



COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO APOIO  
A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO RECANTO DAS EMAS, DISTRITO FEDERAL, BRASIL

UMinho | 2021

MARGARET GONÇALVES ARAÚJO



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

MARGARET GONÇALVES ARAÚJO

**COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSORES DO  
ENSINO MÉDIO NO APOIO A ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS  
NO RECANTO DAS EMAS, DISTRITO  
FEDERAL, BRASIL**

fevereiro de 2021





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

MARGARET GONÇALVES ARAÚJO

**COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSORES DO  
ENSINO MÉDIO NO APOIO A ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS  
NO RECANTO DAS EMAS, DISTRITO  
FEDERAL, BRASIL**

**Dissertação de Mestrado**

Mestrado em Educação Especial

Área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais  
no Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho realizado sob orientação da

**Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório da Universidade do Minho.

### Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição**

**CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui encontrei, ao longo do caminho, pessoas que me sustentaram com suas preces, carinho e apoio. Estar longe do seu país, da sua cultura, dos seus amigos e dos seus familiares é um desafio, e quando você recebe ajuda de pessoas do seu convívio e principalmente de pessoas que nunca tinha visto antes, essa ação tem um significado enorme. Sou grata a cada pessoa que se fez presente em todos os momentos durante os dois anos de estudo.

Em especial, quero agradecer a minha família: aos meus pais Antônio e Raimunda, meus 10 irmãos, 9 cunhados, 13 sobrinhos, dentre eles 3 que ainda não os conheci pessoalmente, devido terem nascidos no período em que estive fora do país. Geograficamente estive tão longe, emocionalmente tão perto e tão dependente. Vocês me ensinam todos os dias sobre “tudo” e, por isso, sou uma pessoa feliz e grata à vida que temos.

Em tempos de distanciamento social, agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos que agiu com todo apoio, gentileza, compreensão, mediação, colaboração, transparência e incentivo durante todo o período necessário para a pesquisa.

Aos profissionais que trabalham no Centro Educacional (CED) 104, no Centro de Ensino Médio (CEM)111 e no Centro de Ensino Médio (CEM) 804 por responderem, de forma espontânea, o questionário que foi o instrumento fundamental para a realização do estudo. E também a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), na representação do Governo do Distrito Federal, que incentivou, orientou e tranquilizou todos aqueles que estão afastados para estudo num momento em que o mundo sofre com uma pandemia de Covid-19.

Aos meus amigos que dividem comigo meus sonhos, desafios, expectativas e frustrações, fazendo a minha vida ficar mais leve e significativa.

À Rita, à Rita de Cassia e a Ana Rita, a primeira por me dar todo o suporte desde quando cheguei em Portugal até o último dia da minha estadia em terras estrangeiras, a segunda pela assessoria “em todos os assuntos” no Brasil e a terceira por dividir comigo as despesas de moradia, as risadas nos dias de solidão e de saudade.

À Isabel, à Manuela e o Paulinho, portugueses, amorosos e acolhedores que permitiram que suas casas fossem meu lar durante quase todos os finais de semana que estive fora do meu contexto familiar.

E agradeço a Deus por me suprir de força, coragem e fé, sem me deixar desanimar ou desistir.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## RESUMO

Colaboração entre professores de educação especial e professores do ensino médio no apoio a alunos com necessidades educativas especiais no Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil.

Analisar a colaboração existente entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular como pressuposto para a inclusão poderá contribuir para compreender os desafios atuais existentes nas salas regulares das escolas inclusivas. Este estudo tem como finalidade investigar a colaboração entre estes profissionais no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais do ensino médio da rede pública do Recanto das Emas, Distrito Federal. A amostra integrou 110 profissionais de três escolas, nomeadamente, do Centro Educacional 104, do Centro de Ensino Médio 111 e do Centro de Ensino Médio 804. O instrumento utilizado foi um questionário construído e adaptado para o Brasil por Rocha, Araújo e Cruz-Santos (2019), e distribuído online. Verifica-se que na amostra, o género feminino tem predominância (73,60%) na população das três escolas. No âmbito da formação continuada, 60% dos professores têm especialização e 62% são titulares das turmas regulares; 40,9% dos profissionais exercem as suas funções nas escolas entre 5 e 15 anos. Os resultados deste estudo indicam que os professores das escolas do Recanto das Emas consideram o processo de colaboração relevante: a) na elaboração de um plano de intervenção (81,8%), b) no encaminhamento do estudante para outros serviços (80,9%), c) para conhecer o desenvolvimento do estudante (80,6%), d) para trocar estratégias / metodologias com os colegas (80,6%), e) no crescimento profissional (80,2%), f) na colaboração entre os professores da educação regular com os professores do atendimento educacional especializado (78,2%). Os profissionais inqueridos também consideram que a gestão escolar é essencial para a colaboração (79,9%) e para o sucesso da inclusão (70,9%), tendo –se verificado que a função exercida pelos professores tem influência na importância atribuída por estes profissionais à colaboração como processo promotor do conhecimento do desenvolvimento do seu aluno. Os resultados deste estudo contribuem para que os gestores das escolas possam fomentar novas políticas educacionais e investir na formação continuada dos professores nas instituições onde exercem funções de forma a promover uma colaboração mais eficaz.

**Palavras – chave:** Colaboração. Educação Especial. Ensino Médio. Estudo Quantitativo. Professores.

## ABSTRACT

Collaboration between special education teachers and high school teachers in supporting students with special educational needs in Recanto das Emas, Federal District, Brazil.

Analyzing the existing collaboration between teachers of Special Education and Regular Education as a prerequisite for inclusion may contribute to understand the current challenges that exist in the regular rooms of inclusive schools. Therefore, this study aims to investigate the collaboration between these professionals in the learning process of students with special educational needs in public schools in Recanto das Emas, Distrito Federal. The sample included 110 professionals from three schools, namely, Centro Educacional 104, Centro de Ensino Ensino 111 and Centro de Ensino Ensino 804. The instrument used was a questionnaire built and adapted for Brazil by Rocha, Araújo and Cruz-Santos (2019), and distributed online. It appears that in the sample, the female gender predominates (73.60%) in the population of the three schools. In the context of continuing education, 60% of teachers have specialization and 62% hold regular classes; 40.9% of professional's work in schools between 5 and 15 years old. The results of this study indicate that teachers from schools in Recanto das Emas consider the collaboration process relevant: a) in the elaboration of an intervention plan (81.8%), b) in referring the student to other services (80.9 %), c) to learn about the student's development (80.6%), d) to exchange strategies / methodologies with colleagues (80.6%), e) professional growth (80.2%), f) in collaboration between regular education teachers and teachers in specialized educational services (78.2%). Professionals also consider that school management is essential for collaboration (79.9%) and for the success of inclusion (70.9%), having verified that the role exercised by teachers influences the importance attributed by them professionals to collaboration as a process that promotes knowledge of their student's development. The results of this study contribute so that school managers can foster new educational policies and invest in the continuous training of teachers in the institutions where they work in order to promote more effective collaboration.

**Keywords:** Collaboration. Middle school. Quantitative study. Special education. Teachers.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de Matrículas de Estudantes que Recebem Apoio da Educação Especial ...	11
Tabela 2. Composição da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I .....	15
Tabela 3. Composição da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II .....	16
Tabela 4. Características da Colaboração.....	23
Tabela 5. Constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI) (DGE,2018) .....	31
Tabela 6. Composição do Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (Brasil) e da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Portugal).....	34
Tabela 7. Distribuição da Amostra de Acordo com a Idade .....	37
Tabela 8. Distribuição da Amostra de Acordo com as Habilitações Académicas .....	38
Tabela 9. Distribuição da Amostra de Acordo com a Escola .....	39
Tabela 10. Distribuição da Amostra de Acordo com a Função que exerce atualmente .....	40
Tabela 11. Distribuição da Amostra dos participantes por Tempo de Serviço .....	41
Tabela 12. Distribuição da Amostra de Acordo com o Tempo de Serviço em Função do Tipo de Necessidades Educativas Especiais que Apoiaram ou Tinham na Sala .....	42
Tabela 13. Razão do Contato do Professor de Educação Regular e Especial .....	48
Tabela 14. Contato dos Professores de Ensino Regular e Atendimento Educacional Especializado .....	51
Tabela 15. Participação de Reuniões Durante o Ano Letivo .....	52
Tabela 16. Tempo dedicado para planear o Atendimento Educacional Especializado .....	52
Tabela 17. Como as Intervenções ao Atendimento Educacional Especializado são construídas. .....	53
Tabela 18. Deve Existir Colaboração entre os Profissionais .....	54
Tabela 19. O Trabalho Colaborativo é Importante para Elaborar um Plano de Intervenção .....	55
Tabela 20. O Trabalho Colaborativo Permite Encaminhar o (a) Aluno para outro Serviço .....	55
Tabela 21. O Trabalho Colaborativo é Importante para Saber o Desenvolvimento do (a) Aluno (a) .....	56
Tabela 22. O Trabalho Colaborativo é Fundamental para Trocar Estratégias / Metodologia de informação .....	56
Tabela 23. O Trabalho Colaborativo Permite um Crescimento Profissional .....	57

Tabela 24. Vantagens do Trabalho Colaborativo .....	57
Tabela 25. Os Professores do Ensino Regular Colaboram com os de Atendimento Educacional Especializado .....	58
Tabela 26. A Gestão Escolar é Essencial para a Colaboração .....	58
Tabela 27. A Gestão Escolar é Fundamental para o Sucesso da Inclusão .....	59
Tabela 28. Teste ANOVA para Itens do Questionário e a Variável Função Exerce Atualmente... .	60
Tabela 29. Teste T para Itens do Questionário e a Variável Género.....	61
Tabela 30. Níveis de Concordância para os Itens para a Colaboração dos Professores no Processo de Aprendizagem dos Estudantes com NEE nas Escolas Públicas do Recanto das Emas .....	64

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Salas de Recursos Multifuncionais do Distrito Federal .....	14
<i>Figura 2.</i> Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão .....	32
<i>Figura 3.</i> Distribuição dos Resultados Obtidos na Variável Género .....	37
<i>Figura 4.</i> Distribuição dos Resultados Obtidos pela Variável Habilitações Académicas .....	38
<i>Figura 5.</i> Distribuição dos Resultados Obtidos na Variável Escola .....	39
<i>Figura 6.</i> Distribuição dos Resultados Obtidos pela Variável Função Atual .....	40
<i>Figura 7.</i> Distribuição dos Resultados por Tempo de Serviço .....	41
<i>Figura 8.</i> Distribuição dos Resultados do Contacto entre os Professores dos Dois Segmentos de Ensino .....	49
<i>Figura 9.</i> Distribuição dos Resultados do Contacto entre os Professores do Educação Regular e o Atendimento Educacional Especializado .....	50
<i>Figura 10.</i> Distribuição dos Resultados Referentes às Reuniões .....	51
<i>Figura 11.</i> Distribuição dos Resultados Conforme Tempo de Planeamento .....	53
<i>Figura 12.</i> Distribuição de Resultados de Acordo com as Intervenções .....	54

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Questionário: Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil.....	78
Anexo B. Solicitação de Autorização para Pesquisa (SEEDF) .....	83
Anexo C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	86
Anexo D. Autorização do Conselho de Ética da Plataforma Brasil .....	87

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	iv
Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Lista de Tabelas.....	vii
Lista de Figuras ....	ix
Lista de Anexos....	x
Índice .....	xi
Introdução .....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA .....	4
1.1 Fundamentos de Educação Especial.....	4
1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM .....	11
1.3 Formação dos professores para o AEE no Distrito Federal .....	17
2 A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO RECANTO DAS EMAS, DISTRITO FEDERAL .....	20
2.1 Conceito e tipos de colaboração na inclusão .....	21
2.2 Benefícios e desafios da colaboração na formação docente .....	26
2.3 Constituição da equipa multidisciplinar em Portugal e no Brasil.....	29
CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....	36
2.1 Opção metodológica .....	36
2.2 Caracterização da amostra .....	36
2.3 Variáveis .....	42
2.4 Finalidade .....	43
2.5 Objetivos do estudo.....	43
2.5.1 Objetivo geral .....	43
2.5.2 Objetivos específicos .....	43
2.6 Hipóteses .....	44
2.7 Instrumento de recolha de dados .....	45
2.8 Procedimentos de recolha de dados .....	46

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	48
3.1 Análise descritiva dos dados .....	48
3.2 Análise inferencial dos dados .....	59
3.2.1 Função que exerce atualmente.....	59
3.3 Teste t de uma amostra para a variável género .....	60
3.3.1 Género.....	60
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....	62
4.1 Discussão .....	62
4.2 Conclusões .....	67
4.3 Recomendações .....	70
Referências bibliográficas.....	71
ANEXOS .....	78

## INTRODUÇÃO

Este estudo é enquadrado no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial, área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor. Aborda uma temática relevante para o sucesso e bem-estar dos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal: a colaboração entre professores do ensino médio no apoio a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no Recanto das Emas, Distrito Federal no Brasil.

No Brasil, há poucas discussões sobre a educação inclusiva para alunos com NEE e que frequentam o ensino médio nas escolas públicas, por isso, pesquisar e refletir a educação a partir deste contexto, é um caminho desafiador.

A vivência como professora do ensino médio na rede pública do Distrito Federal, a experiência de mais de uma década no trabalho desenvolvido com estudantes do ensino médio em escolas inclusivas, especificamente em salas de recursos multifuncionais e as dificuldades que os profissionais apresentam, no cotidiano das escolas, fizeram-me optar pela temática da colaboração para esta etapa da educação básica.

Ao participar dos conselhos de classe pude observar números expressivos de reprovações, principalmente em alunos dos primeiros anos do ensino médio. Estatísticas do Censo Escolar de 2014/2015 mostraram que a série que mais reprova é a primeira do ensino médio, com 15,3%. E, a colaboração entre professores pode ser um dos elementos possíveis para reduzir as reprovações destes estudantes, compreendendo a colaboração como um trabalho em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses (Damiani, 2008).

Devido a essas condições há um empenho de aprofundar conhecimentos sobre a inclusão, as suas implicações e a colaboração entre os professores da educação regular e especial no apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais.

Para desenvolver um trabalho na escola inclusiva e com foco na cultura colaborativa, o professor precisa ter formação adequada, para pensar e agir com criticidade, curiosidade e iniciativa. Sendo assim, o planejamento do professor de educação especial não deve ser diferente do professor de classes regulares, pois os dois, num sentido amplo, têm que atender todos os estudantes, considerando as características individuais e dando-lhes incentivos para a ampliação das potencialidades.

Correia (2017) afirma que a colaboração é uma componente essencial na inclusão porque o trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e regular é um fator preponderante na

inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas salas regulares. Há também de se entender a importância que a formação continuada dos professores tem base na prática e nas experiências individuais ou coletivas, nas reflexões, nos diálogos, nos desenvolvimentos pessoal e profissional, provocando mudanças no cotidiano deles.

De acordo com Day (2001) a educação inclusiva requer um profissional com foco no trabalho cada vez mais colaborativo e menos individual e ao mesmo tempo que ele interage com os seus pares, busca formas mais amplas de aprendizagem utilizando práticas e contextos influenciadores ao longo da jornada.

No Brasil, Martins (2002) refere-se que os professores estão, na maior parte do tempo dispersos, no entanto, contemplam momentos de organização quando se encontram nos conselhos de classes, nas reuniões com os grupos das áreas de conhecimento, nas coordenações pedagógicas coletivas e salas de professores. Mas, a finalidade desses encontros tem como base atividades burocráticas e resoluções de questões corriqueiras do que reflexões e planejamentos de atividades mais humanizadoras.

Segundo Mantoan (2015), os professores estão acostumados com a mesma rotina de trabalho e quando submetidos a inovações educacionais, tendem a rejeitar, pois o novo provoca mudanças no planejamento e no comportamento frente às suas práticas.

Damiani (2004), aponta resultados de uma pesquisa sobre a predominância de um tipo específico de cultura institucional: a colaborativa. Os resultados indicaram que a colaboração, apesar das dificuldades que se interpõem à sua manutenção, é valorizada e reconhecida como fonte de ganhos significativos a todos os envolvidos. Mostra também que as escolas em predominantes de culturas colaborativas são mais inclusivas.

A estrutura desta dissertação apresenta-se organizada em quatro capítulos que serão apresentados a seguir.

O primeiro capítulo – Revisão da literatura – traz toda a fundamentação teórica que é a base da pesquisa. Por isso, se fez necessário perpassar pela Educação Especial / Inclusão no Brasil e no Distrito Federal, suas definições e fundamentos. Nesse espaço tem uma subdivisão com os principais assuntos: Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e Formação de professores para o atendimento educacional especializado no Distrito Federal, oferecendo suportes teóricos consistentes para adiante discutir os dados coletados neste estudo.

Ainda no primeiro capítulo fala-se da colaboração entre professores do Recanto das Emas, e depois, enfatiza-se os conceitos e tipos de colaboração na inclusão, os benefícios e desafios na formação docente e por fim, a constituição da equipa multidisciplinar em Portugal e no Brasil, com ênfase na

comparação entre o trabalho em equipa multidisciplinar que se realiza nos dois países. Encontrou-se semelhanças e diferenças entre elas, no entanto, constatou-se que as duas trabalham com o objetivo de garantir a qualidade de ensino e aprendizagem para todos os estudantes.

O capítulo dois apresenta-se a metodologia, momento que se reverberou a opção metodológica, a caracterização da amostra, as variáveis, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha e análise de dados. Optou-se pelo método quantitativo, por meio de um questionário aplicado aos profissionais de três escolas públicas do Recanto das Emas, Distrito Federal. O objetivo foi coletar dados para analisar a colaboração entre os professores da educação regular e da especial, constatando a contribuição frente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Para esse fim utilizou-se as variáveis de género, tempo de serviço, tipo de necessidades educativas especiais, habilitações académicas, idade e atividade em exercício. Enfim, é um espaço com informações detalhadas sobre os procedimentos realizados para o estudo: finalidade, objetivos e hipóteses do estudo.

Os capítulos seguintes, três e quatro, têm a apresentação dos dados recolhidos, a discussão dos resultados, as conclusões e as recomendações do estudo.

## CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

### 1.1 Fundamentos de Educação Especial

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação Brasileiro – CNE conceituou educação especial como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica.

O recente Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) reafirma-se o conceito acima e acrescenta-se que os saberes advindos dessa modalidade de ensino possibilitam a compreensão do direito de todos à educação e à concretização dos paradigmas educacionais inclusivos na contemporaneidade. Portanto, a educação especial é um segmento do ensino dedicado ao atendimento de estudantes com deficiência, preferencialmente em instituições de ensino regulares ou ambientes especializados com os mesmos objetivos da educação regular, porém respeitando as condições individuais de cada um através de adaptações do sistema educativo. Desta forma, os estudantes podem ter acesso a uma educação capaz de responder às suas necessidades com recursos, serviços e orientações para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Mantoan (2015) a educação inclusiva volta-se para a cidadania global quando reconhece e valoriza as diferenças. Sendo assim, a inclusão prevê a inserção escolar completa e sistemática, permitindo que todos os estudantes frequentem as salas de aula do ensino regular, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados como sala de recursos, classes e escolas especiais.

