

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Andrea Tavares Rodrigues da Silva

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O COENSINO NA ARTICULAÇÃO COM O
PLANEJAMENTO ESCOLAR FORTALECENDO O DIÁLOGO FAMÍLIA-ESCOLA**



Niterói - RJ

2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

D111a Da Silva, Andrea Tavares Rodrigues
O atendimento educacional especializado na perspectiva da
educação inclusiva : O coensino na articulação com o
planejamento escolar fortalecendo o diálogo família-escola /
Andrea Tavares Rodrigues Da Silva ; Érika Souza Leme,
orientadora. Niterói, 2022.
48 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-
Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação,
Niterói, 2022.

1. Ensino Colaborativo. 2. Atendimento Educacional
Especializado-AEE. 3. Planejamento. 4. Inclusão Escolar. 5.
Produção intelectual. I. Leme, Érika Souza, orientadora. II.
Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD -

Andrea Tavares Rodrigues da Silva

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O COENSINO NA ARTICULAÇÃO COM O
PLANEJAMENTO ESCOLAR FORTALECENDO O DIÁLOGO FAMÍLIA-ESCOLA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura no Curso de Graduação em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Érika Souza Leme

Niterói - RJ
2022

ANDREA TAVARES RODRIGUES DA SILVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O COENSINO NA ARTICULAÇÃO COM O
PLANEJAMENTO ESCOLAR FORTALECENDO O DIÁLOGO FAMÍLIA-ESCOLA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade Federal Fluminense/Niterói,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciatura no Curso de Graduação em
Pedagogia.

Aprovada em 04 de fevereiro de 2022.

PROFESSORA DOUTORA ÉRIKA SOUZA LEME (UFF)
ORIENTADORA

PROFESSORA MONICA DOS SANTOS TOLEDO (UFF)
PARECERISTA

Niterói - RJ
2022

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente a Deus, a minha família, amigos e ao meu marido, como forma de retribuição a tudo o que fazem e fizeram por mim ao longo da minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de ter cursado uma graduação, me sustentado e guiado ao longo dessa caminhada e sendo o meu refúgio e fortaleza nos momentos difíceis. Fechando e abrindo as portas necessárias no meu caminho, sendo tão fiel e mantendo suas promessas em minha vida. Louvado seja o nome do meu Senhor e salvador Jesus Cristo!

Ao meu marido Marcos Henrique, por me dar todo suporte emocional e financeiro necessário, por todo amor, cuidado, companheirismo e muita paciência comigo ao longo de toda minha trajetória acadêmica. Agradeço por ter apoiado as minhas escolhas, escutar os meus desabafos e aturar as minhas crises de estresse. Sem seu apoio eu não teria chegado até aqui.

As minhas irmãs, Deise, Adriana e Débora por todo apoio, carinho, encorajamento e por terem acreditado em mim e no meu potencial, vocês são a minha base.

Aos meus amigos e irmãos em Cristo da Igreja Cristã Vivendo em Amor, por todas as orações, pelo carinho e apoio.

As Pedgatas, minhas amigas e parceiras da universidade, sem as quais os dias teriam sido cinzas e sem graça, vocês trouxeram cor e alegria para os meus dias na universidade. Agradeço por terem sorrido e chorado comigo, cada uma de vocês tem um lugar especial no meu coração.

Aos meus colegas de trabalho, por todo apoio, amizade, aconselhamentos e incentivos.

À minha orientadora, Érika Leme por aceitar me orientar e auxiliar na elaboração e escrita deste trabalho.

Aos profissionais da escola pública federal de Niterói, que gentilmente aceitaram responder ao meu questionário e participar da minha pesquisa.

Aos professores da Universidade Federal Fluminense, que contribuíram com a minha formação e desenvolvimento acadêmico.

Obrigada a todos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e que direta ou indiretamente colaboraram com a minha formação!

RESUMO

O presente trabalho monográfico tem por objetivo gerar reflexões a partir da prática docente, destacando a importância de se pensar o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva do coensino reconhecido como missão da escola. A reflexão sobre ensino colaborativo requer uma discussão sobre o planejamento considerando o espaço macro (gestão escolar) e micro (sala de aula), incluindo no debate a relação família-escola. Para tanto, a metodologia desenvolvida tem embasamento em uma pesquisa bibliográfica e de relatos de experiência, cujos dados se referem à escola pública federal, do município de Niterói. A pesquisa destaca como resultados o alcance das práticas colaborativas no fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e na parceria família-escola, numa perspectiva inclusiva. Uma vez que minimizou os impactos negativos do ensino remoto na aprendizagem dos alunos e transpôs a barreira da falta de conhecimento especializado na área da educação especial, favorecendo a elaboração, aplicação e amadurecimento de práticas inclusivas por todos os envolvidos.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo; Atendimento Educacional Especializado - AEE; Planejamento; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The present monographic work aims to generate reflections from teaching practice, highlighting the importance of thinking about Specialized Educational Assistance from the perspective of co-teaching recognized as a school's mission. The reflection on collaborative teaching requires a discussion on planning considering the macro (school management) and micro (classroom) space, including the family-school relationship in the debate. Therefore, the methodology developed is based on a bibliographic research and experience reports, whose data refers to the federal public school, at Niterói city. The research emphasizes that the results of collaborative practices in strengthening the teaching-learning process of all students and in the family-school partnership, in an inclusive perspective. Since it minimized the negative impacts of remote teaching on students learning and overcome the barrier of lack of specialized knowledge in the area of special education, favoring the elaboration, application and maturation of inclusive practices by all involved.

Keywords: Collaborative Teaching; Specialized Educational Assistance - AEE; Planning; School inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO COENSINO.....	12
2 PLANEJAMENTO À LUZ DO COENSINO.....	17
2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)	18
2.2 Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	19
3 NOVAS PRÁTICAS E NOVOS DIÁLOGOS: O FAZER DA ESCOLA INCLUSIVA JUNTO COM A FAMÍLIA.....	22
3.1 Contextualização do Campo de Pesquisa.....	22
3.2 Enfoque da Pesquisa.....	22
3.3 Ensino colaborativo na prática: relatos de experiência da autora deste trabalho.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

INTRODUÇÃO

Neste trabalho serão levantadas questões referentes à educação inclusiva, buscando refletir sobre os pressupostos que envolvem a educação de alunos público-alvo da educação especial, trazendo para o debate as implicações do ensino colaborativo e o diálogo entre família-escola.

Assim, com esta pesquisa, aspiro contribuir com a área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que busco refletir sobre questões vivenciadas no cotidiano escolar, oportunizando maior compreensão sobre o processo de inclusão escolar.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um tema que tem despertado muitos questionamentos, insegurança, medos e incertezas, gerando a necessidade de se reestruturar processos educativos com vistas a diversidade humana. Os profissionais da educação relatam insegurança por não terem o apoio institucional e dos seus pares na realização de um trabalho inclusivo, e com isso acabar realizando um trabalho excludente que não contemple as necessidades individuais dos alunos. Já os responsáveis pelos educandos se sentem inseguros quanto ao apoio que seus filhos terão na escola, se terão suas potencialidades desenvolvidas ou se prevalecerão os rótulos e estigmas.

Por conta disso, a inclusão escolar impõe desafios diários às escolas por romper com práticas padronizadoras, que estão intrinsecamente ligadas ao processo de concepção de inclusão, trabalho colaborativo e de planejamento colaborativo.

As incertezas e inseguranças dos familiares de alunos NEE e dos profissionais da educação, referentes à inclusão escolar, demonstram o quanto é preciso planejar e trabalhar colaborativamente, no sentido de gerar uma mudança cultural e atitudinal por meio da conscientização de que a inclusão é um dever de todos e de que “escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO,1994).

A concepção de inclusão desse trabalho tem embasamento na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) quando afirma, “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas”.

Orientação corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei - 9.394/96), que no Capítulo III, art. 4º, inciso III assegura o direito de “atendimento educacional especializado gratuito aos alunos da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”. Também em consonância com Menino-Mencia *et al* (2019) ao afirmarem que “[...] é necessário pensar e planificar ações para que a escola desenvolva no seu cotidiano práticas inclusivas, implicando em mudanças no contexto escolar tanto em aspectos estruturais como atitudinais”.

Tal como afirmado na Declaração de Salamanca, é importante ressaltar que toda criança tem “necessidades de aprendizagem únicas”, logo entende-se que as escolas devem ter seu olhar voltado para a heterogeneidade dos educandos, buscando responder às especificidades educacionais dos mesmos. O que também exige da escola flexibilidade curricular, a fim de garantirem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os educandos.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p.26), “o modelo de trabalho de ensino colaborativo é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum”, ou seja, a escola deve se adequar às necessidades dos alunos e não o contrário, visando facilitar e possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança no espaço escolar.

Para tanto, é preciso que tal orientação seja o norte do Projeto Político Pedagógico (PPP), que reafirme o compromisso político da instituição com a inclusão, explicitando o compromisso institucional com a inclusão em educação. Além disso, legitime coletivamente o compromisso com uma mudança cultural e atitudinal, e simultaneamente preveja meios de viabilidade e, assim, transpor as barreiras e desafios da inclusão.