Mantoan (2015) defende que a inclusão é uma inovação que implica esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras da educação básica, sobretudo quando se assume que as dificuldades de alguns estudantes não são apenas deles, mas são resultados, em grande parte, do modo como o ensino é transmitido e a aprendizagem é idealizada e avaliada.

Nos últimos anos, o movimento da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e no Distrito Federal, principalmente quando se refere a presença de todos os estudantes em instituições regulares, tem sido temas de debates com especialistas da área. Recentemente o MEC revisou, após consulta pública no

*site* da instituição, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva a Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, PNEEPEI, 2008). A justificativa é que além de atualizá-la com mudanças de nomenclaturas e discussões de situações práticas, faz-se necessário um alinhamento com a legislação, os métodos e as práticas desenvolvidas em instituições de ensino. Tal proposta não foi bem-recebida por educadores, gestores públicos e pesquisadores, tanto que se organizaram e fizeram um manifesto em defesa da PNEEPEI com argumentos de que:

Toda e qualquer mudança em uma política pública pressupõe que a orientação de seus documentos originais esteja esgotada e para que uma atualização tenha condições legítimas de redefinir o que está em processo e de se justificar por propósitos e procedimentos diferentes daqueles que estão em vigor, é indispensável que sejam explicitados os motivos pelos quais as mudanças que estão sendo propostas superem em avanços, pretensões e benefícios significativos aos anteriormente existentes (Leped & Unicamp, 2020, p.1).

Mesmo diante do manifesto favorável à inclusão e contra as mudanças propostas, o MEC optou-se pela revisão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso acontecer, contou com uma consultoria com especialistas nas temáticas: atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais, currículo, escolas especiais públicas e privadas, atendimento em ambiente hospitalar e domiciliar, estrutura e funcionamento dos sistemas públicos de ensino nas cinco regiões da federação, núcleos de acessibilidade nas instituições federais públicas de ensino superior e núcleos ou setores de acessibilidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, 2019) que trata de diversos aspectos ligados à inclusão, foi aprovado em 2015 e atualizado em 2019. O capítulo IV da lei aborda-se o acesso à educação e avanços importantes como o aprimoramento dos sistemas educacionais que garantam permanência, participação e aprendizagem através de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a plena inclusão. No entanto, o texto não deixa claro se os estudantes com deficiência precisa-se matricular na rede regular de ensino, mas assegura-se sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deu parecer favorável à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC, 2017), documento que define os direitos de aprendizagens

de todos os estudantes do Brasil e potencializa políticas educacionais importantes que reduzem desigualdades e garantem direitos de aprendizagem. As principais mudanças com a homologação do BNCC estão ligadas a elaboração dos currículos locais, formação continuada dos professores, material didático, avaliação e apoio pedagógico aos estudantes.

O documento reconhece “a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão (BNCC, 2017, p.16), o que não é defendido por especialistas, pois de acordo com Pacheco (2008) a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem, tão só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos. E outra gravidade apontada é que, ao contrário do que diz o texto do documento, “diferenciação curricular” não é mencionada no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, 2019), o que aparece no estatuto é “adaptação razoável”, termo que não se relaciona com “diferenciação curricular”. Por conseguinte, desde a homologação a base tornou-se obrigatória, visto que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394, 1996) e no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 13.005, 2014).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, 2014), documento que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 apresenta entre várias metas e propostas inclusivas, a nova função da educação especial como modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da escolarização. O desafio da inclusão é trazido na meta 4 do PNE. O texto, além de mencionar modificações na estrutura física das escolas, garantem os direitos de crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais – NEE como prevê “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (PNE, 2014, p.67).

A efetivação desta meta pode ajudar no desenvolvimento integral dos estudantes e na construção de uma escola mais aberta aos diferentes ritmos de aprendizado e de uma sociedade mais tolerante. Também orienta sobre o atendimento educacional especializado, seus serviços e recursos disponibilizados, além de indicar ações tanto de professores quanto de estudantes nas turmas comuns do ensino regular. Assim, o que se apreende a partir da meta quatro do PNE é uma tentativa de fortalecer e gerar consenso sobre as salas de recursos multifuncionais como meio principal para a oferta do AEE, visto que a meta gira em torno da universalização desse atendimento.

As referências para a política educacional inclusiva que se traduz na meta 4 do PNE são marcos internacionais e nacionais, tais como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei 9.394/1996, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI e a Lei Brasileira da Inclusão - LBI, Lei 13.146/2015.

No Brasil, o acordo federativo da Constituição de 1988 estabelece política pública da educação compartilhada, de forma distinta e complementar, entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. No entanto, o governo federal tem um papel relevante na formulação das políticas e das novas práticas nos sistemas educacionais comparando com as outras três partes. Um exemplo da participação deste paradigma compartilhado resultou-se na PNEEPEI do MEC (2008). A base dessa política está na garantia dos direitos humanos dentro de um sistema educacional capaz de acolher e apresentar respostas educativas à diversidade, garantindo a todos o direito à educação por meio dos sistemas educacionais inclusivos, conforme prescrito:

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, PNEEPEI, 2008, p.1).

É perceptivo que a partir da validação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o sistema educacional brasileiro sofreu consideradas modificações e conseqüentemente avançou-se no que diz respeito à valorização da diversidade. Assim, a LDB determina no Artigo 58, §1º do Capítulo V, que poderão ser oferecidos, se necessário, serviços de apoio especializado, em escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Brasil, 1996). E a Resolução nº 2 de 2001, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE / CEB) prevê que no atendimento escolar sejam assegurados serviços de educação especial quando há interação familiar e comunitária. Contextualizando as duas referências, a educação especial não pode ser realizada separadamente, visto que é participante do ensino regular por meio de recursos pedagógicos e de serviços de apoios facilitadores da aprendizagem.

No Distrito Federal, mesmo vivenciando o contexto nacional da década de 1990, ainda não tinha conseguido adaptar-se ao novo modelo, pois as ações da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF reforçavam a política das classes especiais e dos Centros de Ensino Especial, assim o

atendimento dos estudantes com NEE permaneciam sob normatização, porque segundo o Currículo em Movimento (2018), a integração acontecia somente com estudantes que conseguiam acompanhar o ritmo dos demais da classe regular de ensino e mesmo assistindo o estudante, esse modelo de educação especial não provoca uma reformulação de práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais para a aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Normalmente, as políticas dos Estados, Municípios e do Distrito Federal seguem as legislações federais, mas dada a autonomia e diferentes organizações dos sistemas de ensino de cada unidade federativa, percebe-se que há diferenças entre as regiões do país. O Distrito Federal, região central do país, é uma unidade federativa com autonomia política, administrativa e financeira, portanto é regido pela Lei Orgânica do DF – LODF de 1993. Compreende-se que o DF tem as mesmas competências atribuídas aos estados e municípios do país, mas por sua peculiaridade de organização, as atribuições da política de educação no Distrito Federal são compartilhadas com a União.

Com uma subsecretaria específica para atender as demandas da educação especial, o Distrito Federal – DF tem em sua estrutura organizacional espaço bem definido para tratar dos assuntos dessa modalidade de ensino, no entanto nem sempre foi desta forma. Conforme aponta as informações contidas na Lei nº 3.218 (2003), a inclusão educacional dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades – AH / Superdotação na Rede de Ensino do DF impulsiona-se somente no início dos anos 2000 por conta da universalização da educação inclusiva nas escolas públicas do DF. Porém, a lei oportuniza-se o atendimento em classes especiais ou nos Centros de Ensino Especial em “casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do estudante ou quando necessário para o bem-estar do mesmo” (Lei nº 3.218, p. 1).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a SEEDF publicou em 2010 a Orientação Pedagógica da Educação Especial que afirma a necessidade de inclusão, sem abandonar a possibilidade de existência em classes ou escolas especiais. Estruturalmente, a Orientação Pedagógica da Educação Especial – OPEE (2010) propõe classes comuns do ensino regular, classes especiais, classe de educação bilíngue, atendimento educacional especializado com professor itinerante e centro de ensino especial.

Em contrapartida, a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), nas últimas décadas, tem se esforçado e organizado ações políticas educacionais com base na inclusão de todos os estudantes com necessidades educativas especiais em classes regulares, amparadas por um

atendimento educacional especializado diversificado, extenso e multifuncional. Para esse modelo tornar-se prático houve a necessidade de reestruturações pedagógicas e organizacionais, considerando os objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação. Esse parâmetro começou a se fortalecer na segunda metade da década de 1990 por causa da disseminação das propostas universais em favor da educação inclusiva, é o que menciona o Currículo em Movimento da Educação Especial do Distrito Federal de 2013.

Assim, a SEEDF se viu ao lado de um modelo educacional pautado nos direitos humanos que colocavam igualdade e diferença no mesmo nível e também com ideias equivalentes no contexto de uma inclusão dentro e fora da escola. Portanto, o DF recorre mais uma vez a Declaração de Salamanca (1994) quando aponta uma escola regular mais eficaz ao combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas, solidárias e inclusiva com objetivo de atingir a educação para todos, aceitando as diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo as necessidades individuais.

Para entender a educação especial, particularmente a partir da década de 1990, no Brasil e no Distrito Federal, é fundamental percorrer a legislação e considerar os fatos relevantes no cenário mundial que garantiram aos estudantes, sem distinção, o acesso à educação em um contexto inclusivo. Dessa forma, as políticas públicas além de atenderem os marcos legais e políticos, são participantes de um processo colaborativo de conquistas para a educação, visto que interferem nas práticas que consolidam à igualdade de direitos, tanto quanto às diferenças sociais atreladas a raças, crenças, costumes, classe social, discriminação, dentre outras condições. Para isso, a educação inclusiva apoia-se em políticas públicas educacionais que reconhecem as diferenças e as condições distintas dentro do processo de ensino aprendizagem destes estudantes.

Conforme afirmam Mendes (2010) e Mantoan (2015) a educação é um direito de todos, assim o sistema inclusivo educacional precisa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes por meio de políticas públicas que tragam regulamentações, ações, orientações e investimentos para a educação especial numa perspectiva inclusiva.

Walther, Korinek, McLaughlin e Williams (2000) apropriam-se de Stainbank e Stainbank (1999) para mostrar a inclusão com ideais de coletividade, visto que todos pertencem, são aceitos, apoiam e são apoiados pelos seus pares durante o atendimento das necessidades educacionais, isto é, a inclusão escolar se concretiza quando há satisfação e aprendizagem dos professores, demais profissionais da educação, dos estudantes e da comunidade escolar.

Segundo Correia (2017) o conceito de educação inclusiva assume uma filosofia no processo de educação, sobretudo dos alunos com NEE, em alguns princípios, baseados na igualdade de direitos e

oportunidades, assim todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos.

Ao tomar como referência a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, pessoas com deficiência são aquelas com impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que afetam a participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Dentro do conteúdo dessa mesma Lei, o art.º 28 prevê a elaboração de um projeto que contemple o Atendimento Educacional Especializado – AEE, os serviços e as adaptações para atender os estudantes com deficiência e dar-lhes condições de igualdade com os demais.

O Decreto 3.956/2001, norteado pela Declaração de Guatemala (1999), mostra que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as outras, pois segundo a interpretação da lei, há discriminação com os deficientes quando os colocam em situações de exclusão, por isso, são impedidos de vivenciar os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Esse decreto traz um novo entendimento à educação especial porque entende a diferenciação como estratégia para eliminar as dificuldades no percurso da aprendizagem.

Por fim, tanto no Distrito Federal quanto no Brasil, as políticas da inclusão promovem discussões entre profissionais da educação e de áreas afins. Entretanto, as políticas, os planos, as ações e os programas desenvolvidos nos últimos anos, na perspectiva da inclusão, não anulam as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Há de se conscientizar que os desafios são persistentes e requer o protagonismo interventivo do governo federal para favorecer as ações e os investimentos públicos na área. A partir dessa ação governamental espera-se uma presença crescente de estudantes com deficiência dentro das escolas.

Para atender os estudantes com necessidades educativas especiais fomenta-se a formação continuada dos professores e recursos necessários para executar o trabalho dentro das instituições. Sendo assim, como fundamenta-se a PNEEPEI (2008), a educação inclusiva é a confirmação de direitos humanos ao ser uma ação política, cultural, social, pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

## 1.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

A Constituição Federal de 1988 estabelece-se no artigo 208 que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, CF, 1988, p. 18). O atendimento em sala de recurso multifuncional está garantido na legislação e tem sido foco de discussões de políticas públicas nas últimas décadas. Embora estivesse assegurado desde a promulgação da Constituição, o Estado brasileiro pouco se organizou para garantir esse direito, pois em 2005 contava com apenas 250 Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento educacional especializado.

No entanto, o AEE não se configura atendimento obrigatório para o estudante com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, pois não há vínculo do estudante através da matrícula nas escolas regulares. Segundo o Relatório Técnico do Censo Escolar 2018, dos estudantes que recebem apoio da educação especial, com idade entre quatro e dezassete anos, somente 40% recebem esse atendimento (Brasil, 2018).

A tabela 1 mostra o quantitativo de matrículas na educação básica, mas de acordo com as estatísticas do censo escolar publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em 2018, isso não significa que estes estudantes estejam recebendo atendimento educacional especializado.

Tabela 1

### *Número de Matrículas de Estudantes que Recebem Apoio da Educação Especial*

	Infantil	Fundamental	Médio	Fundamental	EJA	Médio
Brasil	91.394	837.993	116.286	115.179		15.119
Distrito Federal	1.284	11.051	2.563	1.421		451

*Fonte:* Censo Escolar/Sinopse Estatística, INEP, 2018.

Os dados da tabela 1 ainda nos alertam para um outro fator importante. As matrículas por nível e etapas de ensino possuem enorme discrepância quando comparados os registros do ensino fundamental com os registros do ensino médio. Esse fenômeno pode ser explicado pelo movimento de

afunilamento por etapa o que “mostra o quanto a grande maioria do alunado da educação especial não consegue ultrapassar a escola fundamental” (Meletti & Bueno 2011, p. 12).

Notadamente em relação aos estudantes com deficiência essa é uma realidade, mas que tem sido, mesmo a passos curtos, modificada. Dados do relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2018) mostraram que os últimos quatro anos de matrículas da educação especial, o ensino médio tem se destacado ao apresentar aumento expressivo, “as matrículas do ensino médio entre 2014 e 2018 são as que mais cresceram, um aumento de 101,3%” (Brasil, 2019, p. 33).

Nas escolas, as salas de recursos multifuncionais são de extrema importância para a escolarização dos estudantes da educação especial, visto fornecer ferramentas que contribuem para a aprendizagem do estudante e também por facilitar a interação entre estudantes e professores da educação regular.

Iniciado em 2005 e regulamentada pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, as salas de recursos multifuncionais tem como objetivo apoiar os sistemas públicos de ensino e ofertar o atendimento educacional especializado (Brasil, 2007b).

O Programa de Implantação delas, instituído pelo Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão – SECADI integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Também disponibiliza recursos tecnológicos e de acessibilidade para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades / Superdotação. É importante destacar que a educação especial/inclusiva também prevê o AEE para a população indígena, quilombola e educação do campo (PNEEPEI, 2008, p.12).

De acordo com a Resolução CNE / CEB n. 4/2009, a educação especial é uma modalidade de educação integrada ao sistema geral de ensino. Por isso, a legalização, ampliação e financiamento do programa de implementação de Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, bem como a institucionalização das Diretrizes Operacionais para o AEE e a forma de matrículas dos estudantes da educação especial no ensino regular e no AEE. O artigo 5º da resolução orienta a oferta e prática do AEE:

Prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (CNE / CEB n. 4, 2009, p.2).

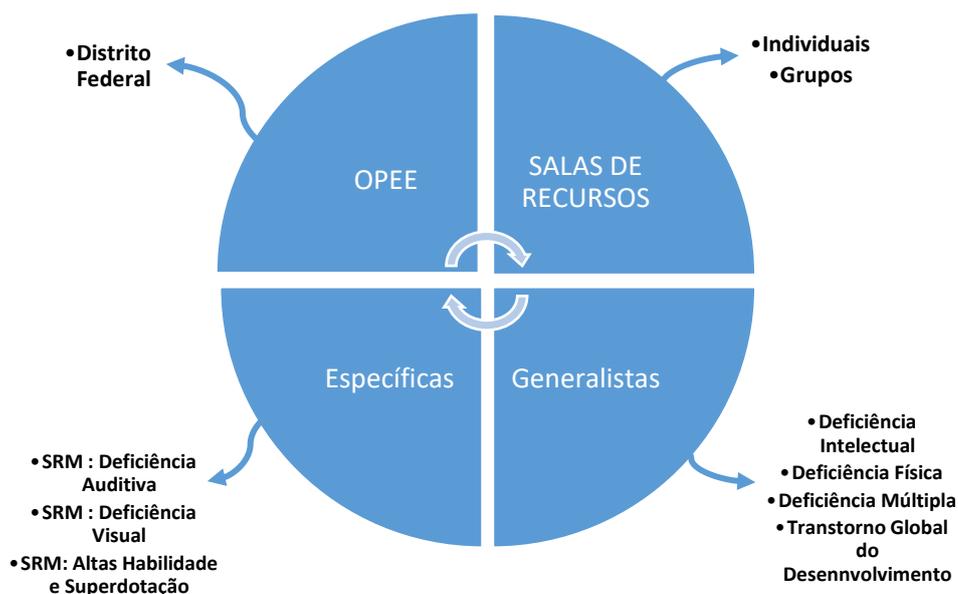
Assim a oferta do AEE é suplementar ou ainda complementar às atividades dos estudantes da educação especial , não substitutiva à escolarização.

Relativamente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular, a orientação é que se institucionalize a oferta o AEE, atendendo-se aspectos para organização e funcionamento da SRM como: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.

Com a finalidade de garantir o financiamento e possibilitar os Estados e os Municípios ofertar o AEE aos estudantes, o Governo Federal, através do Decreto n. 6.571/2008, com ações do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) permitiu a dupla contagem da matrícula da educação especial, sendo uma para a classe comum da rede pública de ensino e outra para o AEE, resultando na ampliação do número de sala de recursos multifuncionais. Nesse decreto, as salas de recursos foram definidas como ambientes estruturados com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos.

É importante frisar que o Decreto 6.571/2008 foi substituído pelo Decreto 7.611/2011, que ampliou o financiamento do AEE e permitiu “apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial” (p. 1).

No Distrito Federal, a Orientação Pedagógica da Educação Especial (Brasília, 2010), apresentam-se dois modelos de organização funcional das Salas de Recursos Multifuncionais: salas de recursos generalistas e específicas, conforme representação da figura 1.



*Figura 1. Salas de Recurso Multifuncionais do Distrito Federal (OPEE / 2010 / DF).*

Para ter acesso aos serviços deve-se efetivar a matrícula do estudante no AEE da escola, caso não tenha, procurar outra vaga nas proximidades. Os atendimentos acontecem individualmente ou em pequenos grupos, ministrados por professores aptos para atuação na SRM, juntamente, com os professores do ensino regular. Enfim, todas essas salas devem ser conduzidas por professores especialistas.

A educação especial tem sido, segundo a Política Nacional da Educação na Perspectiva Inclusiva – PNEEPI (2008), responsável pela realização do AEE predominantemente nas salas de recursos multifuncionais. As escolas públicas do Distrito Federal, como se viu na figura 1 dispõem-se de salas específicas e generalistas, cada uma delas conta com professores com formação específica e profissionais de apoio para responder às demandas destes estudantes.

No entanto, deve-se valorizar a formação continuada de toda a equipa escolar, bem como a participação da família e dos demais serviços públicos de saúde e assistência, além do registro anual no Censo Escolar MEC/INEP.

A Resolução nº 4/2009, artº.12, orienta que é dever do professor do AEE ter formação inicial e formação continuada em educação especial, complementar ou suplementar à escolarização, respeitando as habilidades e as necessidades específicas dos estudantes. Sob responsabilidade do professor estão os itens: elaboração, execução e avaliação do plano do AEE; definição do cronograma e das atividades; organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; ensino e

desenvolvimento das atividades próprias do AEE como: Libras, Braile, orientação e mobilidade, língua portuguesa para alunos surdos, informática acessível, comunicação alternativa e aumentativa, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e enriquecimento curricular; articulação e orientação aos professores da classe comum e às famílias; interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (p.12).

O Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010) destaca-se que é responsabilidade do MEC a aquisição dos recursos das salas; a orientação aos sistemas de ensino para a organização da oferta do AEE, bem como o monitoramento e entrega dos itens às escolas; a promoção e formação continuada dos profissionais que nela atuarão; e apoio à acessibilidade nas escolas implantadas (Brasil, 2010).

Ainda de acordo com o Manual de Orientação são disponibilizados para as escolas dois tipos de kits, um para as Salas Tipo I, que atendem estudantes com deficiência geral e outro para a Sala tipo II, que atendem especificamente os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência visual, os materiais contidos nesse kit proporcionam ao estudante com deficiência visual um acompanhamento mais qualificado. Logo, são oferecidos equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos para a organização das salas e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas salas tipo I (ver tabela 2) ou nas salas tipo II (ver tabela 3). Abaixo seguem as especificações técnicas dos itens das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

Tabela 2

*Composição da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I*

Equipamentos	
2	Microcomputadores
1	Laptop
1	Estabilizador
1	Scanner
1	Impressora laser
1	Teclado em colmeia
1	Acionador de pressão
1	Mouse com entrada para acionador
1	Lupa eletrônica

Tabela 2 (continuação)

Mobiliários	
1	Mesa redonda
4	Cadeiras
1	Mesa para impressora
1	Armário
1	Quadro branco
2	Mesas para computadores
2	Cadeiras
Materiais didático – pedagógicos	
1	Material Dourado
1	Esquema Corporal
1	Bandinha Rítmica
1	Memórias dos Numerais I
1	Tapete Alfabético Encaixado
1	Software de Comunicação Alternativa
1	Sacolão Criativo Monta Tudo
1	Quebra-cabeças – sequência lógica
1	Dominó de associação
1	Dominó de frases
1	Dominó de animais em libras
1	Dominó de frutas em libras

*Fonte:* Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, Portaria normativa nº 13, 2007).

Para a Sala de Recursos Multifuncionais do tipo II (ver tabela 3) permanecem todos os recursos da sala tipo I, porém serão adicionados os recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual.

Tabela 3

*Composição da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II*

Equipamentos e Materiais Didático – Pedagógicos	
1	Impressora Braille de pequeno porte
1	Máquina de datilografia Braille
1	Reglete de Mesa
1	Punção
1	Soroban
1	Guia de Assinatura
1	Kit de Desenho Geométrico
1	Calculadora Sonora

*Fonte:* Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, Portaria normativa nº 13, 2007).

Portanto, segundo o Manual de Orientação do MEC, a entrega dos itens que compõem as salas de recursos multifuncionais é realizada diretamente na escola, no endereço registrado no Censo Escolar, por empresas diferentes, em prazo contado a partir da emissão da autorização de entrega.

### **1.3 Formação dos professores para o AEE no Distrito Federal**

Os dados de 2018, da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão/ Diretoria de Políticas de Educação Especial com base no Censo Escolar da Educação Básica do INEP/2016 informa que apenas 5% dos docentes que atuam na educação básica possuem curso de formação continuada em educação especial e 43% dos que atuam em atendimento educacional especializado possuem formação específica nessa área (MEC/SECADI/2018).

A formação continuada é um assunto relevante e cada vez mais discutido no processo de mudanças das políticas e práticas educacionais. Dentro das escolas, os professores têm um papel fundamental, pois “são aqueles que vão concretizar os objetivos planejados pelas políticas públicas educacionais vigentes em um determinado lugar”, afirmam Castro e Carnoy (1997, p. 17). Assim, é preciso pensar na capacitação deles.

A formação continuada é uma extensão da primeira, cuja finalidade é o aprimoramento prático e teórico articulado com o mundo escolar, social, político e cultural, pois é esse mundo diversificado que se pretende transformar. Nesse sentido, com a formação continuada o professor apodera-se de um conhecimento ímpar, permanente para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional pois, é “na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais” (Libâneo, 2004, p. 227).

Os profissionais em formação precisam de atitudes individuais e coletivas, pois em determinados momentos as ações são isoladas e em outros são colaborativas quando se compartilham vivências, sentimentos, fraquezas, habilidades e competências para todos.

Segundo Falsarella (2005) no Brasil, a década de 1960 foi importante porque inicia-se a formação continuada de professores devido a uma revolução pedagógica. Mas somente nos anos de 1990 que se tem uma expansão de formação com os cursos de curta e longa duração, seminários e outras modalidades de atividades que permitiam uma conexão com as exigências das práticas pedagógicas.

A LBD, Lei 9.394, é a referência para a formação continuada da educação especial do Brasil. Remete-se o artigo 59 “que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado e também professores do ensino regular capacitados para a integração nas classes comuns” (p. 40).

Na Resolução CNE/CEB nº 2 encontram-se três níveis de formação dos professores da educação especial. O 1º§ do artigo 18 considera-se professores capazes de atuar em classes comuns os que tem na formação, conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; atuar em equipa, inclusive com professores especializados em educação especial. (Resolução CNE/CEB nº 2 p. 5).

No 3º § do mesmo artigo, os professores da educação especial são orientados a comprovar:

Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Resolução CNE/CEB nº 2, p. 5).

Em 2008, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe mudanças para a formação de professores da educação especial no Brasil, quando se contemplou a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares por intermédio do AEE.

De acordo com Glat (2007), a formação continuada conscientiza o professor e permite que ele utilize instrumentos para identificar as potencialidades e os saberes dos estudantes, as limitações e as competências deles.

Ainda no contexto de interação, conhecimento e práticas, Mantoan (2015) aponta-se que “a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa

qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (p. 36).

Segundo as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF, a formação continuada é acessível a todos os profissionais da educação da rede pública do Distrito Federal. A finalidade é atender as demandas próprias de um trabalho complexo, interativo que promove as rupturas e as reconstruções necessárias para compreender e mudar a realidade social. Especificamente, os professores da rede pública do Distrito Federal têm, no mínimo quatro modelos de inserção na formação continuada: Coordenação Pedagógica, os cursos em instituições de nível superior, os cursos de Educação à Distância – EAD e os cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento do Distrito Federal – EAPE.

A Coordenação Pedagógica e a EAPE são espaços de formação continuada veiculados diretamente com a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Para a SEEDF, a formação continuada é um processo permanente de desenvolvimento pessoal, profissional, técnico e político que se constrói durante toda a carreira profissional, portanto, requer reflexão crítica de práticas profissionais e sociais.

Os professores da rede pública do DF, em exercício nas escolas, têm assegurado pela Lei n. 5.105 de 2013 o espaço-tempo de coordenação pedagógica. À luz da Orientação Pedagógica (2010), a Coordenação Pedagógica precisa:

Consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola (p. 31).

Outro espaço, a EAPE é um órgão estratégico na SEEDF quando se refere a formação continuada de professores do DF. Ela é responsável em planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades ligadas ao aperfeiçoamento dos profissionais efetivos da SEEDF, por meio de cursos, afastamento remunerado para estudo, bolsa de estudo, concursos e premiações, seminários e fóruns. Também faz parcerias com universidades, institutos de educação, secretarias e sindicatos (EAPE, 2020).

Os cursos oferecidos pela EAPE são elaborados a partir de temas sobre sustentabilidade, diversidade e inclusão. Os métodos são teóricos e práticos, com ministrações, em muitos cursos, descentralizada em polos distribuídos nas Coordenações Regionais de Ensino ou por meio da Educação à Distância – EAD. A EAPE fomenta uma rede de aprendizagem que busca:

Em sua esfera de competência, a elaboração, coordenação e execução de políticas de formação continuada, de letramento científico e de pesquisa, por meio das suas diretorias e respectivas gerências, de modo a oferecer aos profissionais da educação os subsídios técnico-pedagógicos necessários à melhoria do desenvolvimento profissional no âmbito da SEEDF (EAPE, 2020).

No Distrito Federal, os Planos de Carreira do Magistério admitem que cursos de formação continuada sejam realizados em outras instituições, desde que aprovados em processo de validação sob responsabilidade da EAPE, por meio de portaria específica e com submissão para análise da equipa subordinada à área de formação continuada, pesquisa e desenvolvimento profissional, conforme as especificidades de cada proposta.

Ainda no contexto da educação pública do Distrito Federal, o desenvolvimento profissional envolve os aspectos constitutivos da valorização do trabalho da Carreira Magistério Público e da Carreira Assistência. Essa valorização relaciona-se a condições de trabalho, carreira e salário, quer dizer, a formação continuada permite mobilidade de ascensão e atuação na carreira do profissional. Aqui, ressalta-se a garantia da formação continuada para os profissionais da Carreira de Magistério e Assistência à Educação, considerando que o atendimento / oferta é um compromisso coletivo.

## **2 A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO RECANTO DAS EMAS, DISTRITO FEDERAL**

Para Correia (2017), a colaboração é um componente essencial da inclusão porque encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreaajuda onde a confiança e o respeito mútuos são essenciais para estabelecer estratégias, sendo assim há a possibilidade de trocar experiências e compartilhar dúvidas e sucesso.

Nas últimas décadas, com a necessidade de expandir a escolarização da população, o ensino médio, último segmento da educação básica, recebeu-se um público bem heterogêneo. Diante dessa realidade, a abordagem da pesquisa centra-se na colaboração entre os professores da Educação Especial e do Ensino Médio em três escolas do Distrito Federal, pois “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (Lima, 2002, p. 8).

Por isso, optou-se em pesquisar sobre o conceito e os tipos de colaboração na perspectiva inclusiva, os benefícios e os desafios que essa prática traz para a formação continuada do professor do ensino médio. Segundo Imbernón (2009) essa formação contempla-se atividades colaborativas que superem a barreira do isolamento e do individualismo, desperte o sentimento de pertencimento à escola

enquanto coletivo, valorize sua prática não só pelo conhecimento e domínio de um conteúdo específico, mas pelas relações que estabelece e pelas perspectivas que constrói em termos de novos conhecimentos e percursos.

## 2.1 Conceito e tipos de colaboração na inclusão

A colaboração, no campo das discussões de ideias, é uma alternativa para melhorar o ensino aprendizagem e o desenvolvimento na escola. Nesse sentido, Lima (2002), destaca:

Que nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, da aprendizagem de excelência para os estudantes e da transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem, considerando que a mesma é impulsionada pelas necessidades dos professores (Lima, 2002, p. 7).

Para o contexto atual, Peterson (2006) afirma que os programas inclusivos não podem ser bem-sucedidos em escolas públicas, se professores do ensino regular e da educação especial não estiverem capacitados para implementar programas de ensino colaborativo. Portanto, a colaboração entre os dois segmentos da educação foi alvo de pesquisas e os resultados apontaram melhoria dos estudantes com NEE.

A implementação da colaboração na escola envolve uma série de compromissos, implicações, repercussões práticas e os benefícios são para todos. Pensando assim, o primeiro passo é entender o que significa a colaboração na educação inclusiva e contextualiza-la dentro da opção da pesquisa, considerando os alunos com NEE matriculados nas salas comuns e em atendimento nas SRM, para enfim, descobrir como se criam condições de uma colaboração eficaz.

Todavia, a colaboração é uma prática de trabalho articulado para melhorar os resultados e representar caminhos eficientes na educação inclusiva. Ou seja, o trabalho colaborativo envolve professores especialistas e da educação regular, que juntos, planejam procedimentos e estratégias para a inclusão escolar dos estudantes com necessidades educativas especiais. Sem essa articulação entre os profissionais, dificilmente os estudantes com deficiência serão bem-sucedidos nas questões acadêmicas, pois de acordo com Correia (2017), na inclusão, o professor da educação regular deve conciliar-se com o da especial e com os pais de forma colaborativa para desempenhar estratégias mais ativas nos processos de aprendizagem do estudante, sendo que as famílias são personagens importantes e aptos para tomar decisões.

Segundo Correia (2017), a colaboração se amplia quando cada um aporte com informações, discussões e análises do trabalho articulado para o estudante, por isso, é imprescindível que a equipa escolar tenha um tempo formalizado para apresentar suas necessidades e expor suas contribuições.

A colaboração não é necessária somente entre professores e outros profissionais da escola, é importante também, a inserção da família. Quando há participação familiar na escola, as relações interpessoais são mais positivas, além disso, os estudantes têm uma vivência mais significativa e os pais um comportamento mais ativo na comunidade. Portanto, a literatura indica que o envolvimento da família não só é importante para um diálogo democrático entre família e professores e a família e os seus filhos, mas é fundamental para a família entender os objetivos da escola, o desenvolvimento do estudante e o processo educacional, como também a atuação do professor como sujeito facilitador da aprendizagem.

Os Estados Unidos apresentam-se extensas pesquisas sobre a colaboração entre pais e escola, os resultados apontaram muitos benefícios e efeitos positivos na vida académica do estudante. Dentre muitos efeitos positivos têm-se a melhora do rendimento escolar, a diminuição da evasão e repetências e a redução dos problemas comportamentais. A pesquisa de Epstein (1997) retrata a relação escola – família, apontando a contribuição de cada parte desta relação. Isto são, as “esferas sobrepostas” (*the overlapping spheres*) da família e da escola em favor do estudante. Para Epstein, existem vários níveis e maneiras da escola e da família se relacionarem produtivamente, visando o bem-estar e o sucesso do estudante, tais como: dividir responsabilidades e entender que o processo educativo depende da colaboração entre os indivíduos que estão dentro do contexto. Quer dizer, na colaboração, professores da educação regular e da especial, equipa multidisciplinar e família assumem responsabilidades compartilhadas na educação do estudante.

O Brasil também tem - se preocupado em pesquisar sobre a colaboração entre escola e família, entendendo que individualmente cada uma tem suas responsabilidades, mas caminham-se juntas nos objetivos que se pretendem atingir. Para Damiani (2008) há na colaboração espaços favoráveis de aprendizagem, identificação das fragilidades, alternativas para as dificuldades, partilha de conhecimentos e mudanças de práticas pedagógicas. Por isso, para a autora “na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não – hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p. 215).

Para Cook e Friend (1990) colaboração é um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, em direção a um

objetivo comum. Os autores apresentam características que promovem um ambiente satisfatório para o processo de ensino aprendizagem (ver tabela 4).

Tabela 4

*Características da Colaboração*

Características da Colaboração
1 – Existência de objetivos comuns
2 – Metas mútuas e aceitas por todos os participantes
3 – Igualdade na tomada de decisão
4 – Responsabilidades compartilhadas
5 – Assumem os resultados alcançados
6 – Compartilham os recursos materiais e humanos
7 – A crença individual é a base da participação colaborativa

*Fonte:* (Cook & Friend,1990).

Durante o percurso do estudo encontrou-se, em muitos autores, conceitos diferentes para colaboração e cooperação, por isso, inicialmente usou-se o dicionário da língua portuguesa Houaiss (2012) para entender as distinções. Assim, colaboração é “trabalhar com”, “contribuir” e cooperação é “colaborar”, “trabalhar com o outro”, comprovadamente os dois termos se equivalem.

Pinheiro (2013) fez um compilado com informações de vários autores para definir a colaboração e sua distinção com a cooperação. Assim, a cooperação é um grupo organizado e controlado por alguém que pode ser um gestor ou um professor, por exemplo. Já na colaboração o processo é mais democrático e criativo porque permite a interação da equipa para alcançar objetivos comuns (Henri & Ludgren – Cayol, 2001; Panitz, 1996).

Segundo Pinheiro (2013) a cooperação é mais estrutura porque os professores têm o total controlo das atividades propostas, pois são eles que fornecem os materiais de suporte à sua realização; aos alunos cabem realizar a atividade e apresentar os resultados para todos. E a colaboração constitui-se por meio de um processo de produção compartilhado: dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria (Pinheiro, 2013, p. 55).

Entretanto, na cooperação a ajuda mútua para realizar tarefas e tomar decisões nem sempre são definidas em equipa, pode até apresentar relações desiguais e hierárquicas entre os participantes. Já na colaboração o trabalho conjunto está no centro, os apoios são mútuos e os objetivos são definidos coletivamente por meio de ações coordenadas e negociadas. Ibiapina (2008) afirmar que:

[...] colaboração não significa cooperação, tampouco participação, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos. Esses momentos são gerados por meio da mútua concordância e de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação (Ibipiana, 2008, p. 18).

A legislação brasileira contempla-se o trabalho colaborativo, por exemplo, nos textos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, aquela que institucionalizou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e que apresenta os primeiros apontamentos sobre o trabalho em conjunto, entre a Educação Especial e a Regular. Mas, foi em 2008 que essa orientação se fortaleceu com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mediante uma Educação Especial que priorize metas dentro da escola: orientar a organização de redes de apoio, incentivar a formação continuada, identificar recursos e serviços e desenvolver práticas colaborativas.

Para Correia e Matos (2000), os professores consideram o espaço da sala de aula autônomo, isolado e solitário. Conseqüentemente há resistência em aceitar a colaboração, mas quando experimenta a prática colaborativa aceita devido aos imensos benefícios.

Damiani (2008) cita Góes (1997) ao alertar sobre a necessidade de reconhecer que o trabalho individual e o coletivo formam uma junção de atividades importantes para não limitar o trabalho do professor:

O jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo (Damiani, 2008, p. 27).