Diante desses apontamos temos como objetivos norteadores deste trabalho:

1. Refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado a partir dos pressupostos do ensino colaborativo.
2. Discutir sobre o papel do planejamento colaborativo no desenvolvimento dos educandos público-alvo da educação especial.
3. Refletir sobre o trabalho pedagógico realizado ao longo de 2 anos por um grupo de profissionais de uma instituição federal, pública e gratuita de Educação Básica, que desenvolveu práticas do ensino colaborativo e em meio a pandemia . Bem como, discutir

sobre como o coensino e a parceria família-escola podem contribuir com o processo de avanço da inclusão escolar.

Com a finalidade de contribuir com a compreensão da realidade escolar na perspectiva do ensino colaborativo, destacarei o processo em que o mesmo se deu, trazendo à tona os instrumentos de apoio e a organização da comunidade escolar, que envolveu professores de referência de turma, professor especializado, gestores e família.

Para tanto, analiso o período de dois anos (2020 a 2021), em que se deu a pesquisa de campo, na qual os dados coletados foram registrados em caderno de campo, relatórios e meus relatos de experiência, pois participei ativamente desse processo como mediadora nesta escola, ao longo de toda a pesquisa.

Com o intuito de coletar dados sobre a realidade dos fatos ocorridos, e compreender quais foram as dificuldades encontradas e estratégias utilizadas pelos profissionais da instituição campo desta pesquisa, frente ao desafio da inclusão, elaborei um questionário que foi respondido por professora regente, professora do AEE, orientadora educacional e mediador que trabalharam diretamente com a turma enfoque deste trabalho.

Nosso objeto de estudo é uma turma de alfabetização, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com alunos na faixa-etária de 6, 7 e 8 anos. A turma é formada por 16 alunos, dentre eles dois com transtorno do espectro autista, dois professores regentes e dois mediadores em 2020 e uma mediadora em 2021, devido a uma reorganização necessária dos mediadores, por ocasião da pandemia. Apesar dos alunos com necessidades educacionais específicas precisarem de supervisão constante de um mediador, no ano de 2021 com as aulas em formato remoto, foi possível manter apenas um mediador na turma. Com o retorno das aulas presenciais, a turma foi dividida em dois grupos, um que frequentou a escola no turno da manhã e outro à tarde. Cada aluno com NEE ficou em um turno, assim a escola manteve apenas um mediador na turma.

O embasamento teórico realizou-se por meio da pesquisa bibliográfica de produções científicas que discutem o ensino colaborativo (coensino), passando pela Declaração de Salamanca (1994), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) que abordam o ensino colaborativo como estratégia para promover a inclusão escolar, partindo do princípio de que os professores devem trabalhar e

partilhar valores e objetivos inclusivos e nunca sozinhos. No campo do planejamento damos destaque ao pensamento de Santiago e Santos (2015), Glat, Vianna e Redig (2012) e Libâneo (2017). Os estudos de Menino-Mencia, Belancieri, Santos e Capellini (2019), Maturana (2015) e Dessen e Polonia (2007) na afirmação da participação da família no processo de ensino-aprendizagem do educando, partindo do princípio que a família é um agente partícipe na inclusão escolar.

No primeiro capítulo será discutida a educação especial na perspectiva do ensino colaborativo, compreendido como o trabalho entre dois ou mais profissionais da educação, empenhados no desenvolvimento dos educandos com e sem deficiência.

No segundo capítulo elaboro reflexões sobre o planejamento como elemento promissor para a educação de educandos público-alvo da educação especial. Chamo atenção para a relação estruturante entre o ensino colaborativo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumentos que auxiliam o ensino inclusivo.

Por fim, no terceiro capítulo, a partir de minha experiência, analiso a implementação do coensino e da parceria família-escola no processo de ensino-aprendizagem de educandos com necessidades educacionais específicas, durante a pandemia.

1 A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO COENSINO

O desenvolvimento do trabalho colaborativo não é algo que acontece de uma hora para a outra, por se tratar de um processo que precisa explicitar o posicionamento político, ético e humanizador da instituição escolar e de seus membros. É importante ressaltar que é necessário que todos estejam cientes do porquê e para quê incluir.

Nesse movimento, nosso olhar, nossa escuta e a nossa prática devem ter por base a alteridade, pois no encontro com o outro temos a oportunidade de olhar para nós mesmos, nos confrontando e buscando o nosso melhor.

[...] a alteridade é posta como o qualificativo ético fundamental para que a diversidade e a pluralidade não sejam reduzidas somente à percepção do múltiplo. Com a alteridade ocorre um compromisso com o humano que se constitui enquanto abertura, enquanto um-para-o-outro, ou enquanto um-com-o-outro (FARINON,2018, p.131).

Para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de uma cultura de colaboração, que potencialize o trabalho “um-para-o-outro” e “um-com-o-outro”, de modo que:

A ausência de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os diversos agentes educacionais influencia negativamente – eu diria mais, inviabiliza – a efetivação das políticas de inclusão escolar. Essa colaboração, porém, precisa ser construída com base em um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os alunos (GLAT, 2018, p. 17).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) corrobora com esses princípios quando afirma.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir [...] o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve a todos”. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de

criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

A pedagogia centrada na criança, leva em conta o processo de aprendizagem do indivíduo. Essa perspectiva possibilita a criação de estratégias que promovem o desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes, por acolher suas singularidades não como um problema a ser resolvido, mas como matéria prima para a realização do trabalho pedagógico.

Importante lembrar que no Brasil, a educação é direito de todos, tal como se encontra expresso na Constituição Federal de 1988:

Art. 205, a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, além de garantir o direito de todos à educação, também estabelece o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Tal ordenamento jurídico impõe demandas às escolas, que alegam não estarem preparadas, seja por falta de recursos materiais, seja por falta de profissionais especializados. Como consequência, os dados indicam que a política avançou no âmbito das matrículas, que aumentaram exponencialmente. Conforme os dados divulgados pelo INEP, no Censo Escolar de 2020, “o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial” (BRASIL, 2021, p.34).

Entretanto, a política não avançou com a mesma rapidez na garantia da aprendizagem e participação de todos os educandos. Nesse sentido, é importante trazer à tona os avanços didático-pedagógicos expressos na Lei 9.394¹, de 20 de dezembro de 1996, que no art.58, define o público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, conferindo o direito às

¹ Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11687013/artigo-58-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de frequentarem escolas de ensino regular.

No artigo 59, a LDB assegura que os sistemas de ensino devem oferecer ao público-alvo da educação especial “currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (inciso I). Às instituições cabe o desafio de alinhar-se com a legislação, flexibilizando o currículo e tornando-o acessível a todos os estudantes, oferecendo aos educandos recursos pedagógicos para as adequações necessárias, dando assistência aos profissionais, no tocante a proporcionar o acesso ao conhecimento de técnicas e métodos de inclusão que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, o que implica em ofertar aos mesmos cursos de capacitação, para atender as especificidades dos alunos, com um ensino qualificado, buscando extinguir possíveis práticas de exclusão e segregação.

Não se pode negar que a inclusão suscita demandas, como a necessidade de trabalhar colaborativamente e do planejamento (político-pedagógico PPP e do indivíduo - PEI) para minimizar as barreiras de aprendizagem, participação e de diálogo entre família-escola.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica² dispõem como uma das atribuições do professor do atendimento educacional especializado trabalhar em articulação com o professor de sala de aula comum. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) defendem que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para o estabelecimento de uma proposta de inclusão escolar.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), a proposta de coensino tem como pressuposto o trabalho em parceria entre professor da Educação Especial e professor regente.

Entre os pré-requisitos para coensinar estão os seguintes elementos: paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, portanto sem hierarquias; professores com papel igualitário em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2018, p. 47 e 48).

² Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Da formação e atribuições do professor - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192

Para que a dinâmica na sala de aula ocorra tendo o professor especializado como apoio para toda a turma, será necessário o planejamento das ações educativas. “Quando os professores entendem que são responsáveis por todos os alunos, as atividades podem ser planejadas em conjunto, o que é um aspecto essencial do coensino” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 77).

Faz-se necessário esclarecer a diferença entre cooperação e colaboração, para que haja o entendimento correto da proposta de coensino como apoio à inclusão escolar. As duas palavras podem ter um significado parecido, porém suas bases práticas divergem, pois exigem ações diferentes na sua efetivação.

Segundo Damasceno (2016) é usual confundir cooperação e colaboração na realização de trabalhos coletivos, o que torna necessário a compreensão de que “nem todo trabalho coletivo é colaborativo”.

Embora as duas denominações possuam significado de ação conjunta, cooperação difere de colaboração, pois enquanto na primeira o grupo executa o trabalho de acordo com o sistema, não possuindo autonomia nem poder de decisão, na colaboração o trabalho é realizado visando objetivos comuns negociados por todos do grupo, que trabalham em conjunto e se apoiam mutuamente. Nessa perspectiva, a cooperação consiste em um trabalho coletivo que não chega a ser efetivamente colaborativo, mesmo apresentando ações que se desenvolvem em conjunto e de comum acordo, pois parte do grupo não possui autonomia e poder de decisão sobre elas. Enquanto na cooperação os sujeitos ajudam uns aos outros, executando tarefas cujas finalidades não resultam de negociação compartilhada, com a presença de relações desiguais e hierárquicas, a colaboração acontece destituída dessas relações hierárquicas, por meio da negociação de sentidos e do compartilhamento de significados de todos os sujeitos envolvidos, com a liderança compartilhada e a corresponsabilidade pela condução das ações (DAMASCENO, 2016, p.96-97 *apud* FIORENTINI, 2004).