De acordo com Roldão (2007), a colaboração diante dos desafios e benefícios aproxima-se mais da aprovação do que reprovação entre professores e pesquisadores, visto serem cientes que atingem maior sucesso nas aprendizagens pretendidas quando se consideram as diferentes potencialidades e conhecimentos construídos individualmente, mas com a participação de outros. Assim sendo, a colaboração favorece-se o desenvolvimento profissional, promoção da diversidade e aprendizagem coletiva sem medo de erros, fracassos e incertezas.

Definido a colaboração como uma estratégia diversificada para atingir diferentes objetivos, é necessário entender os seus tipos para usá-los corretamente. Cabe aqui, ressaltar que os professores são os principais personagens que contextualizam e decidem pela aplicabilidade dela ou não. Neste

contexto, para Lima (2002) a colaboração é feita não apenas em termos de conhecimentos, valores, crenças ou concepções, mas também de comportamentos e de práticas dos docentes. Portanto, é a partir do planeamento e estratégias geridas pelos professores e equipas multidisciplinares que se compreendem qual o tipo de colaboração para aquele ambiente.

A colaboração, para Fullan e Hargreaves (2001), ocorre a partir do trabalho em equipa, da partilha de decisões e de responsabilidade coletiva como princípio articulador e integrador das ações e do planeamento. Os dois autores trabalham com o conceito de culturas colaborativas, pois essas não se caracterizam “pela organização formal, pelas reuniões ou procedimentos burocráticos. Também não são preparadas para projetos ou eventos específicos” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89).

As culturas colaborativas constituem-se em qualidades, atitudes e valores que são transmitidos e vivenciados nas relações entre os docentes, pautando-se na ajuda, no apoio, na confiança e na abertura. Assim, ocorrem a valorização dos indivíduos e dos grupos a que pertencem. Nessas culturas, os docentes também desenvolvem a confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança, selecionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão (Fullan & Hargreaves, 2001).

Para se instaurar uma cultura de colaboração no contexto escolar, fazem-se necessários engajamentos e a responsabilização coletiva entre os professores, trabalho de discussão coletiva, de experimentação em sala de aula e avaliação posterior coletiva, além da preocupação em garantir tempos e espaços de trabalho coletivo (Fullan & Hargreaves, 2001).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001), A existência de colaboração nas relações que envolvem os docentes não implica a existência de uma cultura colaborativa, uma vez que esta se refere a um grau mais elevado do processo de colaboração. Sendo assim alguns tipos de colaboração tem que ser evitados, visto que constituem perda de tempo e possuem impactos limitados; outros se organizam como transição a ser ultrapassada na busca de formas mais ambiciosas.

Fullan e Hargreaves (2001) desenvolveram quatro tipos de colaboração, são elas: a balcanização, a colegialidade artificial, a colaboração confortável e o trabalho em conjunto.

A cultura docente balcanizada é constituída pela existência de grupos particulares e isolados de colegas, ou melhor, de subgrupos que geralmente se agregam por trabalhar de maneira mais próxima (Fullan & Hargreaves, 2001).

A balcanização, a tradicional divisão dos professores em grupos separados e isolados, aparece tanto nas escolas de ensino médio quanto nas de ensino fundamental, porém prevalece fortemente nas primeiras, em que a divisão gera em torno das disciplinas curriculares. No ensino fundamental, a

balcanização pode ser observada por meio da separação dos docentes em diferentes anos e ciclos, sendo rara a existência de uma colaboração entre professores. No ensino médio, a balcanização é sustentada pela hegemonia da especialização das matérias, que perpetua os conflitos e as divisões na escola, restringindo a aprendizagem entre profissionais e a troca educativa entre eles (Fullan & Hargreaves, 2001).

A colegialidade artificial, como forma de colaboração, está voltada às práticas formais, burocráticas e obrigatórias de trabalho em conjunto, fixas no tempo e no espaço, além de regulamentadas pela administração, com o objetivo de partilha, aprendizagem e aperfeiçoamento. Tem também como finalidade criar um ambiente propício ao cumprimento de determinados propósitos administrativos, à implementação de novas técnicas e abordagens externas. Geralmente, o trabalho conjunto é imposto administrativamente e de forma inflexível (Fullan & Hargreaves, 2001).

A colaboração se restringe aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo do trabalho docente. Nesse tipo de colaboração, evita-se as discussões e os desacordos relativos aos princípios e às práticas de ensino. Consistem, dessa forma, em atividades mais seguras, confortáveis e periféricas aos docentes, como a oferta de conselhos, a troca de dicas e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica (Fullan & Hargreaves, 2001).

O trabalho em conjunto é uma colaboração que cria interdependências mais fortes, com responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica ao trabalho efetuado. Abrange também a ação comum e a negociação e é orientado por um objetivo comum, envolvendo sempre a resolução de um problema (Fullan & Hargreaves, 2001).

## **2.2 Benefícios e desafios da colaboração na formação docente**

Os benefícios e os desafios da colaboração na formação dos professores são um dos pontos de discussão entre autores da literatura especializada devido a importância do assunto para as práticas de ensino aprendizagem tanto da educação regular quanto da especial.

O trabalho docente é uma atividade complexa e altamente exigente (Perrenoud, 2000; Roldão, 2007b). Por esse motivo, muitos professores têm dificuldades e experimentam-se altos níveis de ansiedade e de insegurança durante a docência, particularmente quando a fazem de forma isolada e sem apoio dos colegas.

De acordo com Franco (2012), tornar significativos os diversos conhecimentos com práticas colaborativas são um dos vários benefícios da colaboração. Portanto, esses critérios são essenciais para compreender o modo de transformar a consciência ingênua em consciência crítica, superar e transcender o senso comum; produzir novas relações com o saber da docência, entendendo que as:

As práticas permitem alargamento nas possibilidades de crítica, de engajamento e de ressignificação dos saberes. Os benefícios e as aprendizagens são mútuos, os sentidos que se deslocam entre os pesquisadores e os práticos contribuem para conhecimentos cada vez mais significativos. Acredito ser esse o caminho a perseguir para a rigorosidade na pesquisa em educação e para a credibilidade de processos de formação de docentes. (Franco, 2012, p.10).

Desenvolver competências sociais e valorizar os princípios democráticos, conceder ao ensino reflexão política, na qual professores e alunos são participantes críticos, conscientes e capazes de entender que “ensinar é mais do que falar” porque a aprendizagem requer “uma extensa preparação para ser bem-sucedida (Arends, 2008) como também unir pessoas com objetivos comuns e considerar as várias sensibilidades (Boavida & Ponte, 2002) são outros benefícios da colaboração. Em consequência deles, tem-se um ambiente favorável às mudanças e às inovações onde indivíduos se interagem com diálogos reflexivos, aprendizagem mútua e condições para ultrapassar dificuldades do percurso diário.

Segundo Day (2001), o desenvolvimento profissional dentro da cultura colaborativa é outro benefício porque, quando feito em conjunto, ultrapassa o objetivo inicial e favorece o aperfeiçoamento indivíduo profissional e há possibilidade de vencer fracassos, aumentar a confiança, buscar mudanças, trocar aprendizagem, partilhar distintas perspectivas, consolidar independência, autonomia, reflexão e a capacidade de arriscar.

Como qualquer outra prática, a colaboração além dos benefícios tem os desafios. Algumas dificuldades prejudicam a colaboração na escola, como a discordância entre as políticas educacionais e inclusivas, a gestão escolar, a coordenação pedagógica da educação regular e especial, os docentes e os estudantes. Para vencer desafios como esses deve-se definir os papéis de cada integrante dentro do contexto e direcionar os saberes singulares para o coletivo. Durante essa busca de definições de papéis, Mendes (2011) mostra a possibilidade de uma colaboração superficial, em que os professores fingem comprometer-se, mas não estão comprometidos, podem até compartilhar vivências práticas, porém fora dali continuam centrados na cultura do individualismo, algo muito comum na classe docente. Assim, “a colaboração eficaz não é tão simples como reunir os professores frequentemente para falar” (Ellis, 1990, p. 274 citado por Lima, 2002).

Além das dificuldades apontadas, outras questões impedem a colaboração dentro da escola. O trabalho cotidiano do professor é uma delas, uma vez que os docentes normalmente se encontram na escola de maneira superficial e segmentada, como antes de iniciar as aulas, na sala dos professores, nas semanas pedagógicas, nos conselhos de classe, assim é comum não ter planejamento de ações inclusivas. Portanto, ausência de tempo associada à incompatibilidade de horários dos docentes é um dos desafios mais preocupantes no desenvolvimento da colaboração na escola. Disponibilizar tempo durante o horário de trabalho docente é fundamental para melhorar e aprimorar o ensino em um mundo que está se transformando constantemente. Dessa forma, “a colaboração exige tempo, energia, comprometimento, recursos, sensibilidade e habilidade” (Hargreaves, 2001, p.45).

Portanto, na cultura colaborativa, a escassez de tempo atrelado à incompatibilidade de horários são desafios preocupantes, pois para planejar, analisar, compreender, refletir e avaliar novas ações é necessário tempo determinado com seus pares. Concernente a colaboração e os seus desafios, Roldão (2007) reporta-se que:

Trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve professores, socializados desde o início no trabalho individual [...]. Dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária. (Roldão, 2007, p.28)

Sobretudo, os desafios da colaboração são intermináveis por causa de fatores pré-existentes e outros que surgem diariamente, ora de ordem administrativa, técnica, organizacional, ora de formação específica à implementação da colaboração nas escolas.

Para Costa Lobo (2014) incorporar a colaboração na dinâmica escolar é trabalhoso, desgastante, conflituoso e incerto, pois exige uma mudança comportamental dos professores e de toda parte interna das escolas, há uma ponte existente entre o que as políticas educacionais inclusivas propõem e o que as escolas priorizam, por isso, é fundamental encontrar um caminho a fim de encurtar a distância entre a lei e as reais necessidades das escolas.

Entretanto, a colaboração com os benefícios e os desafios depende dos compromissos construídos, em conjunto, entre os professores. Os compromissos são associados às temáticas de relacionamento pessoal, conhecimento de currículo, tempo para planejar, desenvolver e avaliar, por isso, a colaboração entre a educação regular e a especial é tão importante para a escola. Desta forma:

Os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc. (Santos, 2007, p. 5).

Assim, um trabalho autenticamente coletivo é um grande desafio de construção de possibilidades para a escola se tornar um espaço vivo de troca de experiências. É preciso vencer as inúmeras dificuldades que elas enfrentam interiormente, como ter tempo e espaços adequados para refletir e realizar o trabalho. Por isso, a importância da gestão escolar no sentido de viabilizar a construção de relações mais horizontais no interior das escolas, evitando concentrar o poder de decisão em um determinado grupo e estabelecer favoritismo e punições. Conforme Fusari (1993) o trabalho colaborativo é algo a ser conquistado a médio e longo prazos, exige disponibilidade de cada pessoa envolvida no processo. Requer mais: disposição para crescer, mudar, transformar e participar do processo de colaboração nas instituições.

### **2.3 Constituição da equipa multidisciplinar em Portugal e no Brasil**

A inclusão escolar ainda causa insegurança para os professores por ser um assunto recente na história da educação, data-se a partir da década de 1980 com leis, documentos, decretos, porém hoje ganha espaço na sociedade. Assim, é importante a participação de profissionais capacitados em diversas áreas da educação para dar suporte aos professores em regência nas escolas inclusivas da federação.

Segundo Fontes (2009), a equipa multidisciplinar é um suporte para os professores, pois ela é definida como um grupo de pessoas com contribuições distintas e métodos compartilhados frente a um objetivo comum. Cada membro da equipa assume as suas próprias funções, visto que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas com equipas que apresentem propostas, cujas funções tenham objetivos que melhorem a escolarização de todos os estudantes.

De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal (2015), o atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais ocorre na rede pública de ensino de maneira articulada entre a Secretaria de Estado e Educação, Coordenação de ensino e escolas. O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA é organizado em polos e desenvolvem atividades multidisciplinares, constituídas por profissionais com formação em Pedagogia e Psicologia, em articulação com o Serviço de Orientação Educacional – SOE e do Atendimento Educacional Especializado

– AEE. A portaria 445, de 16 de dezembro de 2016, § 1º do artigo 69, propõe que o psicólogo atuará em até três escolas, independente da quantidade de estudantes.

Em Portugal, o Decreto-lei n. 54/2018 regulamenta a Educação Especial e os apoios a prestar a estes estudantes, o mesmo estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que tem como finalidade “responder à diversidade das necessidades e potencialidades dos alunos, por meio da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (DGE, p.7). O Decreto – lei 54/2018 regulamenta também a constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), redefinindo as atribuições da equipa “ na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno” (DGE, p. 2).

Segundo o artigo 12º essa equipa é composta por elementos permanentes e variáveis, ela determina as medidas de suporte à aprendizagem.

Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. A equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis. São elementos permanentes da equipa multidisciplinar:  
Um dos docentes que coadjuva o diretor;  
Um docente de educação especial;  
Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino;  
Um psicólogo.  
São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso. (Decreto – lei 54 / 2018, p.5)

Vale ressaltar que, segundo o Decreto – lei 54/2018, em Portugal a oferta do serviço da equipa multidisciplinar aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas. Enquanto no Distrito Federal “o Apoio à Aprendizagem é desenvolvido no contexto escolar, priorizando a Educação Infantil e os anos / séries Iniciais do Ensino Fundamental” (Orientação Pedagógica, 2010, p. 46), embora o § único da Seção II, subseção I do Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal, aponta que “o trabalho é desenvolvido na Educação Básica em suas respectivas etapas e modalidades de ensino” (p.50).

Segundo o manual de apoio ao Decreto – lei 54/2018, a composição da equipa é diversificada, pois estabelece recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem. Caracteriza-se também por uma ampla e integrada leitura que permite a participação de todos os membros do processo educativo (ver tabela 5).

Tabela 5

*Constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) (DGE, 2018)*

Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	
Elementos Permanentes	Elementos Variáveis
Um dos docentes que coadjuva o diretor	O educador, o professor titular de turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso.
Um docente de educação especial	Outros docentes do aluno, bem como técnicos dos CRI (Centro de Recurso para a Inclusão) que prestam apoio à escola ou outros.
Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino	
Um psicólogo	

Depois de observar a tabela 05, é essencial entender que os elementos permanentes da equipa multidisciplinar são profissionais que vivenciam o cotidiano escolar, conhecem a organização e peculiaridades de cada unidade. O Decreto-lei 54/2018, no artigo 12º, atribui ao diretor da escola a escolha dos elementos permanentes, do coordenador e do local de funcionamento da equipa.

A equipa multidisciplinar é quem determina as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e à aplicação de cada uma dessas medidas têm como objetivo adequar às necessidades e potencialidades de cada estudante, dar condições da realização plena e oportunidade de acesso ao currículo durante o período de escolarização. Enfim, essas medidas estão organizadas numa abordagem multinível, ou seja, universais, seletivas e adicionais como aparecem na figura 2.

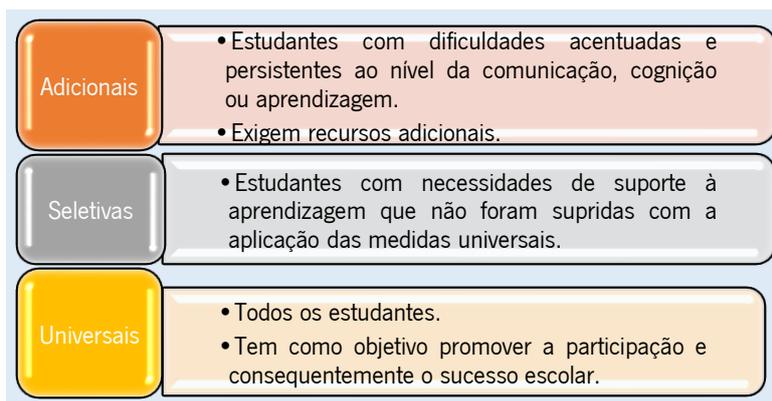


Figura 2 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (DGE, 2018).

Percebe-se um avanço com a homologação do Decreto – lei 54/2018 que foi a criação das equipas multidisciplinares, certamente com uma estrutura imprescindível para o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto escolar. No Decreto – lei 54/2018 qualquer pessoa pode identificar um estudante que necessite de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, havendo depois o acolhimento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI), responsável para reunir documentos necessário e convocar profissionais adequados para avaliar o estudante para depois aplicar as medidas necessárias. Convém citar que as equipas multifuncionais de Portugal em sua caracterização possuem terapeutas da fala, conhecidos no Brasil com fonoaudiólogos.

Segundo Damiani (2008) o trabalho colaborativo nas equipes multidisciplinares é realizado por pessoas que pensam diferentes, compartilham as decisões e responsabilidades, mas que tem os mesmos objetivos. Haja visto que na colaboração os integrantes da equipa dividem memórias e conhecimentos, superam limites, atingem significados e representações comuns mais complexos do que se elaborados separadamente porque “as pessoas envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem” (Damiani, 2008, p. 218).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), a escola não se restringe apenas em espaço físico, com estrutura e organização, possui também profissionais que atuam para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da unidade. Por isso, cada profissional possui tem função específica, na qual suas ações devem estar em pleno acordo, não somente com o projeto pedagógico, mas também com os demais profissionais que compõem a equipa. Toda instituição escolar possui uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação estadual ou municipal. Aqui, pode-se lembrar a inspiração de boas práticas em diferentes países, mas é imprescindível o respeito à identidade local.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), Título III, Capítulo I, Artigo 118 fala sobre a importância da organização pedagógicas do Distrito Federal, das equipes de apoio e dos recursos, conforme citação:

A Organização Pedagógica das unidades escolares é parte indissociável do seu Projeto Político Pedagógico – o - PPP.

A Organização Pedagógica caracteriza-se por serviços que competem, em primeira instância, à equipe gestora e, complementarmente, aos demais profissionais da unidade escolar, a saber. Serviço de Coordenação Pedagógica;

Equipe de Apoio:

Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

Orientação Educacional

Atendimento Educacional Especializado / Sala de Recursos

A composição de que trata este artigo poderá, excepcionalmente, ser diferenciada, de acordo Com a oferta da unidade escolar. (Regimento Escolar do Distrito Federal, 2019, p.48)

Um ponto de convergência entre a constituição das equipes multidisciplinares do Brasil e Portugal é a melhoria a qualidade de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes com uso de ações institucionais, preventivas e interventivas focadas em um trabalho que:

Facilite e incentive a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promova a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos que atuam, de forma relacional, no cotidiano da escola, e busque, com a equipe escolar, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento. (Marinho Araújo e Almeida, 2005, p. 89)

Portanto, as equipes multidisciplinares promovem ações / reflexões para o desenvolvimento de recursos e habilidades necessárias ao aprimoramento das práticas educativas na unidade escolar. Por outro lado, a gestão das escolas precisa-se conhecer, acolher e apoiar o trabalho dos profissionais das equipes, tendo em vista sua efetividade e alcance, tornando – os colaboradores das ações planejadas e necessárias.