No processo de inclusão escolar as parcerias estabelecidas são de extrema importância, tanto em sala de aula como fora dela. Já para o ensino colaborativo o planejamento em conjunto é indispensável, pois “o conhecimento prévio do planejamento por ambos os professores diminui a necessidade de improvisar em sala de aula e fornece mais intencionalidade ao ensino em direção ao alcance dos objetivos de ensino estabelecidos para os alunos” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 81).

Esse modelo de trabalho requer reflexão na construção das ações pedagógicas e análise de seus impactos. Para tanto, Albuquerque e Ibiapina (2016, p. 77-78) afirmam que é necessário entender que “para que o professor tenha uma prática colaborativa precisa refletir

criticamente sobre sua ação, [...] provoque transformações no fazer docente, a fim de produzir novas formas de pensar e agir, reelaborando teorias e práticas”.

Importante esclarecer que o Ensino Colaborativo é uma das configurações possíveis do Atendimento educacional Especializado - AEE. Esse modelo resulta de estudos, pesquisas do campo da área de conhecimento que tem questionado o alcance das salas de recursos, instituídas pelo Decreto nº7.611, de 17 de novembro de 2011, art.5º, estabelece a implantação das “salas de recursos multifuncionais, ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Como resultado de uma interpretação majoritária, a sala de recursos conferiu as escolas o *status* de inclusão, mesmo sendo fixada em único espaço e contando com o trabalho isolado de profissionais especializados, descomprometendo toda a escola de se envolver com o processo de inclusão, configuração que tem sido percebida como problemática porque “dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização das crianças” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 24).

Na resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, em seu art. 5º também é bem explícito ao instituir que o AEE não deve ser substitutivo às classes comuns.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

Segundo Braun e Marin (2016, p. 196), apesar de a legislação deixar claro que o atendimento do AEE deve ser prioritário, mas não exclusivo nas salas de recursos, “na realidade elas tornaram-se sinônimo desse atendimento, como se não houvesse alternativas ao trabalho”.

Como enfrentamento do que está posto, o ensino colaborativo não apenas, “envolve um trabalho colaborativo de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum”, mas também “a literatura vem apontando como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 26).

O coensino se apresenta como a configuração de AEE que mais se alinha aos princípios da Educação Inclusiva, pois o planejamento colaborativo propicia a participação de todos na turma e atende às especificidades dos educandos.

Além disso, favorece a interdisciplinaridade, provocando um rico entrelaçamento de saberes entre as áreas, e o compartilhamento de metas, culminando em propostas que contemplam os educandos com e sem deficiência. Faz-se necessário ressaltar que o coensino não é apontado neste trabalho como uma fórmula mágica, que resolverá todos os problemas da educação inclusiva, mas que o AEE na sala de aula é necessário e que o mesmo pode contribuir significativamente com a inclusão escolar e a aprendizagem de todos os alunos.

2 PLANEJAMENTO À LUZ DO COENSINO

À escola na contemporaneidade cabe orientar, de forma clara e objetiva, seus membros sobre seu compromisso ético e político de acolher a diversidade humana. Tal como afirmado por Libâneo (2017) a educação escolar é constituída por sistematização de práticas e ensino com propósitos intencionais. Nesse sentido, Santiago e Santos (2015) afirmam que o “planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua”, do mesmo modo

O planejamento envolve também ideias, valores, crenças e projetos da própria escola, interferindo diretamente nas culturas, políticas e práticas, ao nos exigir escolhas, opções metodológicas e teóricas. Nessa perspectiva o planejamento transcende (dialética e complexidade) o espaço da sala de aula, favorecendo possibilidades coletivas para que os atores escolares compartilhem uma filosofia de inclusão e assumam identidade institucional (SANTIAGO e SANTOS, 2015 p.495).

Implementar o coensino, suscita grandes mudanças e demanda reorganização das instituições de ensino regular. Conforme Santiago e Santos (2015, p.493) “qualquer processo de mudança implica na avaliação de nossas condições atuais para que possamos planejar o que precisa ser transformado e pensar quem são os atores envolvidos nesse processo”. Indo ao encontro do pensamento de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 88) “[...] a parceria colaborativa é um processo que passa por estágios de adaptação” [...], o que empreende um grande esforço e determinação de todos os envolvidos no processo educativo.

A atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais e a inserção daqueles com deficiência em classes comuns do ensino regular, requer uma organização diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. Alguns procedimentos diferenciados precisam ser garantidos para receber e manter, com qualidade educacional, todos os alunos na escola. O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio [...] (OLIVEIRA E LEITE, 2007, p.514).

Para o sucesso do coensino e colher seus resultados com sua implantação, é de suma importância o suporte administrativo, pois sem o mesmo, o trabalho colaborativo torna-se difícil em demasia e possivelmente inviabilizado. Braun e Marin (2016, p. 205), afirmam que há aspectos que estão atrelados a ação docente referentes ao coensino, como

[...] compreender e articular a flexibilização curricular; ter tempo para planejamento comum entre os professores; prever que impasses sobre como ensinar é algo real,

pois não há receitas, principalmente diante de uma especificidade no desenvolvimento do aluno; definir qual o papel de cada professor no conjunto das ações pedagógicas; respeitar e rever formas de ensinar, gerando cumplicidade sobre o processo escolar; contar com suporte administrativo, pois a gestão da escola tem papel essencial na estruturação da proposta e dos recursos, e da visibilidade sobre a cultura escolar (BRAUN e MARIN, 2016, p. 205).

Em suma, contar com o suporte administrativo é um aspecto importantíssimo para o coensino, tendo em vista que se os gestores não estão engajados na perspectiva do coensino e não têm uma visão inclusiva, acabam não dando o suporte necessário para os professores, assim, há um movimento em cadeia onde todo o processo é afetado.

Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, ocorrendo uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da direção e, por consequência, um descomprometimento dos professores e funcionários (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 33).

Por exemplo, quando não há na escola um tempo de qualidade para planejamento comum e de partilhas de experiências inclusivas, a comunicação fica prejudicada que, por sua vez, dificulta o diálogo, podendo interferir também na definição de papéis a serem desempenhados dentro da sala de aula. No coensino a definição de papéis é fundamental, não somente dentro da sala de aula, mas em todas as instâncias da instituição escolar.

Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de Educação Especial necessário para atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 33).

Notadamente nossa defesa pelo planejamento nos leva a explicitar sobre o planejamento institucional e planejamento docente, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI). É importante ressaltar, que os documentos (PPP e PEI) aqui apresentados, são apontados como instrumentos imprescindíveis como apoio à inclusão e escolarização de alunos com necessidades educacionais específicas e a elaboração e utilização dos mesmos podem contribuir significativamente com os profissionais da educação no enfrentamento dos desafios da inclusão escolar.

2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)

Segundo Corsino (2012, p.107) “uma escola comporta vários tipos de projetos. A começar pelo projeto político pedagógico que define a sua proposta”. É importante que a comunidade escolar esteja ciente de que, para que o trabalho pedagógico a ser realizado possa fluir e produzir resultados, é fundamental a construção de um projeto político-pedagógico consistente com a realidade da escola.

A LDB (Lei 9.394/96) dá autonomia às escolas para a elaboração e execução de sua proposta pedagógica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

O projeto político-pedagógico legitimado entre seus membros, ou seja, construído de forma coletiva e democrática não será apenas um mero documento para cumprimento de tarefas burocráticas e terá a devida importância e eficácia no trabalho educativo a ser realizado. Segundo Veiga (2003)

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p.275).

Neste sentido a construção de um projeto político-pedagógico desenvolvido democraticamente, que contenha uma proposta institucional que vise e reflita a singularidade da comunidade escolar, promove o comprometimento coletivo e afinamento do grupo nas articulações necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo, favorecendo uma educação de qualidade. Para tanto, é necessário que o projeto político-pedagógico não seja engessado e esteja em permanente análise e reconstrução a partir

das reflexões de todos os envolvidos no processo educativo da instituição escolar no período vigente.

2.2 Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

A Educação Inclusiva visa promover a efetiva participação no ambiente escolar e viabilizar a aprendizagem de todos os indivíduos, o que requer ações planejadas para atender as necessidades pedagógicas individuais e evitar um trabalho fragmentado e descontextualizado da sala de aula, possibilitando um planejamento e trabalho inclusivo que favoreça a aprendizagem de toda a turma.

Neste contexto, relativo ao planejamento de desenvolvimento individual e escolar, faz-se necessário a flexibilização curricular. A flexibilização curricular, não se trata de realizar mudanças bruscas no currículo, mas sim realizar uma revisão no currículo, buscando por meio dele valorizar a realidade de cada educando, utilizando o mesmo currículo, porém tornando-o menos rígido e mais flexível e por intermédio de diferentes estratégias, acessível para todos. A flexibilização curricular é um caminho para atender as necessidades específicas dos estudantes, garantindo o direito à diferença no currículo, valorizando os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências.

Nesta perspectiva, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), é uma forma de contemplar o desenvolvimento do educando respeitando suas especificidades de aprendizagem, sem deixar de levar em consideração o planejamento curricular. Segundo Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84)

[...] trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e as do próprio sujeito (GLAT, VIANNA e REDIG, 2012, p. 84).

Desta forma, o PEI precisa ser elaborado por todos os envolvidos com o processo de formação do educando, indo para além da sala de aula. Se possível, é importante que além de todos os profissionais que atuam na escola e têm contato direto com o aluno como, a família e os profissionais que o atendem fora da instituição de ensino, a exemplo, terapeutas,

psicólogos, entre outros, também participem da elaboração, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem do educando.

Além disso, o PEI precisa ser reavaliado constantemente, pois este documento não pode estar alheio aos avanços e às dificuldades do educando, daí porque o Planejamento Educacional Individualizado, segundo Glat, Vianna e Redig (2018, p. 84) “é um plano educacional “personalizado” inserido no planejamento escolar”, e os professores são responsáveis pelo desenvolvimento do mesmo com a colaboração de professores especializados.

No desenvolvimento do PEI as ações precisam ser claras, coerentes, e conectadas ao currículo comum, levando em conta os conteúdos que devem ser priorizados em cada etapa do aprendizado. Neste contexto, o ensino colaborativo pode potencializar a elaboração e a implementação do PEI, pois “formulado em equipe, busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem” (GLAT, VIANNA e REDIG, 2012, p. 84).

É necessário ter uma visão sensível e pensante para além das questões intraescolares, procurando entender e compreender as questões extraescolares, que podem interferir no desenvolvimento do trabalho educativo, principalmente em tempos-pandêmicos.

3 NOVAS PRÁTICAS E NOVOS DIÁLOGOS: O FAZER DA ESCOLA INCLUSIVA JUNTO COM A FAMÍLIA

Na pandemia da COVID-19, o ensino remoto trouxe grandes desafios para educadores e educandos. Os educadores foram forçados a se reinventar e se adaptarem às novas tecnologias, pois o que antes era só uma ferramenta para acrescentar e facilitar a prática diária, se tornou item obrigatório. Já os educandos lidaram com o afastamento dos amigos, sem o contato físico, sem as trocas, sem oportunidade de estabelecer vínculos afetivos e de sentido com o conhecimento e, sobretudo, da necessidade de receber o apoio dos responsáveis para acompanharem o ensino remoto. Tal ineditismo será discutido e analisado a seguir.

3.1 Contextualização do campo de pesquisa

Os dados empíricos deste trabalho são frutos de dois anos de experiências como mediadora, em um colégio público da rede federal situado no município de Niterói. Uma escola em plena construção com setores recém-criados e um corpo docente que ainda passa por discontinuidades, por ainda não haver um corpo de profissionais efetivos completo. O ingresso na instituição se dá por meio de sorteio público, o que faz com que a mesma atenda a um público bem heterogêneo.

Trata-se de um espaço democrático de gestão escolar, organizada por instâncias deliberativas como o Colegiado, por exemplo. O Projeto Político Pedagógico da instituição ainda está em construção e segundo os funcionários da mesma, ainda que não finalizado, apresenta dentre seus princípios, a inclusão. Colocando-se em conformidade com a resolução nº 04/2010³ do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui diretrizes operacionais para o AEE (Atendimento Educacional Especializado) na Educação Básica. Um ponto muito importante a ser destacado é o fato de que o AEE desta escola foi inaugurado em 2019 e atualmente acompanha 22 estudantes com necessidades educacionais específicas.

³ A Resolução CNE/CEB no. 04/2010 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, dispondo sobre a organização da educação especial como parte integrante do projeto pedagógico da escola regular. Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

3.2 Enfoque da pesquisa

Esta pesquisa está relacionada aos Anos Iniciais da Educação Básica. O enfoque é numa turma de 1º e 2º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1, que acompanhei como mediadora durante de 2 anos consecutivos (2020 e 2021).

O trabalho no 1º segmento tem como base a Pedagogia de Projetos, que vêm sendo alinhados na perspectiva inclusiva. Para Corsino (2012, p.101) projeto é “uma ideia para ser transformada em ato. No trabalho com projetos, as pessoas mobilizam-se e envolvem-se para descobrir algo novo, procurando respostas a questões ou problemas e necessidades reais”. Trabalhar com projetos desperta a curiosidade e estimula a iniciativa do educando, possibilita o alinhamento do interesse com a aprendizagem e suas vivências e experiências, tornando-a mais significativa.

A turma aqui referida é formada por 16 alunos com idades entre 6, 7 e 8 anos, sendo dois deles com Transtorno do Espectro Autista. Esta turma conta com dois professores regentes, que desenvolvem os conteúdos curriculares como português, matemática, história, ciências e geografia, com os professores das disciplinas especializadas (educação física, música, artes, educação ambiental, laboratório de matemática e sala de leitura) e com uma mediadora (papel que desenvolvi por aproximadamente quatro anos na instituição, porém junto a turma foram apenas dois), além da professora do AEE.

As atribuições dos mediadores nesta escola vão além dos cuidados de higiene pessoal e segurança dos alunos; participamos das reuniões de área e de segmento com todo corpo pedagógico e de reuniões de planejamento com os professores regentes e a professora do AEE.

Temos contato direto com os educandos durante todo o tempo, o que permite criar laços e estabelecer vínculos de confiança, identificar interesses, necessidades específicas e habilidades. Por conta disso, os mediadores auxiliam nos planejamentos, flexibilizações, aplicação das atividades e na produção de materiais específicos. É importante ressaltar que os mediadores também auxiliam os demais alunos da turma sempre que possível e necessário, sendo considerados como mediadores da turma e não apenas de um aluno específico.

3.3 Ensino colaborativo na prática: relatos de experiência da autora deste trabalho

A Instituição trabalha com uma forma de ensino colaborativo diferenciado, onde não há apenas um professor regente e um professor de apoio, mas sim dois professores regentes por turma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Existem relatos no Brasil de parcerias realizadas entre dois professores na sala comum, algumas vezes nomeadas de bidocência, professor de apoio e professor de alfabetização e, em outras, a parceria entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum (VILARONGA e MENDES, 2017, p.21).

A dinâmica de sala de aula funciona da seguinte forma: em alguns dias da semana apenas um professor regente da aula e conduz o processo de formação e em outros dias os dois professores conduzem juntos. Observei que, quando juntos, os dois professores alternavam funções, de modo que, enquanto um lidava com toda a turma, o outro circulava pela sala atendendo às demandas específicas dos educandos. Somada a essa dinâmica, também há a presença dos mediadores⁴ da turma e, de modo programado, a professora do AEE.

A professora especialista tem como foco os alunos público-alvo do AEE, mas quando necessário tem liberdade para fazer intervenções junto à turma, isso ocorreu tanto nas aulas presenciais quanto nos encontros remotos com a turma, como por exemplo: Numa aula virtual, onde o tema trabalhado com a turma foi a escrita do nome e sobrenome das pessoas, o professor regente iniciou o encontro síncrono, introduzindo o tema e durante a explicação do professor regente algumas crianças tinham dúvidas e faziam perguntas e a professora do AEE prontamente respondia.

No momento seguinte do encontro síncrono, após a exposição do professor regente, a professora do AEE conduziu o encontro falando o significado do nome de alguns alunos e explicando como os sobrenomes das pessoas são formados dando exemplos concretos para a turma, explicando que ela tem filhos e que os mesmos têm os nomes compostos pelos sobrenomes dela e do marido e que o mesmo acontece com a maioria das pessoas. Em seguida, no momento de realização da atividade proposta, o professor regente voltou a conduzir o encontro, mas de vez em quando a professora do AEE, fazia algumas intervenções junto à turma e também auxiliava o professor e o responsável do aluno público-alvo do AEE na mediação, no momento da realização da atividade proposta.

⁴ A quantidade de mediadores por sala varia de acordo com o número de alunos com necessidades educacionais específicas de cada turma e do nível de autonomia dos estudantes.

Do exemplo citado, destaco a preocupação dos educadores em viabilizar a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial de forma bem-sucedida. Essa preocupação intensificada no ensino remoto, que tem se colocado como mais uma barreira para educação inclusiva, dificultando ainda mais a implementação de ações de apoio à inclusão.

Ideia-chave para promover a inclusão escolar é colocar professores de Educação Especial e Ensino Comum para trabalharem juntos. Mas como fazer isso? [...] como estabelecer uma parceria efetiva entre Educação Especial e Regular para viabilizar a escolarização bem-sucedida de estudantes da população alvo da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 18).

Esta ideia-chave tem mobilizado todo corpo pedagógico dos membros desta escola, pois pude perceber o envolvimento de todos nas discussões relacionadas ao apoio Educacional Especializado e na articulação entre os trabalhos realizados por ambos e muito diálogo entre todos os envolvidos. Segundo a professora do AEE da instituição durante o período desta pesquisa, foi um grande desafio fazer o acompanhamento dos alunos público-alvo do AEE no ensino remoto.