Mendes, Fabiana e Cabral (2015), afirmam que a troca de experiência entre profissionais desenvolve parcerias crescentes entres eles, de forma que todos se tornem sujeitos ativos no processo educacional. É importante ressaltar que as trocas de experiências são reflexas de uma formação continuada dos membros da equipe multidisciplinar.

Na tabela 6 apresenta-se a constituição das equipes multidisciplinares de Brasil e de Portugal. Nelas encontram-se mais semelhanças do que divergências. As duas equipes foram constituídas em

2008 e atualmente tem atualizações relevantes como as intervenções institucionais, avaliativas e preventivas e as medidas universais, seletivas e adicionais para cada estudante. Os elementos das equipas têm objetivos comuns, habilidades e diversidade formativas. Deve-se praticar nas equipas a cultura colaborativa e os princípios de cooperação e compromisso.

Tabela 6

*Composição do Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (Brasil) e da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Portugal)*

Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem EEAA		Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva EMAEI	
Pedagógico	Psicológico	Elementos permanentes	Elementos Variáveis
<p>Serviço de Apoio SOE – Serviço de Orientação Educacional SRM – Sala de Recurso Multifuncional</p> <p>Intervenções Institucionais Intervenções Avaliativas Ações Preventivas</p> <p><b>Legislação</b></p> <p>2010 – Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. 2015 – Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Portaria nº15).</p>		<p>Elementos permanentes – Diretor, Coordenador Pedagógico e Psicólogo. Elementos variáveis – Técnicos do Centro de Recurso de Inclusão – CRI. Outros técnicos.</p> <p>Medidas Universais Medidas Seletivas Medidas Adicionais</p> <p><b>Legislação</b></p> <p>2018 – Decreto – lei nº 54. 2018 – Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva.</p>	

Fonte: (Manual de Apoio à Prática e Decreto-Lei 54/DGE, 2018 & Portaria n. 15 /SEEDF, 2015)

O Manual de Apoio à Prática e Decreto-Lei 54 (DGE, 2018) traduz bem o papel da equipa multidisciplinar: sensibilizar os intervenientes para que a educação inclusiva aconteça com visão estratégica, missão, princípios e valores orientados para a inclusão. Sendo assim:

A dinamização de espaços de reflexão e formação, envolvendo toda a comunidade educativa, assim como a identificação de práticas coerentes e fundamentadas já desenvolvidas pelas equipas pedagógicas da escola podem constituir-se como meio potenciador de práticas inclusivas. Assegurar uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aceitar toda a diversidade de alunos. Implica planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre

profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentido de pertença. (Manual de Apoio à Prática, 2018, p. 45)

Dentro do campo “Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Portugal) e Equipa Especializada de Apoio à Aprendizagem (Brasil)” foi possível traçar um paralelo da constituição, da legitimação e da funcionalidade de cada uma em seu país.

Em síntese, a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem do Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal constitui-se por um pedagogo e um psicólogo. A atuação é institucional com mapeamento escolar, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Como não são fixas nas escolas, recebem apoio do Serviço de Orientação Educacional e das Salas de Recursos Multifuncionais, visto que estes dois apoios vivenciam o dia a dia institucional.

As ações da equipa são intervenções institucionais, avaliativas e preventivas. A legitimação iniciou-se com a legislação de 2008 (Portaria nº 254), perpassando pela Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas (2010), Portaria nº 30 (2013) e Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Portaria nº 15/ 2015).

Já a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva em Portugal é composta por elementos permanentes e variáveis. Sendo, os permanentes: diretor, coordenador pedagógico e psicólogo e os elementos variáveis: docentes titulares, técnicos do centro de recursos de inclusão e outros técnicos que intervêm com o estudante.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão das equipas multidisciplinares portuguesa organizam-se em três níveis: medidas universais, seletivas e adicionais. Cada nível de intervenção contempla-se cinco medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão que são: diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró – social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos ( medidas universais); percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e antecipação e reforços de aprendizagens ( seletivas ); frequência por disciplina, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (adicionais).

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O capítulo II apresenta de forma detalhada o desenvolvimento metodológico que foram usados na pesquisa, são eles: a opção metodológica, a caracterização da amostra, a finalidade do estudo, os objetivos, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

### 2.1 Opção metodológica

Segundo Coutinho (2013), a metodologia quantitativa possibilita o estudo de realidades objetivas com recurso à identificação e controlo explícito das diversas variáveis influenciadoras. Ou seja, é um método de recolha de dados que tem base na observação e na quantidade e, por isso, a finalidade é desenvolver e validar conhecimentos. Pretende-se explicar, prever e controlar fenómenos e, por meio de procedimentos, objetivos e de medidas quantificáveis, encontra-se regularidades e explicações do objeto de estudo.

Assim, desde o início da pesquisa entendeu-se que o método quantitativo era o melhor que se adequaria com o objetivo desejado. Também, desde o princípio e durante a pesquisa preservou à privacidade dos participantes.

### 2.2 Caracterização da amostra

Para Almeida e Freire (2008), a amostra é constituída por elementos representativos das características do grupo que se quer estudar. Os critérios para seleção dos participantes deste estudo foram: 1) pertencerem a uma escola pública com a modalidade de Ensino Médio, 2) terem estudantes do Atendimento Educacional especializado atendidos em Sala de Recurso Multifuncional, e 3) terem aprovação dos gestores das escolas para que os profissionais pudessem responder o questionário. A amostra integrou 110 profissionais da educação, incluindo professores, orientadores educacionais, pedagogos, intérpretes, monitores, psicólogos, coordenadores e gestores de três escolas públicas de ensino médio do Recanto das Emas, Distrito Federal. São profissionais de ambos os gêneros, cujas idades estão entre 20 e 60 anos. As percentagens estão assim distribuídas: 10 profissionais entre 20 –

30 anos (9,1%), 12 entre 51 – 60 anos (10,9%), 35 entre 31 – 40 anos (31,8%), 50 entre 41 – 50 anos (45,5%) e 03 casos omissos (2,7%) (ver tabela 7).

Tabela 7

*Distribuição de Amostra de Acordo com Idade*

Idade	N	%
20 – 30	10	9,1
31 – 40	35	31,8
41 – 50	50	45,5
51 – 60	12	10,9
Omissos	03	2,7
Total	110	

Min.=1,0; Max.=4,0; M=2,59; ED=,81

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; M – Média; DP – Desvio – Padrão.

No que se refere ao género, a distribuição dos 110 participantes constitui-se em sua maioria por mulheres com 73,6%, homens 23,6%, omissos 2,7% (ver figura 3).

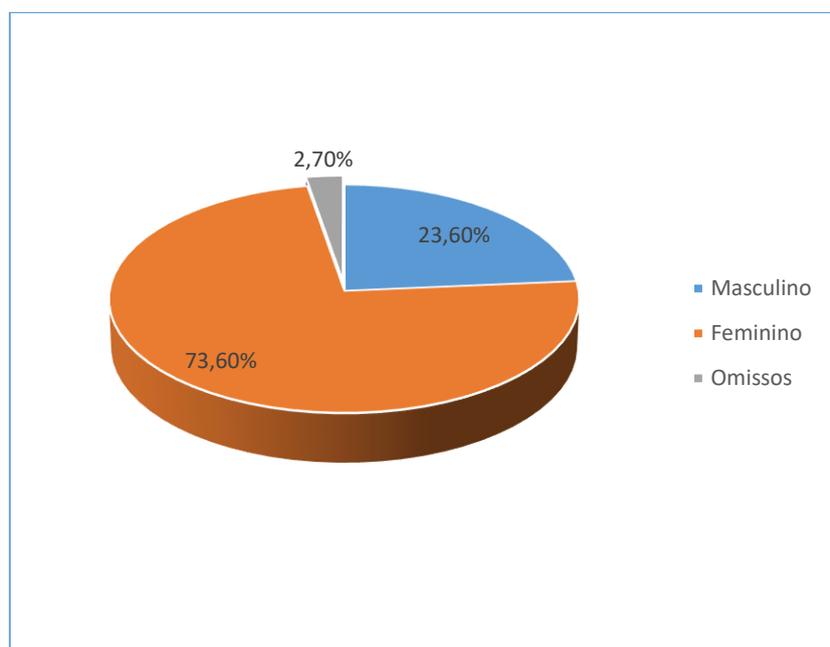


Figura 3. Distribuição dos resultados na variável género.

Quanto às habilitações académicas, os participantes possuem os níveis de escolaridade: 60,0% dos profissionais tem especialização / pós-graduação, 21,8% licenciatura, 11,8% mestrado, 2,7% bacharelado, 2,7% omissos e 0,9 doutorado (ver tabela 8).

Tabela 8

*Distribuição de Amostra de Acordo com as Habilitações Acadêmicas*

Habilitações/Acadêmicas	N	%
Bacharelado	3	2,7
Licenciatura	24	21,8
Especialização	66	60,0
Mestrado	13	11,8
Doutorado	1	,9
Omissos	3	2,7
Total	110	

Min.=1,0; Max.=5,0; M=2,85; ED=,69

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; M – Média; DP – Desvio – Padrão.

Como destacado na figura 4, a licenciatura/pós-graduação é a habilitação acadêmica que prevalece entre os profissionais que participaram da pesquisa com 60,0% e a que aparece menos é o doutorado com 0,9%.

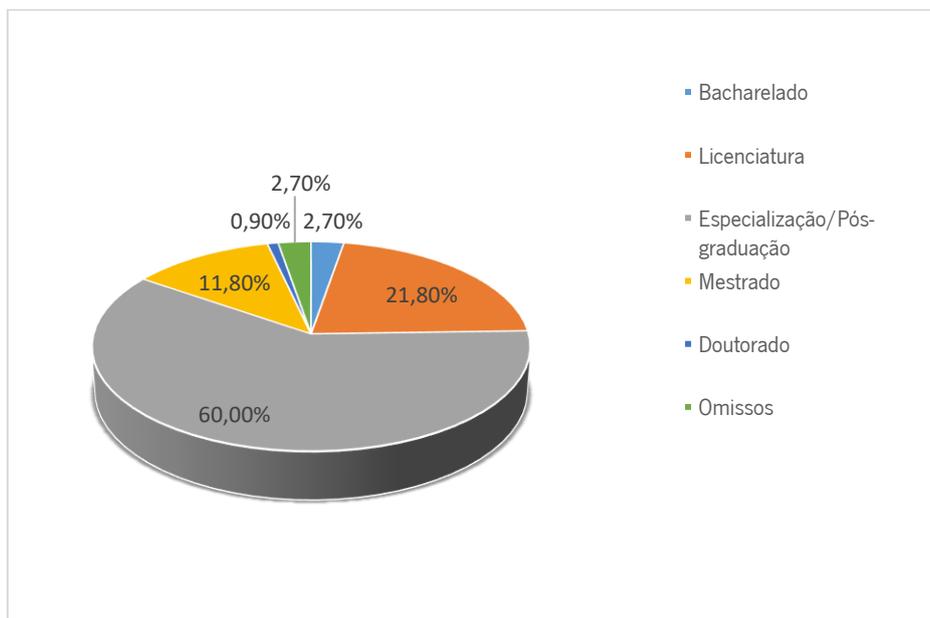


Figura 4. Distribuição dos resultados na variável habilitações acadêmicas.

Os profissionais envolvidos nesta pesquisa pertencem a três escolas de ensino médio do Recanto da Emas, Distrito Federal. Ao analisar a tabela 9, verifica-se a quantidade de profissionais que responderam o questionário: o CEM 804 com 44,5% (49 profissionais), o CEM 111 com 24,5% (27 profissionais), CED104 com 14,5% (16 profissionais) e os omissos 16,4%.

Tabela 9

*Distribuição da Amostra de Acordo com a Escola*

Escola	N	%
CED 104	16	14,5
CEM 111	27	24,5
CEM 804	49	44,5
Omissos	18	16,4
Total	110	

Min.=1,0; Max.=5,0; M=2,85; ED=,69

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; M – Média; DP – Desvio – Padrão.

Conforme a figura 5, os profissionais do Centro de Ensino Médio 804 foram os que mais responderam o questionário (44,5%).

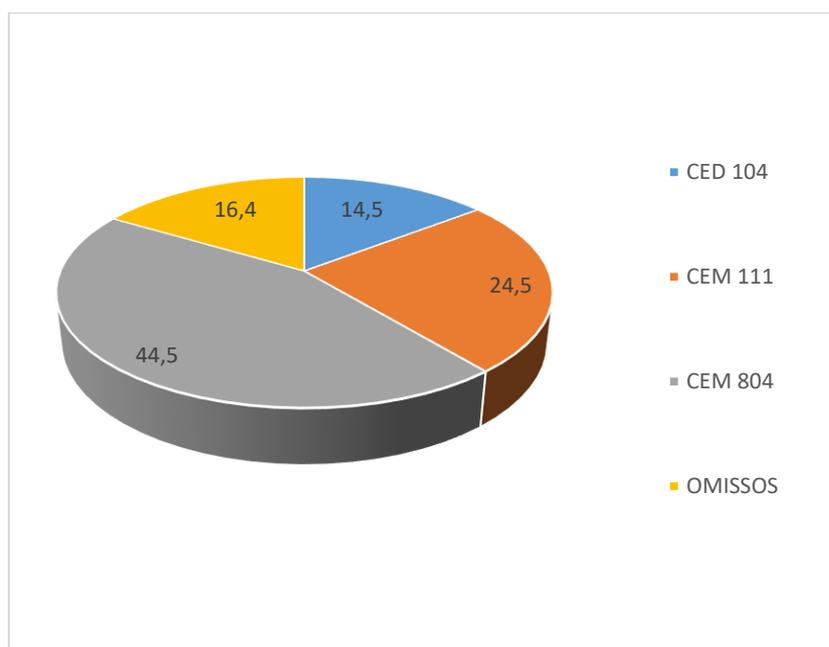


Figura 5. Distribuição dos resultados da variável escola.

Quanto à função atual, os profissionais estão divididos em categorias especificadas pela tabela 10 e figura 6. A maioria compõe de professores titulares de turmas (62,7%), depois aparecerem os pedagogos (9,1%), professores de Sala de Recursos Multifuncionais (6,4%), orientadores educacionais (5,5%), gestores (4,5%), coordenadores e interpretes (3,6%) e omissos (2,7%).

Tabela 10

*Distribuição da Amostra de Acordo com a Função que Exerce Atualmente*

Função Atual	N	%
Professor (a) Sala de Recurso Multifuncional	7	6,4
Professor (a) Titular	69	62,7
Orientador Educacional	6	5,5
Pedagogo	10	9,1
Monitor (a)	2	1,8
Coordenador(a)	4	3,6
Gestor(a)	5	4,5
Omissos	3	2,7
Total	110	

Min.=1,0; Max.=9,0; M=2,9; ED=1,9

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; M – Média; ED – Erro Desvio.

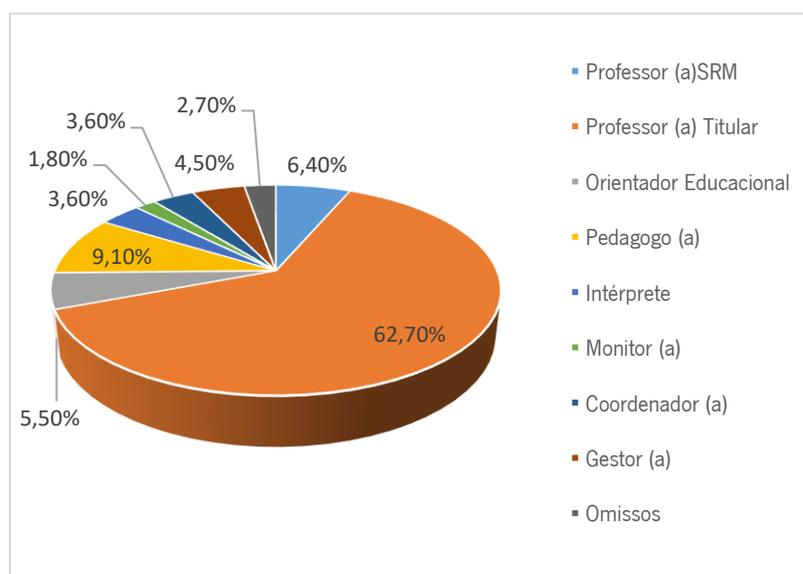


Figura 6. Distribuição dos resultados da variável função atual.

Os resultados do questionário no item tempo de serviço apontaram: (40,9%) profissionais com 5 a 15 anos de trabalho, (26,4%) com 15 a 20 anos de trabalho, (16,4%) mais de 20 anos de trabalho e com (13,6%) com menos de 5 anos de trabalho (ver tabela 11 e figura 7).

Tabela 11

*Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço*

Tempo de Serviço	N	%
Menos de 5	15	13,6
Entre 5 e 15	45	40,9
Entre 15 e 20	29	26,4
Mais de 20	18	16,4
Omissos	3	2,7
Total	110	

Min.=1,0; Max.=5,0; M=2,85; ED=.69

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; M – Média; DP – Desvio – Padrão.

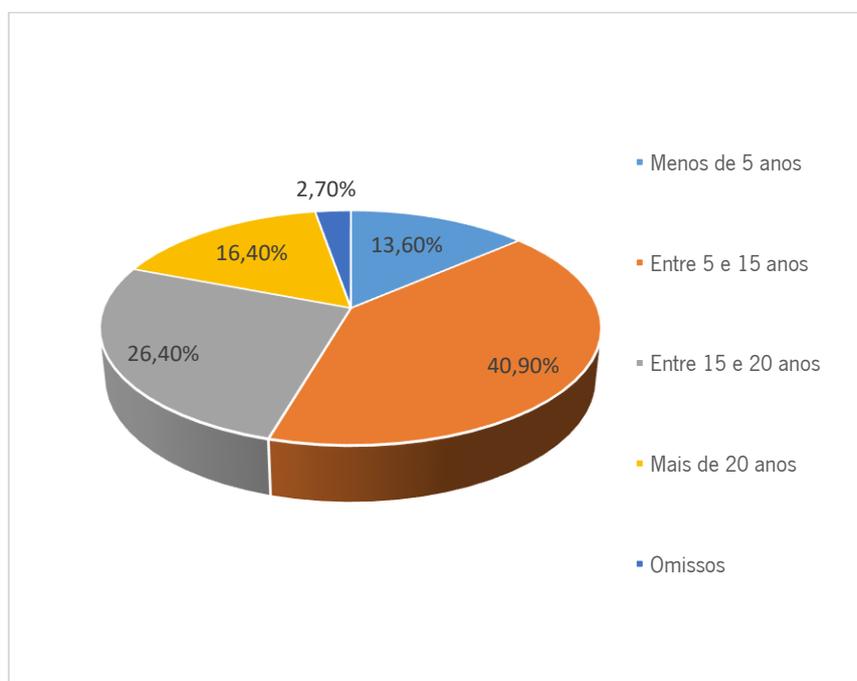


Figura 7. Distribuição dos resultados da variável - tempo de serviço.

A tabela 12 apresenta os tipos de NEE dos alunos atendidos nas escolas e também a constatação de que todos os participantes da amostra tiveram, em seus contextos de trabalho, estudantes com pelo menos uma necessidade educativa especial.

Tabela 12

*Distribuição da Amostra de Acordo com o Tempo de Serviço em Função do Tipo de Necessidades Educativas Especiais que Apoiaram ou Tinham incluídos na Sala*

Tempo de serviço	N	%
Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD	39	35,5
Transtorno do Especto do Autista – TEA	39	35,5
Transtornos Funcionais Específicos – TFE	13	11,8
Deficiência Intelectual – DI	82	74,5
Deficiência Visual – DV	24	21,8
Deficiências Múltiplas – DMU	41	37,3
Surdo Cegueira – SC	4	3,6
Deficiência Física – DF	50	45,5
Deficiência Auditiva – DA	22	20
Altas Habilidades – AH	23	20,9
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 10,0; ED=,0

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Diante dos dados da tabela 12, percebe-se que os alunos surdos - cegos são os que tem menos atendimento (3,6%). Por outro lado, as maiores frequências de atendimento são daqueles que tem deficiência intelectual (74,5%), ou seja, 82 profissionais disponibilizaram esse atendimento. Portanto, os resultados dessa análise apontaram que todos atendem alunos com necessidades educativas especiais.

### 2.3 Variáveis

Para Almeida e Freire (2008) as variáveis da investigação quantitativa ocorrem a partir da formulação das hipóteses da pesquisa, assim, cabe ao investigador identificar e definir as variáveis, por isso, a clarificação e as relações entre elas são fundamentais para analisar a pesquisa.

Do ponto de vista metodológico e quantitativo experimental decidiu-se pelas variáveis independente e dependente, que Almeida e Freire (2008) definem no seguinte formato: a dependente aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente e a independente identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável.

Portanto, na pesquisa as variáveis dependentes são os itens do questionário usados para analisar a percepção dos professores da educação especial e regular referente a colaboração e as variáveis

independentes são as características sociodemográficas: gênero, idade, habilitações acadêmicas, escola, função que exerce atualmente e tempo de serviço.

## **2.4 Finalidade**

O presente estudo tem como finalidade investigar a colaboração existente entre os professores de Educação Especial e os professores do educação regular no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais do ensino médio da rede pública do Recanto das Emas, Distrito Federal, nos Centro Educacional 104, Centro de Ensino Médio 111 e Centro de Ensino Médio 804.

## **2.5 Objetivos do estudo**

### **2.5.1 Objetivo geral**

O objetivo geral do estudo é analisar a colaboração entre os professores de educação especial e professores da educação regular no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais do Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil a fim de compreender a colaboração como premissa favorável para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

### **2.5.2 Objetivos específicos**

Para o alcance do objetivo geral do estudo desenvolveu-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Adaptar e aplicar o Questionário intitulado “Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores da educação regular no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais do Recanto das Emas, no Distrito Federal, Brasil” – (Rocha, Araújo, & Cruz-Santos, 2019) para profissionais do CED 104, CEM 111 e CEM 804;
- b) Conhecer o processo de colaboração, a sua importância e como ela é aplicada entre os professores nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas, Distrito Federal;
- c) Analisar as atitudes dos professores face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, observando se essas atitudes

mudam em função do género, idade, função que exerce atualmente, habilitações académicas, escola e tempo de serviço.

## 2.6 Hipóteses

Uma vez que o conhecimento é produzido com base em fenómenos observados, fatos conhecidos ou fatos fundamentados em dados teóricos, torna-se importante a elaboração de hipóteses que podem ser comprovadas ou refutadas (Almeida & Freire, 2008). Em ambos os casos se tornam importantes, uma vez que são considerados fontes de conhecimento para o problema estudado (Almeida & Freire, 2008).

Considera-se as variáveis independentes (género, idade, função que exerce atualmente, habilitações académicas, escola e tempo de serviço) para delinear as hipóteses para o estudo, assim formulou-se duas hipóteses para cada variável: A hipótese nula (H0), em que não se observa relação entre as variáveis e a hipótese alternativa (H1) que se observa relação entre as variáveis.

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o género dos sujeitos e as suas atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o género dos sujeitos e as suas atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a idade dos professores da educação especial e da educação regular e as suas atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre a idade dos professores da educação especial e da educação regular e as suas atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a função que os professores exercem atualmente e as atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre a função que os professores exercem atualmente e as atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações académicas dos professores e as atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações académicas dos professores e as atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as escolas dos professores e as atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as escolas dos professores e as atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o tempo de serviço dos professores e as atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o tempo de serviço dos professores e as atitudes face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas.

## **2.7 Instrumento de Recolha de Dados**

Para este estudo, o instrumento de recolha de dados selecionado consistiu no questionário para a composição da pesquisa por ser um método que ajuda organizar, normalizar e controlar os dados de maneira que as informações procuradas possam ser colhidas com rigor, além de traduzir os objetivos com variáveis mensuráveis, além de se constituir em

Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2011, P.121)

O Questionário “Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no apoio a alunos com Atendimento Educacional Especializado do Recanto das Emas, no Distrito Federal, Brasil” (Rocha, Araújo, & Cruz-Santos, 2019) foi adaptado para ser aplicado entre os profissionais das escolas selecionadas nesta região do Brasil.

Este questionário é constituído por duas partes, a primeira referente aos dados sociodemográficos contendo as variáveis de género, idade, habilitações académicas, escola, função que exerce atualmente e tempo de serviço. A segunda parte é composta com itens relativos as atribuições e a colaboração dos professores nas três escolas do Recanto das Emas. Os itens sobre colaboração foram classificados com base na escala de *Likert*, tendo quatro opções de resposta: concordo totalmente (CT), concordo (C), discordo (D) ou discordo totalmente (DT).

Há no questionário uma parte introdutória que contém o seu objetivo e a garantia de anonimato e confiabilidade no tratamento dos dados.

Quatro profissionais de diferentes escolas foram convidados para participar no painel de peritos de forma a validar o questionário. Essa escolha foi constituída por três professores de áreas específicas (humanidades e ciências da natureza) e um orientador educacional com formação em pedagogia aos quais foi pedido parecer sobre a pertinência de cada um dos itens e variáveis independentes. Segundo a análise dos peritos os itens do questionário estavam claros e objetivos no nível do que era solicitado.

Após a análise dos peritos, não foram realizadas quaisquer alterações, tendo –se dado por concluído a adaptação do questionário para este estudo.

Coutinho (2013) cita Charles (1998) para explicar que os questionários tomam quase sempre a forma de formulários impressos que podem ser enviados por correio (para grandes populações), entregue em mãos (para amostras mais pequenas) ou por *correio eletrónico* (questionários eletrónicos).

## 2.8 Procedimentos de Recolha de Dados

O questionário foi disponibilizado a partir de um *link* pelas redes sociais (emails, facebook, instagram e whatsapp) mais utilizadas pelos profissionais. Há no documento uma introdução com a finalidade do estudo, instruções para preencher, devolver, contato para tirar dúvidas e garantia de anonimato do colaborador.

A recolha de dados iniciou em dezembro de 2019 e finalizou em fevereiro de 2020.

A primeira ação foi estabelecer contato com a Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE (ver anexo A).

A segunda ação foi cadastrar e aguardar validação da pesquisa pelo Conselho de Ética da Plataforma Brasil (ver anexo B).

Depois estabeleceu-se contato com as direções do Centro Educacional 104, Centro de Ensino Médio 111 e Centro de Ensino Médio 804 a fim de explicar o tipo de estudo, os objetivos e condições de recolha de dados. Os contatos foram realizados por *emails* ou redes sociais, devido o distanciamento geográfico. Esclareceu-se, que os procedimentos éticos e a garantia da confiabilidade no tratamento e na divulgação dos dados que seriam preservados.

Com anuência das diretorias das escolas, optou-se em escolher três profissionais, sendo um professor de cada unidade, para estabelecer a comunicação interna, que foi amplamente divulgada em grupos de comunicação das escolas e nas coordenações pedagógicas. A adesão para participar foi satisfatória, por isso, disponibilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver anexo C) para permitir ao participante tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimento. 110 Profissionais das escolas demonstraram disponibilidade ao responder o questionário proposto pela pesquisadora.

Para responder ao questionário, os profissionais usaram seus equipamentos (telemóvel e *notebook*) e também puderam utilizar os computadores disponíveis na escola, especificamente durante as coordenações de áreas, aquelas destinadas semanalmente (três horas por turno) para discussões e planeamentos das áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

## CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Segundo Almeida e Freire (2008), a última etapa numa investigação consiste na análise dos dados recolhidos. Os dados analisados foram recorrentes à aplicação do questionário junto aos profissionais das escolas que aceitaram participar do estudo. Foi utilizado o software SPSS para fazer a análise descritiva (médias, desvio padrão, máximos e mínimos) e inferencial (ANOVA e Teste t) dos resultados.

### 3.1 Análise descritiva dos dados

Descrevem-se os resultados através de gráficos e figuras, “apresentando-se as amostras utilizadas em relação às suas características descritivas mais importantes e os resultados nas variáveis analisadas, quer na amostra global, quer nas subamostras que desejamos considerar” (Almeida & Freire, 2008, p.222).

De modo a efetuar uma análise sobre a colaboração entre os professores das escolas públicas do Recanto das Emas, aplicou-se o primeiro item para saber qual é a razão do contacto entre os professores da educação regular e educação especial (ver tabela 13).

Tabela 13

#### *Razão do Contato do Professor de Educação Regular e Especial*

	N	%
O (a) aluno (a) apresenta um comprometimento significativo na aprendizagem e desenvolvimento	36	32,7
O (a) aluno apresenta um discurso ininteligível.	1	,9
A equipa está preocupada com o discurso ou a fala do(a) aluno(a).	5	4,5
Para pedir um relatório sobre o(a) aluno(a)	4	3,6
Perguntar sobre que intervenção está a ser implementada ou que adequação curricular foi efetuada com o(a) aluno(a).	36	32,7
Para pedir mais informações o(a) aluno(a).	14	12,7
Para solicitar uma reunião	9	8,2
Omissos	5	4,5
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 7,0; M= 3,7 ED=2,1

*Nota:* N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

À vista da análise descritiva efetuada (médias, desvio padrão e valores mínimos e máximo) dos resultados obtidos na aplicação do questionário em função da razão do contacto dos professores da educação regular e especial, verifica-se que há dois itens que sobressaem sobre os demais, assim, os professores interagem entre os dois segmentos da educação para saber se o (a) aluno (a) apresenta comprometimento significativo na aprendizagem e desenvolvimento (32,7%) e para saber sobre a intervenção e / ou adequação curricular implementada para o (a) aluno (a) (3,2,7%).

Com menor frequência, os professores da educação regular contactam os da especial para pedir informações sobre o (a) aluno (a) (12,7%), para solicitar reunião (8,2%), para saber se a equipa está preocupada com o discurso do (a) aluno (a) (4,5%), para saber sobre o relatório do aluno (a) e porque o aluno (a) tem um discurso ininteligível (0,9%). Do total de 110 participantes, 5 (4,5%) ficaram omissos diante deste item (ver figura 8).

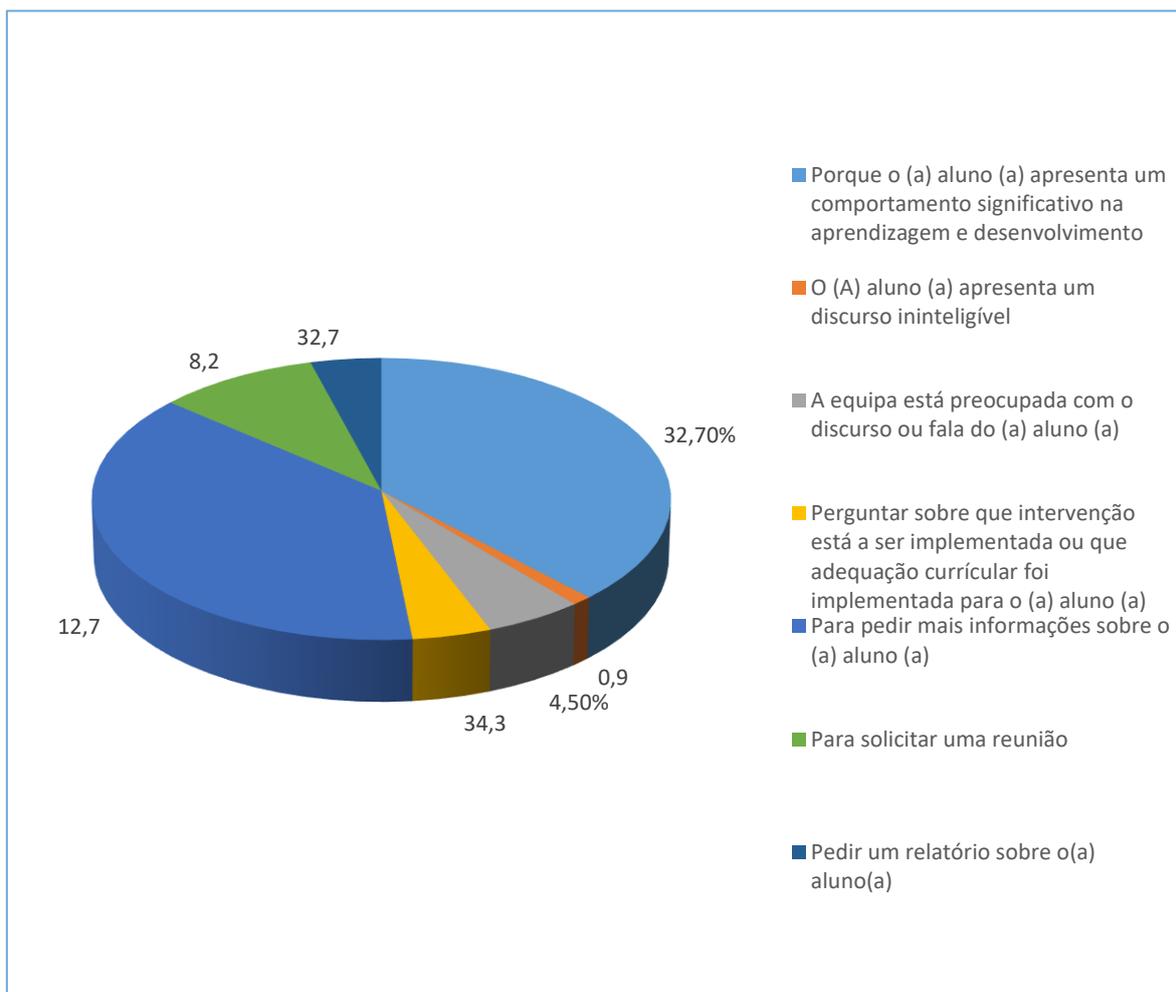


Figura 8. Distribuição dos resultados do contacto entre os professores dos dois segmentos de ensino.

Com o item seguinte procura-se saber quais são as necessidades que os professores do ensino regular têm ao contactar os profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Segundo os resultados, as necessidades mais recorrentes estão ligadas ao atendimento do estudante na sala comum, sendo que (27,3%) visam produzir materiais acessíveis com a finalidade de eliminar barreiras, (21,8%) contactam para elaborar um plano de atuação para o atendimento do estudante nas aulas regulares. Os profissionais procuram o atendimento educacional especializado para outras demandas também: 20% para saber do acompanhamento familiar, (12,7%) para verificar se o(a) aluno(a) é assíduo(a) aos atendimentos da sala de recursos, (10,9%) para ter conhecimento de aspectos familiares, sociais e de atendimento externo do(a) aluno(a), (3,6%) para identificar material de apoio com software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionário e (0,9%) para saber sobre avaliações adaptadas. (2,7 %) dos profissionais ficaram omissos (ver tabela 14 e figura 9).

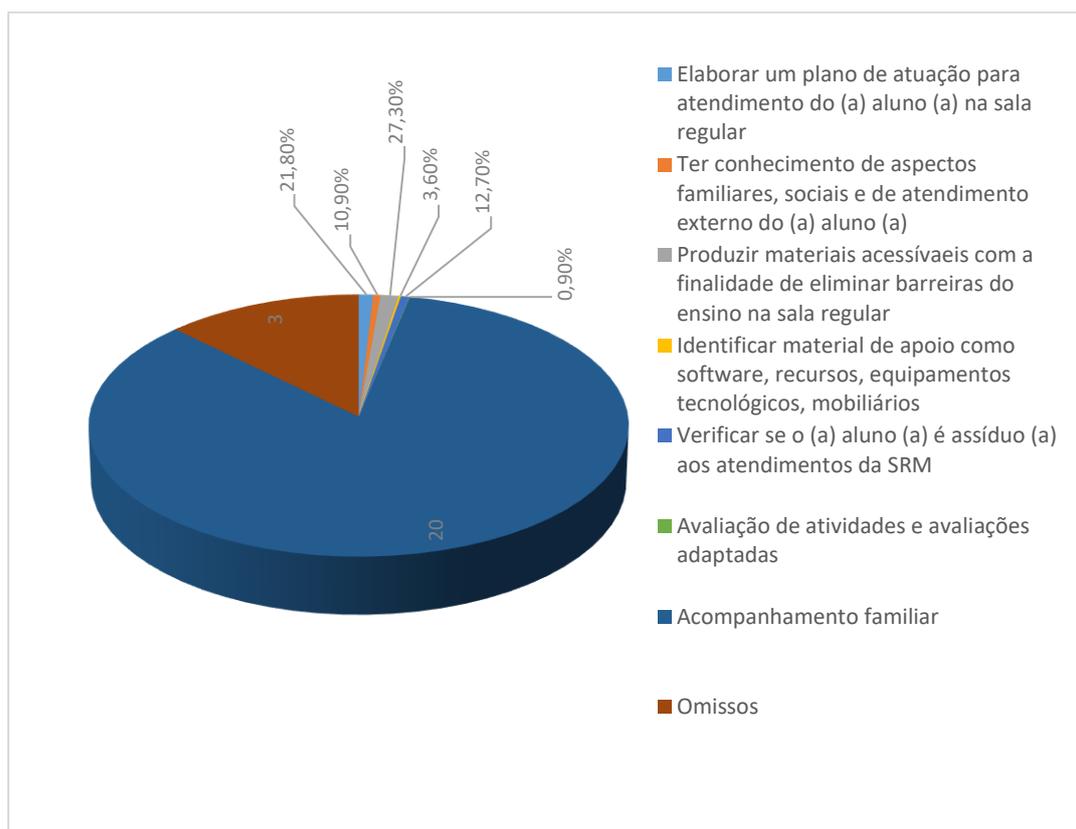


Figura 9. Distribuição dos resultados do contacto entre os professores da educação regular e de AEE.