O maior desafio foi acompanhar as crianças público-alvo durante esse período. Acompanhar de uma forma mais próxima, mais individual para entender como estava se dando o processo de aprendizagem, porque a tela impôs um contexto por si só muito desafiador, para todos os estudantes, mas para os estudantes público-alvo do AEE, muito mais. Foi muito difícil realizar esse acompanhamento (PROFESSORA DO AEE).

Com o ensino remoto, o colégio precisou se reorganizar para atender aos educandos. Com o contexto da pandemia e a exigência e necessidade de se fazer o ensino de forma remota, o corpo pedagógico ficou aflito com todas as questões que envolviam esse novo cenário. A seguir, trago um breve relato da professora regente da turma no ano de 2020, expondo como se deu a mudança do ensino presencial para o remoto.

Iniciamos o ano de 2020 com muitas expectativas; encontros, reencontros, abraços, corredores cheios, animação para enveredar pelos caminhos do conhecimento e muitos planos em andamento. De repente, tudo mudou. O mundo parou e um vírus se instalou, o Sars-CoV-2, trazendo consigo mortes, medo, dúvidas e incertezas. Nesse contexto tão adverso as instituições de ensino cerraram as suas portas e uma nova maneira de encaminhar o trabalho pedagógico com a educação básica precisou ser inaugurado. O cenário era nebuloso, mas a nossa escola não poupou esforços para defender um projeto formativo ancorado em uma concepção ampliada de educação, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes (PROFESSORA REGENTE DA TURMA).

Nas reuniões pedagógicas, foram levantadas questões referentes a carga horária, se essa contemplaria todos estudantes, a qualidade do ensino, as formas de avaliações e etc. Essas e outras preocupações, estiveram bem presentes nas falas de todo corpo pedagógico. Então antes das aulas começarem, houve um período de discussões necessárias para que o trabalho fosse realizado, com decisões colegiadas sobre a organização da escola no período remoto. “A organização do trabalho pedagógico mais do que nunca, precisou estar em sintonia plena” (PROFESSORA REGENTE DA TURMA EM 2020).

Para dar início aos encontros síncronos, um trabalho fundamental foi realizado pelo setor de AEE, Orientação Educacional (OE) e coordenação pedagógica. Estes setores da escola empreenderam um esforço em conjunto para entrar em contato direto com os familiares dos alunos, para fazer um levantamento das necessidades e demandas dos mesmos. Segundo Maturana (2015, p.350) “a família constitui o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduo e sociedade”. Ainda segundo Maturana (2015),

A escola é o segundo ambiente mediador entre indivíduo e ambiente. É no meio escolar que o saber culturalmente organizado e historicamente construído é transmitido de maneira mais sistemática. Além disso, é nesse ambiente que os alunos irão aprender novas formas de interação, comportamentos e serão apresentados a novos valores, tendo importância fundamental na socialização infantil, no desenvolvimento e na aprendizagem (MATURANA, 2015, p.350).

Entende-se então que tanto a família como a escola têm um papel crucial na aprendizagem e desenvolvimento do estudante, fazendo-se fundamental estabelecer uma parceria entre ambos. As autoras Dessen e Polonia (2007, p. 27) afirmam que, “a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele”. Esta afirmativa encontra respaldo na Declaração de Salamanca no item 57, que afirma: "A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social" (UNESCO,1994).

Partindo da compreensão da importância da parceria família-escola, trago a seguir a transcrição de um relato de uma das orientadoras educacionais da escola, que fez parte do movimento da mesma, na busca pelo diálogo e maior participação das famílias no processo de inclusão escolar e aprendizagem dos estudantes.

“Um dos maiores desafios foi justamente, acolher as demandas das famílias relacionadas às dificuldades para manter a criança na tela do celular ou do computador, durante os encontros remotos, que nomeamos de encontros remotos, nós não nomeamos de aulas durante esse tempo. Um dos maiores desafios foi fazer justamente contato com essas famílias e motivar as crianças no sentido de que elas estavam sentindo falta da escola nos encontros presenciais. Então enquanto orientação educacional esses foram os maiores desafios que nós encontramos nesse período remoto. Então a instituição que eu trabalho criou algumas estratégias para poder acolher essas famílias e poder trazer essas crianças de modo que viesse a incluir todas elas. Porque tínhamos estudantes que não tinham acesso a internet por conta de questões financeiras, não tinham uma internet de qualidade que pudesse proporcionar que ela estivesse presente diariamente ou nos dias em que a escola estava propondo para que pudessem acontecer os encontros virtuais. Tinham crianças que não tinham os aparelhos ou os aparelhos eram de outras pessoas, ou do irmão mais velho, ou da mãe, ou da avó e aí nesse momento teve essa necessidade de ter um aparelho apropriado para participar dos encontros e realizar as atividades. Então a escola criou algumas estratégias. No início da pandemia, a gente disponibilizou também o material das atividades impresso, então a criança tinha a oportunidade de fazer de forma virtual as atividades, a entrega das atividades ou a família poderia buscar na escola o material impresso e fazer a devolutiva no mês seguinte. Outra estratégia que demorou um pouco mais para que acontecesse, foi a distribuição de chips com internet e de aparelhos, chromebook. Houve até empréstimos de aparelhos celulares que recebemos doações. Nós, de acordo com as necessidades das crianças, a orientação educacional, fazíamos um levantamento e acompanhamento para ver se as crianças estavam faltando ou se havia um número de frequência considerável. Diante desses levantamentos, a gente fazia os contatos com as famílias para tentar averiguar qual era a maior necessidade naquele momento. Foi uma maneira que encontramos de incluir essas crianças enquanto estávamos remotamente, para que elas participassem dos encontros junto com as professoras e os outros colegas. As crianças que eram atendidas pelo setor do AEE, também tiveram atividades diferenciadas, algumas tiveram atividades impressas. Nós, a escola, montamos e proporcionamos um grande número de materiais que viesse ajudar cada criança diante da sua especificidade. Então existia esse acompanhamento também. A gente sabe que cada criança apresentava uma determinada dificuldade e isso era um desafio para a equipe, porque nós nos reuníamos o tempo todo para criar estratégia, para modificar o que já tinha sido feito e que não deu certo. Também aconteciam reuniões com as famílias para que dessem o retorno sobre essas crianças que eram atendidas pelo AEE, de como elas estavam desenvolvendo as atividades longe da escola, já que os professores estavam distantes e não podiam fazer uma avaliação. Então a gente tinha esse olhar da família. Foram muitas reuniões com essas famílias, muitos telefonemas, muitos emails para saber como estava acontecendo, para ter um retorno dessas atividades e também para acompanhar mais de perto na medida do possível. (ORIENTADORA EDUCACIONAL)

Como é possível ver na fala da orientadora educacional, um dos maiores desafios da escola foi conseguir contato com as famílias e para isso foi necessário criar estratégias para alcançar as mesmas e estabelecer uma comunicação. Inicialmente a escola procurou uma aproximação com as famílias para estabelecer um vínculo de confiança. O colégio buscou

demonstrar aos responsáveis o quanto toda a equipe pedagógica se preocupava em manter uma educação de qualidade e o quanto todos estavam empenhados em alcançar a todos e atender as demandas dos alunos da melhor maneira possível. Para tanto, a escola realizou reuniões gerais com todos os responsáveis, expondo a organização e planejamento para os encontros remotos, reuniões em grupos menores com a presença dos professores das turmas e os familiares, onde eles puderam tirar suas dúvidas e também se colocou à disposição daqueles que desejassem reuniões individuais para tirar dúvidas e esclarecimentos sobre quaisquer questões que ainda não tinham ficado claras e prestar apoio às famílias.

Além disso, aconteceram importantes momentos de formação continuada dos docentes, com o intuito de que os profissionais da instituição pudessem aprimorar suas práticas refletindo sobre elas, compartilhando seus saberes com os demais colegas, proporcionando momentos de troca entre eles.

Ocorreram aproximadamente oito encontros formativos, organizados pelo setor de AEE. Houve formações que eram abertas ao público e outras voltadas apenas para os profissionais da comunidade escolar. O tema das formações voltadas somente para os profissionais da instituição eram relacionadas à inclusão escolar e às deficiências dos alunos, público-alvo do AEE matriculados na escola. Todas as formações contaram com a participação de professores especialistas na área da educação especial, com ênfase nas deficiências apresentadas, além de contar com os relatos de experiência de todos os mediadores da escola, que compartilharam o trabalho realizado com cada aluno.

Houve também dois Simpósios de Educação Básica, gratuitos e abertos ao público, onde ocorreram apresentações de trabalhos acadêmicos de diversos profissionais que desenvolveram ações de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Básica. Nos dois eventos foram discutidos temas que abordavam a Educação Básica em tempos de pandemia.

A instituição procurou despertar em toda a comunidade escolar a compreensão de que o aluno não é do professor X ou Y, mas sim da escola. Além de ter por base de suas concepções e ações, o princípio que as diferenças humanas devem ser acolhidas e estimuladas, por entender que todos aprendem tanto no convívio com as diferenças quanto com os conhecimentos construídos em diferentes perspectivas.