Tabela 14

*Contacto dos Professores de Ensino Regular e de Atendimento Educacional Especializado*

	N	%
Elaborar um plano de atuação para o atendimento do (a) aluno (a) na turma regular	24	21,8
Ter conhecimento de aspectos familiares, sociais e de atendimento externo do (a) aluno (a)	12	10,9
Produzir materiais acessíveis para eliminar barreiras do ensino na classe regular	30	27,3
Identificar material de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros	4	3,6
Saber do acompanhamento familiar	22	20
Verificar se o (a) aluno (a) é assíduo (a) aos atendimentos da sala de recursos	14	12,7
Atividades e avaliações adaptadas	1	0,9
Omissos	3	2,7
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 7,0; M= 3,5 ED=2,1

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio

Os resultados do item: Participa com frequência das reuniões propostas pela equipe gestora é apresentada na figura 10. A sua análise permite verificar que (91,8%) dos profissionais participam das reuniões, (6,4%) não participam e (1,8%) são omissos.

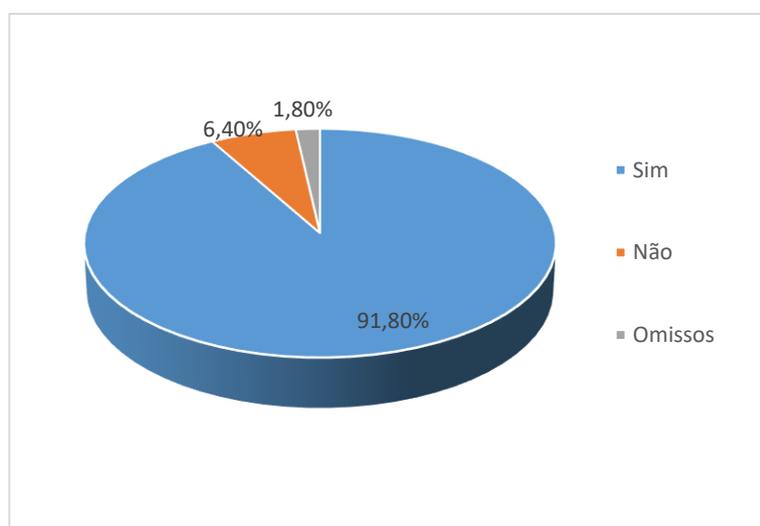


Figura 10. Distribuição dos resultados referentes às reuniões.

Ainda no item reuniões, os profissionais foram submetidos ao item: quais as reuniões que vocês participam durante o ano letivo? Em ordem progressiva os resultados foram: participam das reuniões semestrais com os professores da sala de recursos para conhecer os alunos das turmas a cada semestre (82,7%), participam das reuniões de pais na sala regular e na sala de recursos (40,9%), participam de

reunião com a coordenação do AEE para formação continuada (30,9%) e não participam de reuniões (6,4%) (ver tabela 15).

Tabela 15

*Participação de Reuniões Durante o Ano Letivo*

	N	%
Com os profissionais da SRM para a apresentação dos alunos no início do semestre	91	82,7
Com os pais na SR e na Sala Regular	45	40,9
Com a coordenação do AEE para formação continuada	34	30,9
Não participa	7	6,4
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 5, M=3,08; ED=,0

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

De acordo com a análise descritiva efetuada em função do tempo dedicado, semanalmente, para planejar o atendimento do (a) aluno (a) com deficiência inserido (a) no ensino regular, observa-se que (38,2%) dedicam mais de 60 minutos em planeamento, (35,5%) dedicam entre 30 e 60 minutos, (15,5%) dedicam entre 10 e 30 minutos, (7,3%) dedicam até 10 minutos e (3,6%) são os omissos (ver tabela 16 e figura 11).

Tabela 16

*Tempo Dedicado para Planear o Atendimento Educacional Especializado*

	N	%
0 – 10 minutos	8	7,3
10 – 30 minutos	17	15,5
30 – 60 minutos	39	35,5
Mais de 60 minutos	42	38,0
Omissos	4	3,6
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,08; ED=,92

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

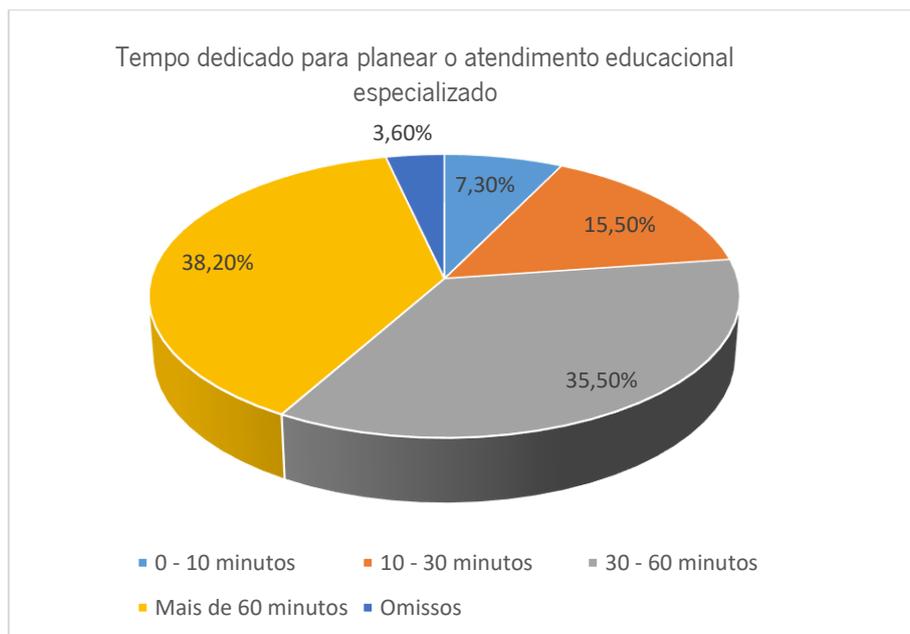


Figura 11. Distribuição dos resultados conforme tempo de planejamento.

Ao nível das intervenções para o aluno com NEE, os resultados mostraram que (52,7%) constroem em conjunto, (27,3%) constroem com os profissionais da SRM, (12,7%) constroem com os professores regentes, (2,7%) constroem com o Serviço de Orientação Educacional – SOE, (0,9%) com os gestores e psicólogos e (2,7%) são os omissos (ver a tabela 17 e figura 12).

Tabela 17

*Como as Intervenções ao Atendimento Educacional Especializado são construídas.*

	N	%
Professor SRM	30	27,3
Professor Regente	14	12,7
Psicólogo	1	,9
Serviço de Orientação Educacional	3	2,7
Gestor	1	,9
Em conjunto	58	52,7
Omissos	3	2,7
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 6, M=3,9; ED=2,2

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

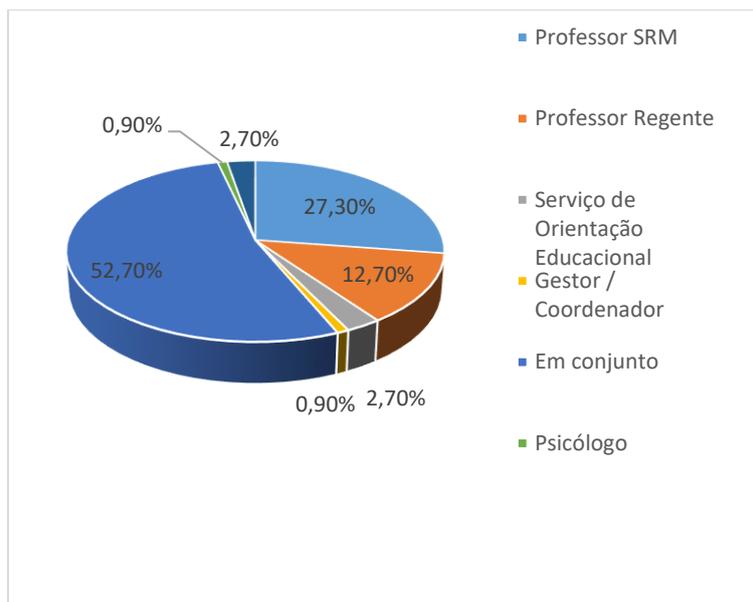


Figura 12. Distribuição dos resultados de acordo as intervenções

Os itens em relação à colaboração entre professores foram classificados com base na escala de *Likert*, com quatro opções de resposta: Discordo Totalmente, Discordo, Concordo Totalmente e Concordo. O item: Deve existir colaboração entre os profissionais culminou – se os resultados: (43,6%) concordo totalmente, (40,0%) concordo, (5,5%) discordo totalmente, (2,7% discordo) e (8,2%) omissos (ver tabela 18).

Tabela 18

*Deve Existir Colaboração entre os Profissionais*

	N	%
Discordo Totalmente	6	5,5
Discordo	3	2,7
Concordo Totalmente	48	43,6
Concordo	44	40,0
Omissos	9	8,2
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,2; ED=,79

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Com o próximo item procura -se saber se o trabalho colaborativo é importante para elaborar um plano de intervenção. Os dados constataram que: (47,3%) concordo, (34,5%) concordo totalmente, (5,5%) discordo totalmente, (1,8%) discordo e (10,9%) omissos (ver tabela 19).

Tabela 19

*O Trabalho Colaborativo é Importante para Elaborar um Plano de Intervenção*

	N	%
Discordo Totalmente	6	5,5
Discordo	2	1,8
Concordo Totalmente	38	34,5
Concordo	52	47,3
Omissos	8	10,9
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,31; ED=,80

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Outro aspecto em análise diz respeito ao encaminhamento do estudante para outros serviços. Nesse item os resultados foram: (41,8%) concordo, (39,1%) concordo totalmente, (5,5%) discordo totalmente e (10,9%) omissos (ver a tabela 20).

Tabela 20

*O Trabalho Colaborativo Permite Encaminhar o (a) Aluno (a) para Outro Serviço*

	N	%
Discordo Totalmente	6	5,5
Discordo	3	2,7
Concordo Totalmente	43	39,1
Concordo	46	41,8
Omissos	12	10,9
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,31; ED=,80

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

O item: A importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do estudante obteve-se os resultados: (44,5%) concordo, (38,2%) concordo totalmente, (6,4%) discordo totalmente, (2,7%) discordo e (8,2%) omissos (ver tabela 21).

Tabela 21

*O Trabalho Colaborativo é Importante para Saber o Desenvolvimento do (a) Aluno (a)*

	N	%
Discordo Totalmente	7	6,4
Discordo	3	2,7
Concordo Totalmente	42	38,2
Concordo	49	44,5
Omissos	9	8,2
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,31; ED=,83

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Ainda no contexto do trabalho colaborativo procura-se saber a importância dele para a troca de estratégias e metodologias de informação com grupo. Os resultados foram: (42,7%) concordo, (3,6%) concordo plenamente e (3,6%) discordo totalmente, (3,6%) discordo e (12,7) casos omissos (ver tabela 22).

Tabela 22

*O Trabalho Colaborativo é Fundamental para Troca de Estratégias / Metodologia de Informação*

	N	%
Discordo Totalmente	4	3,6
Discordo	4	3,6
Concordo Totalmente	41	37,3
Concordo	47	42,7
Omissos	14	12,7
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,3; ED=,75

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Com o item: O trabalho colaborativo permite um crescimento profissional apresenta-se os resultados: (43,6%) concordaram, (37,3%) concordaram totalmente, (7,3%) discordaram totalmente e (1,8%) discordaram (ver tabela 23).

Tabela 23

*O Trabalho Colaborativo Permite um Crescimento Profissional*

	N	%
Discordo Totalmente	8	7,3
Discordo	2	1,8
Concordo Totalmente	41	37,3
Concordo	48	43,6
Omissos	11	10
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,3; ED=,86

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Outro item pertinente à proposta do trabalho colaborativo é se há vantagens nele. Os resultados foram: (47,3%) concordo, (33,6%) concordo totalmente, (3,6%) discordo totalmente, discordo com (4,5%) e (10,9%) omissos (ver tabela 24).

Tabela 24

*Vantagens do Trabalho Colaborativo*

	N	%
Discordo Totalmente	5	4,5
Discordo	4	3,6
Concordo Totalmente	37	33,6
Concordo	52	47,3
Omissos	12	10,9
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,3; ED=,79

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Na prática procurou saber-se os professores do ensino regular colaboram com os profissionais do AEE. Os resultados foram: (42,7%) concordo, (35,5%) concordo totalmente, 6,4% discordo totalmente, (3,6%) discordo (11,8%) omissos (ver tabela 25).

Tabela 25

*Os Professores de Ensino Regular Colaboram com os de Atendimento Educacional Especializado*

	N	%
Discordo Totalmente	7	6,4
Discordo	4	3,6
Concordo Totalmente	39	35,5
Concordo	47	42,7
Omissos	13	11,8
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,2; ED=,85

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Os dois últimos itens referem-se à gestão escolar. Propôs-se saber se a administração da escola é essencial para a colaboração e para o sucesso da inclusão. Como respostas ao primeiro item: (50,0%) concordo, (20,9%) concordo totalmente, (6,4%) discordo e (10,9%) discordo totalmente e (11,8%) omissos (ver tabela 26).

Tabela 26

*A Gestão Escolar é Essencial para a Colaboração*

	N	%
Discordo Totalmente	7	6,4
Discordo	12	10,9
Concordo Totalmente	23	20,9
Concordo	55	50,0
Omissos	13	11,8
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,2; ED=,94

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Para o último item os resultados foram: (41,8%) concordo, (29,1%) concordo totalmente, (10,0%) discordo totalmente e (8,2%) discordo e (10,9%) omissos (ver tabela 27).

Tabela 27

*A Gestão Escolar é Fundamental para o Sucesso da Inclusão*

	N	%
Discordo Totalmente	11	10,0
Discordo	9	8,2
Concordo Totalmente	32	20,9
Concordo	46	41,8
Omissos	12	10,9
Total	110	

Min.=1,0 Max.= 4, M=3,1; ED=,99

Nota: N – Número de participantes; % - Percentagem; ED= Erro-Desvio.

Depois de submeter-se à estatística descritiva foi possível constatar-se características predominantes da colaboração entre os professores das escolas públicas de ensino médio do Recanto das Emas. A partir deste momento, aplicou-se a análise inferencial para testar hipóteses, analisar relações entre as variáveis ou diferenças entre os grupos.

### 3.2 Análise inferencial

A estatística inferencial "analisa, sobretudo, relações entre variáveis ou estuda diferenças entre grupos ou momentos de avaliação" (Almeida & Freire, 2008, p.222). Os resultados da análise inferencial indicam ausência de diferenças estatisticamente significativas para as variáveis de género, idade, habilitações académicas, escola e tempo de serviço. Sendo, aplicou-se o teste Anova para a variável Função que exerce atualmente e o Test t para a variável género.

#### 3.2.1 Função que exerce atualmente

Aplicando-se o teste ANOVA para item: O trabalho colaborativo é importante para saber o desenvolvimento do (a) aluno (a) e a variável função que exerce atualmente, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas. Obteve-se hipóteses alternativas com significância de 0,03 ou seja, < 0,05 (ver tabela 28).

Tabela 28

*Teste ANOVA para os Itens do Questionário e a Variável Função que Exerce Atualmente*

Item		Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig
O trabalho colaborativo é importante para saber o desenvolvimento do (a) aluno (a)	Entre grupos	13,195	7	1,885	3,376	0,03
	Nos grupos	50,805	91	,558		
	Total	64,000	98			

*Nota:* gl = Graus de Liberdade; F = F One-Way; Sig = Significância

### 3.3 Teste T de uma amostra para a variável género

O teste T é usado para testar hipóteses sobre a média da população, assumindo que a variância da população é desconhecida. Na amostra da população estudada testou-se a variável género e alguns itens do questionário para comparar se existem diferenças significativas entre as médias.

#### 3.3.1 Género

Aplicando-se o teste T para os itens: Deve existir colaboração entre os profissionais; o trabalho colaborativo é importante para saber o desenvolvimento do aluno; o trabalho colaborativo é fundamental para elaborar um plano de intervenção; o trabalho colaborativo permite encaminhar o aluno para outros serviços; o trabalho colaborativo é importante para troca de estratégias / metodologias de informação; o trabalho colaborativo permite um crescimento profissional dos profissionais; o trabalho colaborativo tem vantagens; a gestão escolar é essencial para a colaboração; os professores da educação regular colaboram com os colegas especializados e a gestão escolar é fundamental para o sucesso da inclusão. Observou-se diferenças estatisticamente significativas relativo ao género e os itens, com valor de significância de ,001 (ver tabela 29).

Tabela 29

*Teste T de uma Amostra para Itens do Questionário e a Variável Género*

Itens do Questionário	N	sig	di	dm	ds
Deve existir colaboração entre os profissionais	100	,001	3,1308	1,24299	3,4434
O trabalho colaborativo é importante para saber o desenvolvimento do aluno	100	,001	3,1518	3,28713	3,4818
O trabalho colaborativo é fundamental para elaborar um plano de intervenção	97	,001	3,2258	3,31683	3,5497
O trabalho colaborativo permite encaminhar o aluno para outros serviços	97	,001	3,1545	3,38776	3,4781
O trabalho colaborativo é importante para troca de estratégias / metodologias de informação	95	,001	3,2115	3,31633	3,5177
O trabalho colaborativo permite um crescimento profissional	98	,001	3,1310	3,36458	3,4751
O trabalho colaborativo tem vantagens	97	,001	3,1265	3,38776	3,4715
A gestão escolar é essencial para a colaboração	96	,001	3,1078	3,30303	3,4901
Os professores da educação regular colaboram com os colegas especializados	96	,001	2,9529	3,29897	3,3532
A gestão escolar é fundamental para o sucesso da inclusão	97	,001	2,4427	3,15306	2,7536

*Nota N* – número de participantes; sig = significância; di= diferença inferior; dm = diferença da média; ds= diferença superior

Portanto, este capítulo apresentou-se os resultados da amostra através da análise descrita e da análise inferencial (ANOVA e Teste t). No primeiro momento, descreveu-se e sistematizou-se as características mais importantes dos professores dentro da amostra e depois testou-se as hipóteses previamente estabelecidas por meio da ANOVA e Teste t para saber as diferenças significativas entre a médias dos grupos.

## CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

### 4.1 Discussão

Este capítulo é para a discussão dos resultados obtidos considerando os objetivos deste estudo resultante da aplicação do Questionário - Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no apoio a alunos com Atendimento Educacional Especializado do Recanto das Emas, no Distrito Federal, Brasil (Rocha, Araújo, & Cruz-Santos, 2019).