Todo esse movimento pedagógico precisou considerar as desigualdades sociais, que se apresentaram como barreiras, tais como a inviabilidade de acesso à internet, aparelhos para conexão e a fome. Assim, algumas ações e estratégias foram traçadas, para alcançar os alunos

e manter o vínculo dos mesmos com a escola. Dentre elas estavam a distribuição de cestas básicas às famílias, a entrega de chips e chromebooks por meio de um programa da universidade.

Além disso, para minimizar os impactos da exclusão e do ensino remoto, o corpo pedagógico elaborou kits e materiais pedagógicos e criou um ambiente virtual de educação.

Os kits eram pensados e elaborados por turma, de acordo com o que cada professor estava trabalhando. Para a montagem e entrega dos kits, os profissionais da escola (professores, orientação educacional, coordenação e mediadores) se organizavam em grupos, em horários e dias diferentes. Alguns Kits eram mensais e outros bimestrais, eles eram entregues no início do mês e devolvidos à escola no final do mês para que os professores fizessem as correções e avaliassem, pois na medida do possível, o material devolvido, permitia aos professores acompanharem a aprendizagem dos alunos, dentro do contexto de ensino remoto, além de serem contabilizadas como carga horária para os alunos.

Os kits continham atividades e materiais que seriam utilizados nos encontros síncronos (encontros virtuais) e atividades assíncronas (atividades que foram enviadas nos kits para serem realizadas em casa com o auxílio dos responsáveis), assim como orientações para auxiliar os estudantes e responsáveis na realização das mesmas.

Por meio do site, os professores podiam interagir com os estudantes, deixavam recados e parabenizavam os alunos pela realização das atividades propostas. O ambiente virtual, também possibilitava aos professores saber quais e quantas atividades os alunos realizavam. O site tinha como proposta as trilhas da aprendizagem, que são atividades pedagógicas pensadas e elaboradas de forma interdisciplinar por todos os professores, incluindo a professora do AEE, e contou também com a participação de coordenadores, orientação educacional e mediadores. Cada trilha tinha um tema, e dentro desse tema as atividades de cada disciplina eram desenvolvidas.

Havia constantemente a preocupação em manter o vínculo dos estudantes com a escola e pensar estratégias para que todos fossem alcançados, mesmo em tempos de ensino remoto, incluindo os alunos público-alvo do AEE. Para tanto, as atividades eram elaboradas a partir de interesses dos alunos, de postagens dos mesmos no site da escola e acontecimentos vivenciados nas aulas presenciais. Tudo que de alguma forma podia ligar afetivamente a escola aos alunos era potencialmente material a ser utilizado para a produção das trilhas da

aprendizagem. As trilhas, além de estarem disponíveis constantemente no site da escola, também eram impressas e entregues para os alunos que assim solicitassem.

A escola teve o cuidado de elaborar e entregar para os responsáveis dos alunos público-alvo do AEE, um documento com orientações específicas para auxiliá-los passo a passo na mediação das atividades propostas nas trilhas da aprendizagem. As orientações específicas para os alunos público-alvo do AEE eram elaboradas pelo setor de AEE e contava com a colaboração dos professores. Os textos das orientações específicas eram escritos de forma bem pessoal para cada aluno e responsável, destacando e valorizando as habilidades e interesses dos educandos.

As trilhas eram bem extensas, então dependendo das especificidades dos alunos NEE, professores e mediadores selecionavam quais e quantas atividades das trilhas os estudantes deveriam realizar, reduzindo as trilhas e adaptando as atividades às necessidades de cada aluno.

Como o período da pandemia se estendeu, foi necessário dar continuidade ao ensino de forma remota. Assim a escola teve que dar início às aulas remotas, que foram chamadas de encontros síncronos. Nesse momento, os responsáveis entraram em cena e a participação dos mesmos nos encontros síncronos se tornou crucial.

A escola criou canais de comunicação como e-mail e whatsapp institucional para estreitar os laços entre escola-família, assim a coordenação, a orientação educacional e os responsáveis dos alunos, podiam estar em contato com mais facilidade e frequentemente possibilitando a escola inteirar-se das demandas das famílias.

Como mediadora, tive minhas limitações para observar e participar dos momentos de interação entre família-escola, pois há contatos que são feitos exclusivamente pelo setor de AEE e pela orientação educacional. Porém, pude estar presente e acompanhar alguns momentos de interação família-escola. Como, por exemplo, em um encontro síncrono, onde um dos alunos público-alvo do AEE, não teve uma participação muito ativa e não se interessou muito pela atividade proposta do dia, mesmo com todo empenho da família e dos professores. No final do encontro síncrono, o aluno não estava mais em frente a tela, porém a mãe permaneceu até o final, mas percebemos que ela chorava. Então pedimos para que ela permanecesse com a equipe por mais alguns minutos e também pedimos a orientação educacional para entrar na sala virtual.

Perguntamos o que estava acontecendo e se podíamos ajudá-la. A mãe, ainda em lágrimas, desabafou e relatou que tem algumas expectativas quanto a aprendizagem de seu filho e que às vezes é difícil para ela ver o interesse das outras crianças pelas atividades e o desinteresse do filho pelas mesmas. Conversamos com ela explicando que é compreensível que se sinta assim de vez em quando, e que sabemos que é difícil mesmo. A equipe se colocou à disposição para ajudá-la, frisamos que ela não estava sozinha e que a escola já está fazendo e continuará a fazer tudo o que estiver ao seu alcance para que o estudante se desenvolva de maneira plena. Após a conversa, a mãe já estava mais tranquila e agradeceu pela parceria e pelo trabalho desenvolvido pela escola. A equipe também agradeceu pela parceria e confiança. Assim como essa responsável, outros familiares de alunos entraram algumas vezes na sala virtual, após os encontros síncronos, para conversar com a equipe, que sempre estava disposta a ajudar da melhor maneira possível. Momentos como esse, mostram o quanto é importante o trabalho de comunicação desenvolvido pela escola na busca pela parceria com as famílias.

Quanto ao desafio de manter as crianças na frente da tela para a realização dos encontros síncronos, como estratégia, a escola organizava reuniões mensais e individuais, entre professores regentes, coordenação, orientação educacional professora do AEE, mediadores e os responsáveis dos alunos público-alvo do AEE, para manter uma comunicação constante, no intuito de reunir informações necessárias para traçar metas e objetivos pedagógicos em reuniões posteriores entre os profissionais da escola.

Tendo em vista que era a família que era o mediador das crianças, o acompanhamento não era realizado diretamente com o estudante. A gente sabia muito mais a partir do feedback que a família trazia. Então, em virtude do desafio de fazer o acompanhamento do estudante, pensamos em estratégias de acordo com a organização da escola. Então, em 2020, no primeiro e segundo período nós realizávamos reuniões mensais com cada família com vista a fazer um levantamento das demandas, do que estava surgindo como desafio, do que estava dando certo, do que não estava dando tão certo assim. Esse contato com as famílias naquele momento era primordial e muito importante, porque era o que nos possibilitava entender um pouco mais da real situação de cada criança. Era um momento em que as famílias tinham também para poder desabafar, apresentar as suas necessidades, as suas demandas e esse momento foi muito importante (PROFESSORA DO AEE).

Por meio dessas reuniões mensais com os responsáveis, era possível saber o que o aluno havia aprendido o que precisava ser modificado para auxiliar na aprendizagem do estudante e ter a opinião dos pais quanto às estratégias que estavam sendo utilizadas, pois os mesmos fazem intervenções nos processos de aprendizagem dos filhos, e precisávamos

orientá-los sobre como fazer a mediação na realização das atividades propostas e com a ajuda deles saber o que estava dando certo ou não. Assim a escola também obtinha informações sobre o cotidiano dos alunos, pois "é muito importante que a escola conheça e saiba como utilizar as experiências de casa para gerir as competências imprescindíveis ao letramento" (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 27).

As famílias de alguns alunos se transformaram em grandes parceiras da escola, parceria essa essencial para que pudéssemos alcançar os estudantes. Todo trabalho realizado com os alunos atendidos pelo AEE no período remoto, só foi possível mediante essa parceria.

A escola também realizou dois tipos de plantões semanais de atendimento aos responsáveis e aos alunos, fora do horário dos encontros síncronos. Em um, os responsáveis podiam tirar suas dúvidas e conversar com a coordenação e orientação educacional, em outro os estudantes e responsáveis poderiam tirar dúvidas referentes às atividades propostas ou algum conteúdo que foi dado nos encontros síncronos, além de realizar algumas das atividades com o auxílio dos professores e mediadores, de forma online durante os plantões.

No ensino presencial, os planejamentos das aulas eram feitos de forma individual, pelos professores regentes e professores das aulas especializadas (música, arte, etc.), e às vezes com a colaboração dos mediadores. Porém, toda semana havia reuniões onde aconteciam as trocas entre os professores regentes de cada turma e das aulas especializadas com todo corpo pedagógico do primeiro segmento incluindo mediadores e AEE. Nessas reuniões eram tratadas as demandas de cada turma e o trabalho realizado por cada professor era compartilhado com os demais por meio de relatos de experiência.

Quando as aulas estavam ocorrendo de modo presencial em 2020, é perceptível que o ensino acontecia de forma cooperativa. Agora, no período da pandemia com o ensino remoto, há uma movimentação de alguns professores em direção ao ensino colaborativo, em especial os professores regentes da turma, comprovando que o ensino colaborativo é uma importante estratégia de apoio para uma educação inclusiva.

Os planejamentos dos encontros síncronos, e as atividades assíncronas são todas realizadas e organizadas de forma conjunta, entre professores regentes, professora do AEE e mediadora, toda semana. Ou seja, o trabalho era realizado de forma colaborativa entre professores regentes e professor especializado. Nesses encontros para planejamento, eram feitos apontamentos e compartilhamento de práticas e informações obtidas ao longo da semana por cada profissional, como os progressos, as conquistas dos alunos e se a

metodologia e os recursos que foram utilizados deveriam ser alterados ou não, relatando tudo o que foi observado para fazer um novo planejamento semanal. Assim, os professores conseguiam frequentemente avaliar sua prática, discutir e refletir com os seus pares sobre a mesma. Estes profissionais, de forma coletiva, buscaram formas de mediar e auxiliar a aprendizagem dos estudantes e desenvolver as potencialidades dos mesmos de acordo com as demandas coletivas e individuais da turma.

As reuniões semanais do corpo pedagógico para resolver as demandas das turmas e compartilhamento de práticas e ideias, continuaram acontecendo de forma virtual. Mas no período de ensino remoto, as famílias dos alunos passaram a ser mais presentes nas reuniões, pois viu-se cada vez mais a necessidade de discutir e traçar estratégias para estabelecer uma relação mais próxima entre família e escola.

Para os encontros síncronos sempre foram pensadas estratégias específicas que possibilitassem a participação e interação dos alunos público-alvo do AEE, buscando dar maior visibilidade às suas potencialidades e protagonismo em seu processo de aprendizagem. As atividades também foram elaboradas de forma que alcançassem toda a turma, de modo que raramente eram necessárias adaptações para que os alunos público-alvo do AEE as realizassem, pois na maioria das vezes, os mesmos recursos utilizados para que esses alunos pudessem realizar as atividades, eram úteis para toda a turma.

Nos encontros síncronos, nem sempre era possível a professora do AEE estar presente durante a aplicação das atividades planejadas, mas quando isso ocorria, tanto a professora especializada quanto os professores regentes conduziam as atividades, sempre que possível ou necessário as funções eram alternadas. Uma estratégia utilizada para vencer essa questão da impossibilidade da professora do AEE acompanhar todos os encontros e ainda assim estar a par dos acontecimentos ao longo da semana, foi a elaboração de relatórios diários realizados pela mediadora da turma sobre todos os encontros síncronos, relatando a participação e interação dos alunos em cada atividade proposta.

As telas impõem certas limitações aos professores, principalmente no que se refere a observação do comportamento, reações e tempo de participação e concentração dos alunos NEE nas aulas online, pois virtualmente é muito difícil conduzir o processo de formação da turma toda e ao mesmo tempo observar atentamente cada aluno de forma individual para identificar quais são suas demandas. Como mediadora pude manter minha atenção focada por

mais tempo nos alunos NEE e expor nos relatórios de forma detalhada, a resposta dos alunos a cada atividade proposta, deixando tudo registrado para auxílio em futuros planejamentos.

Outra estratégia da escola em parceria com as famílias para alcançar os alunos público-alvo do AEE, foi a realização de encontros individualizados entre professora do AEE, professores regentes e especializados, responsáveis, mediadores e alunos público-alvo do AEE. Eram dois encontros individualizados por semana, onde um professor de alguma disciplina acompanhado pelo setor de AEE reviam e aprofundavam os conteúdos já trabalhados nos encontros com a turma do aluno. A maioria dos encontros individualizados eram planejados entre professores, mediadores e professora do AEE, e sempre que necessário a OE entrava em contato com as famílias para avisar quais materiais do kit pedagógico enviado previamente seria necessário para aquele encontro.

Tanto nas atividades assíncronas, como nos encontros síncronos da turma, foi possível observar a participação efetiva das famílias. Claro que umas eram mais engajadas e participativas que outras por inúmeras questões. No entanto, essa participação foi crucial para que as propostas elaboradas pela equipe pedagógica pudessem ser colocadas em prática. Os responsáveis auxiliavam as crianças constantemente e estavam sempre atentos caso os professores fizessem alguma solicitação.

Um dos instrumentos imprescindíveis, utilizado pela escola como apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, foi o PEI. Este documento foi elaborado por todos os profissionais da escola que tiveram ou têm contato com os educandos público-alvo da educação especial. Para a elaboração do PEI foram realizadas várias reuniões, com todo corpo pedagógico da escola e com os responsáveis, e os mesmos também tiveram a oportunidade de colaborar com o documento, assim como os profissionais que não fazem parte da comunidade escolar, mas atendem aos alunos. As reuniões com os responsáveis referentes ao PEI eram para explicar os objetivos e estratégias contidas no documento, para que os responsáveis estivessem cientes do que a escola estava pensando para o estudante. Também foram realizadas reuniões para avaliação do PEI de cada estudante, buscando manter o documento adequadamente atualizado. O PEI foi muito utilizado no decorrer de todos os períodos letivos, e também no final dos mesmos para auxiliar na avaliação dos progressos dos alunos.

No retorno às aulas presenciais, foi possível perceber os resultados de todo trabalho realizado pela equipe pedagógica e principalmente colher os frutos da parceria família-escola.

Mesmo com todos os entraves e implicações que o ensino remoto trouxe para o ensino-aprendizagem da turma no 1º e 2º ano, dos anos iniciais do ensino fundamental, todos os alunos tiveram grande aproveitamento e era perceptível o progresso de todos, evidenciando que:

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. Nesse processo, os estágios diferenciados de desenvolvimento, característicos dos membros da família e também dos segmentos distintos da escola, constituem fatores essenciais na direção de provocar mudanças nos papéis da pessoa em desenvolvimento, com repercussões diretas na sua experiência acadêmica e psicológica; dependendo do nível de desenvolvimento e demandas do contexto, é possibilitado à criança, quando entra na escola um maior grau de autonomia e independência comparado ao que tinha em casa, o que amplia seu repertório social e círculo de relacionamento (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 27-28).

Com a volta das aulas presenciais, ficaram muito evidentes os impactos gerados pela relação família-escola na autonomia e desenvolvimento dos educandos. As mudanças de comportamento ficaram bem explícitas em toda a turma, mas foram muito mais expressivas nos dois alunos com autismo. Sendo que, com o aluno A⁵, a escola teve mais êxito ao estabelecer um diálogo aberto e frequente com a família, alcançando uma adesão e participação mais ativa da mesma nas propostas escolares. O que possibilitou a escola fazer um acompanhamento mais de perto do aluno, e com a parceria efetiva da família e o seu empenho e adesão às propostas, por em prática as estratégias pedagógicas elaboradas para promover o acesso, permanência e participação do estudante no ambiente escolar, seja virtual ou presencial.

As aulas presenciais retornaram no final do ano letivo, em agosto de 2021. O aluno A, retornou ao espaço escolar muito mais desenvolvido, autônomo e participativo do que quando entrou no 1º ano do ensino fundamental. Sua interação com a turma, professores e o ambiente escolar estava definitivamente maior e melhor, pois os laços com a escola foram mantidos, e não houve nenhum estranhamento da parte do estudante, tanto em relação às pessoas quanto ao ambiente. Também são nítidas suas conquistas e avanços quanto ao seu desempenho nas questões acadêmicas, o que está contribuindo para que os profissionais da escola deem continuidade ao processo de ensino-aprendizagem do aluno.

⁵ Os alunos com transtorno do espectro autistas da turma terão os nomes preservados e serão citados como alunos A e B.

Já o aluno B, cuja comunicação da escola com a família não teve tanto êxito, e houve uma baixa adesão às estratégias pedagógicas elaboradas para promover o acesso, permanência e participação do estudante no ambiente escolar, não houve progressos quanto a interação do aluno com os demais colegas e professores, nem em relação às questões acadêmicas, tornando evidente também a necessidade da reconstrução dos vínculos com a escola. É importante ressaltar que a falta de êxito no estabelecimento da parceria família-escola, com algumas famílias, não significa de forma alguma o desinteresse e descaso por parte dos responsáveis ou da escola com a escolarização dos estudantes, pois há muitas questões que implicam e dificultam esse processo.

Como é possível notar nos relatos anteriores, os maiores desafios da escola referentes à inclusão estavam ligados ao acesso, participação, permanência e aprendizagem dos estudantes, e ao fazer uso de práticas do coensino e um trabalho em colaboração com as famílias, essas questões, no que se refere a turma enfoque desta pesquisa, em sua maioria, foram sanadas. Com o ensino colaborativo, o AEE estruturou-se de forma mais próxima dos professores, nos encontros síncronos (aulas), nos planejamentos, na aplicação e avaliação das atividades. O AEE presente nos planejamentos possibilitou que os mesmos fossem realizados de forma a contemplar ainda mais as especificidades dos alunos público-alvo, realizando um trabalho inclusivo, preenchendo algumas lacunas na mediação da aprendizagem de todos os alunos da turma, possibilitando que todos aprendessem de forma simultânea.

Durante os dois anos de observação do colégio e da turma objeto de pesquisa deste trabalho, ficou nítido que existe um esforço coletivo de toda comunidade escolar para que o ensino do mesmo se torne de fato inclusivo e produzindo resultados num curto período de tempo. O colégio tem buscado atender seu alunado, a partir da compreensão da sua heterogeneidade, com o propósito de responder de maneira positiva às suas demandas. Assim, empreendeu um grande esforço coletivo para acolher as demandas das famílias e estabelecer um diálogo com as mesmas, em prol da parceria família-escola e com o trabalho colaborativo dos professores, foi bem sucedida e obteve bons resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho monográfico partiu da necessidade de compreender melhor os processos educativos numa perspectiva de inclusão, buscando discutir e refletir ao longo de toda pesquisa, como o ensino colaborativo e a parceria família-escola podem contribuir com o processo de avanço da inclusão escolar. Para tanto, foram analisadas leis e documentos referentes à inclusão escolar, para embasamento desta pesquisa, assim como práticas de planejamento que auxiliam na educação de crianças com necessidades educacionais específicas.

Para elucidação de tais questões, foi observado o trabalho pedagógico realizado ao longo de dois anos por um grupo de profissionais de uma instituição federal de Educação Básica, que tem feito uso de práticas do ensino colaborativo.

No decorrer dos dois anos desta pesquisa, foi possível constatar que a prática do ensino colaborativo minimizou os impactos negativos do ensino remoto na aprendizagem dos alunos e ajudou os profissionais da educação a transpor algumas barreiras, como falta de conhecimento especializado dos professores na área da educação especial, com o compartilhamento de conhecimento e atuação em conjunto dos professores com o AEE. Favoreceu a elaboração e aplicação de estratégias e práticas inclusivas na sala de aula, além do aprimoramento das mesmas.

O ensino colaborativo motivou o comprometimento dos profissionais da escola com a inclusão, propiciou a partilha de ideias, conhecimentos e práticas inclusivas. Essa organização potencializou análises e reflexões sobre as práticas dando aos professores a oportunidade de repensá-las, reformulá-las e colocá-las em prática novamente. Potencializando as estratégias e práticas, permitindo que todas as ações educativas fossem muito bem planejadas, articuladas, executadas e avaliadas por mais de um ponto de vista. Estimulando a busca em conjunto por soluções práticas e viáveis na resolução de questões referentes à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas.

A prática do ensino colaborativo e a parceria da escola com as famílias, culminou na inclusão, desenvolvimento da autonomia e melhor aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, além de propiciar o aumento e aprimoramento de práticas inclusivas dos educadores. A parceria família-escola mostrou como a inclusão necessita do envolvimento de todos, para que, com efeito, se efetive.

A relevância e os benefícios da relação família-escola ficou clara no retorno das aulas presenciais, onde se tornaram perceptíveis os resultados da interação da escola com a família, estimulando o desenvolvimento global dos alunos, resultando no acesso, participação, aprendizagem e permanência dos estudantes nas aulas e na escola. Possibilitando a participação mais ativa de estudantes com necessidades educacionais específicas e a dos demais alunos, mesmo em tempos de ensino remoto, favorecendo a aprendizagem, mantendo os vínculos dos estudantes com a escola, e colaborando com a permanência de todos.

O coensino se mostrou muito promissor como apoio a educação inclusiva, bem como a parceria família-escola. Mas é importante lembrar que não há um modelo único de AEE que sirva para todas as escolas e públicos. No entanto, ficou explícito nesta pesquisa que o ensino colaborativo e a parceria família-escola, numa perspectiva inclusiva, funcionam como apoio aos profissionais da educação e às famílias de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A relevância do tema para o meio acadêmico e para a sociedade como um todo é tornar explícito, que tanto o ensino colaborativo como a parceria família-escola devem ser mais valorizados e estimulados, pois são práticas viáveis que favorecem sobremaneira a inclusão escolar e aprendizagem, não só do aluno NEE, como de todos os estudantes, tornando a educação inclusiva algo possível, mesmo em meio a tantas fragilidades do sistema educacional. Bem como explicitar a necessidade e importância de que se ampliem as discussões e estudos referentes ao processo de avanço da educação inclusiva.

Contudo, a inclusão não é algo para se fazer sozinho, é um trabalho para muitos e se faz no coletivo, com comprometimento de todos. É importante ter a consciência de que precisamos unir forças, formando laços dentro e fora das escolas para que o trabalho educativo aconteça de forma eficaz e produza bons resultados.

Ao observar o trabalho realizado por essa escola, não podemos ignorar que a prática do ensino colaborativo exige mudanças no contexto histórico das escolas de ensino regular. Segundo Mendes e Vilaronga (2017) “a proposta de coensino tem como característica ser adaptativa, portanto requer tempo para mudanças contextuais” (MENDES e VILARONGA, 2017, p. 29). Mudanças essas necessárias não somente dentro da sala de aula, mas também em todo espaço escolar, seu ideário e em sua cultura. Cada vez mais, se torna visível o fato de que as escolas precisam se modificar e fazer uma revolução em termos de tempos, espaços e

superar crenças e culturas arraigadas, já secular desse sistema de hierarquização, limitação e fragmentação.

Elaborar o presente trabalho de conclusão de curso foi um processo de grande aprendizagem que propiciou enriquecimento acadêmico e profissional, proporcionando um conhecimento mais aprofundado sobre o tema abordado, por meio de pesquisas bibliográficas, que somadas às experiências como mediadora e pesquisadora, possibilitou analisar, refletir e relacionar teoria e prática, contribuindo para a formação de um profissional com visão ampla, crítica e criteriosa na sua futura atuação como pedagoga e capaz de lidar com as emergentes necessidades do campo educacional.

Por fim, afirmo que é necessário que todos se proponham a trabalhar de forma colaborativa, buscando superar os desafios da educação inclusiva, numa perspectiva pedagógica horizontalizada, visando oferecer a melhor experiência educacional possível para os estudantes, lembrando da responsabilidade de cada profissional da educação perante aos sujeitos em formação, auxiliando os mesmos a se constituírem como cidadãos que poderão efetivamente contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, humanizada e inclusiva, em que a vida do outro tem seu devido valor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Revoada Colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. Piauí: EDUFPI, 2016. v. 1, cap. 1, p. 75-90. ISBN 978-85-7463-966-6.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm; acesso em: 26 novembro de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC/Seesp. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.04/09. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso maio 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de 13 de junho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.04/09. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso maio 2021.

Barbosa, Altemir José Gonçalves, Rosini, Daniella Collado e Pereira, Alessandra Almeida. **Atitudes parentais em relação à educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2007, v. 13, n. 3 [Acessado 29 Julho 2021] , pp. 447-458. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300010>>. Epub 21 Jan 2008. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300010>.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35,p. 193-2015, set./dez. 2016.

CORSINO, Patrícia. **Trabalho com projetos na Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2008, v. 38, n. 134 [Acessado 30 Julho 2021] , pp. 293-303. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>>. Epub 13 Out 2008. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>.

DAMASCENO, Isolina Costa. A COLABORAÇÃO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo *et al.* **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. Piauí: EDUFPI, 2016. v. 1, cap. 1, p. 91-110. ISBN 978-85-7463-966-6.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, 2007.

Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. ___.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre os Princípios Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

Farinon, Mauricio João. **Apresentação: alteridade e educação**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2018, v. 48, n. 167 [Acessado 20 Dezembro 2021] , pp. 130-135. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145258>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053145258>.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GLAT, Rosana. **Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar**. Revista Brasileira. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. 262 p. ISBN 9788524925573.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Morais. **Educação Especial e a Relação Família - Escola: a análise da produção científica de teses e dissertações**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v.19, nº 2 de Maio/Agosto de 2015: 349-358.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo Como Apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. 1. ed. São Carlos - SP: Edufscar, [2018]. 160 p. v. 1. ISBN 978-85-7600-383-0.

Menino-Mencia, Gislaine Ferreira et al. **Escola Inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar**. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2019, v. 23 [Acessado 28 Julho 2021] , e 191819. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392019011819>>. Epub 04 Nov 2019. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019011819>.

Oliveira, Anna Augusta Sampaio de e Leite, Lucia Pereira **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. 2007, v. 15, n. 57 [Acessado 2 Novembro 2021] , pp. 511-524. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>>. Epub 27 Fev 2008. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>.

Santiago, Mylene Cristina e Santos, Mônica Pereira dos. **Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão**. *Educação & Realidade* [online]. 2015, v. 40, n. 2 [Acessado 1 Novembro 2021] , pp. 485-502. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623645248>>. Epub 10 Mar 2015. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623645248>.

VEIGA, Ilma P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória**. In *Arte & Manhas dos Projetos Políticos Pedagógicos*. Cadernos CEDES, Campinas, v.23, no 61, p. 267-281, dez/2003.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES, Eniceia Gonçalves. **Formação de professores como estratégia para realização do coensino**. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.4, n.1, p. 19-32. São Paulo: UNESP, 2017.