O estudo da colaboração entre professores da educação especial e da educação regular ainda é uma realidade recente no contexto distrital e nacional. Até então, encontram-se diretrizes restritas na legislação para orientar os professores sobre esta temática nas escolas regulares. Especificamente no Distrito Federal, os pressupostos teóricos do currículo em movimento de 2018 menciona-se que a organização do trabalho pedagógico dentro de um currículo integrado “favorece o trabalho colaborativo entre os professores” (p.69). Portanto, recorreu-se a autores que pesquisaram a colaboração de um modo geral e outros que investigaram aspectos específicos da colaboração entre professores da educação especial e regular.

O objetivo geral deste estudo analisou se há colaboração entre os professores de educação especial e professores da educação regular no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais do Recanto das Emas e os objetivos específicos foram: 1) adaptar e aplicar o Questionário intitulado “Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores da educação regular no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais do Recanto das Emas, no Distrito Federal, Brasil” – (Rocha, Araújo, & Cruz-Santos, 2019) para profissionais do CED 104, CEM 111 e CEM 804, 2) conhecer o processo de colaboração, a sua importância e como ela é aplicada entre os professores nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas, Distrito Federal e 3) analisar as atitudes dos professores face a importância da colaboração no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, observando se essas atitudes mudam em função do gênero, idade, função que exerce atualmente, habilitações acadêmicas, escola e tempo de serviço.

Os dados da pesquisa, na população das três escolas estudadas, demonstram um crescimento quantitativo de estudantes nas salas regulares, o que é coerente com o que está na legislação (PNE, 2014) e nas referências bibliográficas (Mendes 2010; Mantoan 2015): a permanência dos estudantes com necessidades educativas especiais em ambientes inclusivos. Há nas três escolas uma predominância de estudantes com deficiência intelectual (74,5%) e física (45,5%) nas salas regulares.

Encontrou-se em Pacheco (2008) um significado amplo de diversidade, pois ela vai além da individualização da aprendizagem, pede reorganização com ênfase nas capacidades, interesses e motivações. Dados relevantes do estudo diz respeito a formação dos professores das três escolas. A maioria além da licenciatura tem especialização com formação oferecidas pela Escola de Aperfeiçoamento do Distrito Federal - EAPE. Certifica-se que essas formações contemplam a sustentabilidade, diversidade e inclusão, por isso, percebe-se o comprometimento do Distrito Federal com a inclusão. No entanto, essa realidade não condiz com os dados da Diretoria de Políticas de Educação Especial (2018) com base no Censo Escolar da Educação Básica – INEP /2016, quando contabilizou que somente 5% dos professores que atuam na educação básica tem formação continuada em educação especial e 43% dos que trabalham em Atendimento Educacional Especializado – AEE são especialistas na área.

Ainda dentro da análise descritiva no quesito reuniões que participam durante o ano letivo, os resultados comprovam que os professores se interessam em reuniões com profissionais da SRM para apresentação dos estudantes com NEE no início do semestre (82,7%), com os pais nas salas de recursos e nas salas regulares (40,9%) e com a coordenação do AEE para formação continuada (39,9%). A literatura comprova que a “força da colaboração se encontra na capacidade de unir habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais” (Capellini & Mendes 2008, p. 110).

Os dados do estudo referentes ao tempo dedicado para planejar o atendimento educacional especializado sinalizaram um grupo significativo (35,5%) de professores que reservam no máximo uma hora semanalmente para esse fim. Por outro lado, comprovou-se que (38%) reservam mais de 60 minutos para planejar o AEE. São nestes momentos que os professores desenvolvem atividades utilizando-se dos mais variados métodos, técnicas e recursos educativos para as aulas.

Mediante as intervenções construídas para atender o estudante com NEE, os resultados apontaram que (52,7%) dos professores preferem fazê-las de forma articulada com as equipas da escola, (27,3%) com os professores da SRM, (12,7%) com professores regentes, (0,9%) com psicólogos e gestores. Os resultados são coerentes com o texto da Resolução n. 4 de 2009 que orienta que a responsabilidade de elaborar planos e intervenções competem aos professores do AEE articulados com os do educação regular e demais serviços necessários ao atendimento.

Ainda na discussão descritiva apresenta-se os itens da tabela 30 que se referem à colaboração dos professores no processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais nas escolas públicas de ensino médio do Recanto das Emas.

Tabela 30

*Níveis de Concordância para os Itens para a Colaboração dos Professores no Processo de Aprendizagem dos Estudantes com NEE nas Escolas Públicas do Recanto das Emas*

Item	NP	DT	D	C	CT	O
1. Deve existir colaboração entre os profissionais	110	5,5%	2,7%	40,0%	43,3%	8,2%
2. O trabalho colaborativo é importante para elaborar um plano de intervenção	110	5,5%	1,8%	47,3%	34,5%	10,9%
3. O trabalho colaborativo permite encaminhar o (a) aluno (a) para outro serviço	110	5,5%	2,7%	41,8%	39,1%	10,9%
4. O trabalho colaborativo é importante para saber o desenvolvimento do (a) aluno (a)	110	6,7%	2,7%	44,5%	38,5%	8,2%
5. O trabalho colaborativo é fundamental para troca de estratégias / metodologia de informação	110	3,6%	3,6%	42,7%	37,3%	12,7%
6. O trabalho colaborativo permite um crescimento profissional	110	7,3%	1,8%	43,6%	37,6%	10%
7. Vantagens do trabalho colaborativo	110	4,5%	3,6%	47,3%	33,3%	10,9%
8. Os professores de ensino regular colaboram com o AEE	110	6,4%	3,6%	42,7%	35,5%	11,8%
9. A gestão escolar é essencial para a colaboração	110	6,4%	10,9%	50,0%	20,9%	11,8%
10. A gestão escolar é fundamental para o sucesso da inclusão	110	10%	8,2%	41,8%	20,9%	10,9%

*Nota:* NP: número de participante; DT: discordo totalmente; D=discordo; C=concordo; CT=concordo totalmente; O= omissos

No que diz respeito ao item 1, verificou-se que os professores concordam (40%) e concordam totalmente (43,3%) com a cultura colaborativa nas escolas. As respostas dos itens 2,3, 4 e 5 são coerentes com o que os professores pensam sobre o item 1. A cultura colaborativa nas escolas é importante para elaborar um plano de intervenção ( concordam 47,3% e concordam totalmente 34,5%), encaminhar o (a) aluno (a) para outro serviço (concordam 41,8% e concordam totalmente 39,1%), saber

o desenvolvimento do (a) aluno (a) ( concordam 44,5% e concordam totalmente 38,5%) e porque é fundamental para trocar estratégias e informações (concordam 42,7% e concordam totalmente 37,3%). Dessa forma, os professores mostraram que acreditam no trabalho colaborativo porque é uma prática eficaz e sólida, assim como Correia (2017) e Lima (2002), defendem que a colaboração na escola produz uma aprendizagem mais rica e mais significativa com ambientes de entreajuda, favorecendo o estudante no dia a dia e o professor ao longo da carreira profissional.

Os professores das escolas públicas do Recanto das Emas são profissionais que têm buscado sempre o aperfeiçoamento através da formação continuada. Dados comprovativos apontaram que os professores são: especialistas (60%), mestres (11%), doutores (0,9%), além dessas especializações, todos são licenciados em áreas específicas da educação. Esses dados são pertinentes ao que os professores responderam no item 6, eles acreditam que o trabalho colaborativo permite um crescimento profissional (concordam 42,7% e concordam totalmente 37,3%).

Preferencialmente, nas três escolas, os estudantes com AEE estão matriculados em classes regulares, por isso, recebem algum tipo de apoio como o atendimento em horários específicos nas salas de recursos multifuncionais. No entanto, se o estudante não se adaptar tem o direito de matricular-se em escolas ou classes especiais, conforme prescrito na Orientação Pedagógica da Educação Especial de 2010.

Verificou-se tanto na literatura quanto nos dados recolhidos que os professores da Educação Especial não são os únicos responsáveis pela inclusão dos estudantes com NEE nas escolas regulares. O processo requer colaboração entre todos os profissionais da escola, dos familiares e dos gestores das escolas, ou seja, a reestruturação da escola e a colaboração da equipa de trabalho são fundamentais na escolarização do estudante. Dentro deste contexto, o item 8 comprova que os professores do ensino regular colaboram com os profissionais do atendimento educacional especializado (concordam 42,7% e concordam totalmente 35,5%).

Como constatado, a matrícula do estudante com NEE nas escolas regulares não é suficiente para acontecer a inclusão. São necessário mudanças nas políticas públicas, além de oportunizar professores e gestores conhecerem a colaboração e as possíveis modificações pedagógicas voltadas para um trabalho conjunto. Os professores demonstraram que a inclusão precisa de ações compartilhadas entre equipa e também participação ativa da gestão escolar. As devolutivas deles nos itens 9 e 10 concluíram que a gestão escolar é essencial para a colaboração (concordam 50% e 20,9%) e fundamental para o sucesso da inclusão (concordam 41% e concordam totalmente 20,9%).

Os resultados da análise inferencial (ANOVA) indicam ausência de diferenças estatisticamente significativas para as variáveis de gênero, idade, habilitações acadêmicas, escola e tempo de serviço. Desta forma aceita-se a hipótese nula uma vez que não existe relação entre estas variáveis e a colaboração dos professores de educação especial e professores da educação regular no processo de aprendizagem dos alunos com NEE do Recanto das Emas.

No que diz respeito à variável função que exerce atualmente, os resultados dos testes de hipóteses (ANOVA) indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos e o item: O trabalho colaborativo é importante para saber o desenvolvimento do (a) aluno (a). Sendo assim, há rejeição da hipótese nula, logo os professores da educação regular apresentam um trabalho colaborativo favorável em relação ao processo de aprendizagem dos alunos com NEE. A formação, a experiência e a colaboração são fatores importantes na aprendizagem e na inclusão destes alunos nas salas comuns das escolas regulares. Portanto o professor deve conscientizar-se de sua capacidade para tornar a sala de aula mais inclusiva e para isso, deverá buscar novos conhecimentos e melhorar sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir com objetivo de atender as demandas exigidas em sua atuação profissional.

Os apoios disponíveis nas escolas colaboram com o professor, entretanto, somente o próprio professor, que está na sala de aula e conhece o processo de aprendizagem, a convivência com os colegas e a dinâmica de sua prática, poderá eleger os procedimentos de ensino, pois de acordo com Mantoan a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino para escolas específicas, para esta ou aquela deficiência e /ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (Mantoan, 2015, p. 36).

Os resultados obtidos no estudo podem fornecer contribuições para uma reflexão sobre a colaboração entre professores nas escolas do Distrito Federal, mas é importante conscientizar-se que os resultados foram alcançados a partir de uma pequena amostra de professores com características específicas. Assim sendo, é preciso ter ponderação para não generalizar os resultados e conclusões para todas as escolas do Distrito Federal.

## 4.2 Conclusões

A inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular é uma realidade no Distrito Federal e no Brasil. Por isso, pensar a inclusão pressupõe uma escola aberta à diversidade e com políticas públicas educacionais claras, espaços sem discriminação e preconceito, ou seja, um lugar onde as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada estudante sejam respeitados.

Em todos os momentos históricos a concepção de mundo e sociedade mudam e o ser humano age de acordo com o grupo que está inserido. A discriminação, a desigualdade e o rótulo do estudante com NEE sempre apareceram ao longo da história. Estes estudantes se apoiaram, primeiramente, em instituições de assistencialismo e depois em instituições especializadas na Educação Especial. Esta transição provocou mudanças e transformações nas políticas educacionais brasileiras, preconizando uma sociedade mais igualitária e com acessibilidade aos estudantes com NEE, inclusive nas escolas do Distrito Federal, que de acordo com o Currículo em Movimento (2018), demoraram a se adaptar a esses novos direcionamentos. Percebe-se um crescimento exponencial de alunos com NEE em escolas regulares da rede pública de ensino de todo o país. Dentro dessa realidade surge o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais como espaços organizados nas escolas de ensino regular, onde os alunos com NEE podem usufruir de respostas adaptadas às suas necessidades.

O estudo analisou-se as respostas dos professores em relação as demandas do dia a dia em função do processo de aprendizagem do estudante com NEE. De forma geral, observou-se que os professores mantêm contacto com o AEE quando precisa atender às suas necessidades imediatas (elaborar um plano de atuação, conhecer aspectos familiares, sociais e quando o estudante apresenta comportamento significativo na aprendizagem).

A partir da observação das três escolas do estudo, identificou-se que, em muitos casos, a inclusão é mais física, ou seja, o estudante está matriculado em uma turma, mas não tem participação efetiva no processo de aprendizagem e até de socialização. É um fator a ser melhorado, pois a inclusão escolar tem que apresentar uma proposta mais acolhedora pronta para atender os estudantes em suas peculiaridades e não ser apenas uma inserção deles nas classes comuns de escolas regulares. Sendo assim, é essencial ter nas escolas equipas multidisciplinares que apresentem ações eficazes para atendê-los. Nesta perspectiva insere-se a ideia de Matoan (2015) de que é possível ver mudanças nas escolas que adotam medidas inclusivas, é possível ver mudanças a partir do princípio democrático de uma educação para todos.

O eixo principal da pesquisa permitiu analisar se existe colaboração entre os professores da educação especial e regular no processo de aprendizagem de estudante do NEE. Através da análise quantitativa (descritiva e inferencial) verificou-se que há colaboração entre os professores da educação especial e regular, no entanto a colaboração vivenciada nas escolas ainda está longe de ser a ideal, mesmo com os esforços empreendidos pelos professores.

No estudo constatou-se que os professores veem vantagens e desvantagens da colaboração na educação especial e inclusão. Positivamente, há interação entre os professores, articulação para desenvolver atividades conjuntas, elaborar planejamentos, tomar decisões coletivas, compartilhar responsabilidades, trocar estratégias e metodologias. A dinâmica da colaboração permite ao professor sair do senso comum, produzir novas relações, desenvolver a criticidade, crescer pessoalmente, coletivamente e profissionalmente. As desvantagens geram muito em torno da gestão escolar, que não flexibilizam as políticas educacionais impostas pelos órgãos públicos para uma política que atenda as reais necessidades das escolas. Enfim, a gestão escolar é uma personagem essencial para a implementação da colaboração e a inclusão nas instituições educacionais.

Com os tipos de colaboração apresentadas neste estudo, é possível entender que as culturas colaborativas são complexas, difíceis de ser construídas e mantidas durante muito tempo. No contexto analisado, a colaboração, como apresentada pelos profissionais quando a concretizaram, são simples e circunscritas, que abrangem informações imediatas como conhecer aspectos familiares do estudante e produzir materiais de apoio. Também acontece muito na individualidade do professor, porque a iniciativa de procurar a interação com outros serviços na escola é dele.

Os profissionais também evidenciaram que a colaboração tem que alcançar formas mais complexas e coesas dentro das escolas. Princípios de partilha de poder, uniformizar linguagem interna, dar condições adequadas de trabalho são essenciais para a o sucesso dessa prática. Participação e apoio da gestão é outro fator determinante.

Mais uma vez é importante considerar a escola não apenas um espaço geográfico, mas um ambiente onde os profissionais de maneira articulada entre o saber sistematizado e o vivenciado no dia a dia, em outros ambientes sociais e culturais, reflitam e compreendam que essa postura poderá fazer uma escola aberta, democrática, inclusiva e colaborativa. Enfim, há muito o que se fazer em relação a estrutura física das escolas, à valorização e capacitação dos profissionais, à fomentação de cursos que desenvolvam a parceria colaborativa entre professores, outros profissionais, estudantes e familiares.

Ao terminar o estudo, evidencia-se que a relevância dele está no fato de contribuir com a gestão escolar, trazendo dados estatísticos e práticas dos professores frente a inserção da colaboração nas

escolas inclusivas, uma vez que conhecer e compreender a realidade em que se insere fomenta novas políticas educacionais a nível nacional e distrital. Deixa também no campo do conhecimento do estudo sugestões para desenvolver temáticas de culturas colaborativas para o bem-estar individual e coletivo, prioritariamente em escolas de ensino médio, visto que ficou comprovado que há poucas referências para esta etapa da escolarização.

Particularmente, este estudo foi um grande desafio face às limitações com que me deparei, porém alcancei aprendizagens importantes, fazendo-me olhar à frente enquanto profissional a intervir a favor da colaboração entre professores da educação especial e regular durante o processo de aprendizagem de todos os estudantes. Portanto, nas escolas de ensino médio do Recanto das Emas, a colaboração é muito mais do que um conceito, é uma prática possível.

### 4.3 Recomendações

A implementação da cultura colaborativa nas escolas de ensino médio favorece o processo de aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais, para isso, os professores precisam de informações apropriadas para intervir quando necessário. Fundamentalmente, os professores têm que ter formação continuada / capacitação com a temática da colaboração para aprofundar nas práticas pedagógicas e nas estratégias de intervenção.

É pertinente realizar-se mais pesquisas científicas sobre culturas colaborativas, em sala de aula, com práticas e teorias de aprendizagem, inovação e transformação social para o público de ensino médio, nas salas regulares das escolas públicas do Distrito Federal e outras regiões. .

Como direção de pesquisas futuras, recomenda-se aplicar o questionário em outras escolas do Distrito Federal, estendendo a amostra, inclusive em outras modalidades (ensino fundamental e séries iniciais) da educação básica, outros contextos e outros métodos de coleta de dados para a pesquisa.

Os gestores das escolas flexibilizem, quando possível, as políticas educacionais públicas para atender as reais necessidades das escolas.

Implementação de equipes multidisciplinares nas escolas de ensino médio, articulando conhecimentos de diferentes áreas para atender as necessidades de todos os estudantes.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender e ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 43 – 55.
- BRASIL. (1988). Constituição Federal de 1988. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- BRASIL. (2001). *Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)
- BRASIL. (2008). *Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)
- BRASIL. (2011). *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Capelinni, V. L. F.; & Mendes, E.G. (2008). Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: Almeida, M. A.; Hayashi, M. C. P. I.; Mendes, E. G. Temas em educação especial: múltiplos olhares. Araranquara: Junqueira & Martins, 2008. v. 1, p. 104- 112.
- Carnoy, M., Castro, & C. de M. (Orgs.). (1997). *A melhoria da educação na América Latina: E agora, para onde vamos?* In: Como anda a reforma na América Latina? (pp. 133 – 139). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Cook, L.; & Friend, M. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 69 - 86.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial: Um guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.
- Correia, José A., & Matos, M. (2000). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.

- Costa Lobo, C. (2001). *Abordagem sociocognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das atividades em grupo, da autoeficácia e dos interesses* (Tese de Doutorado em Psicologia – Especialidade de Psicologia Vocacional). Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Coutinho, P. C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Damiani, M. F. (2004, novembro). Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como: Estudo de caso de uma escola colaborativa. *Anais da reunião anual da ANPED*, Caxambu, MG, Brasil, 27.
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e os seus benefícios*. *Educar em Revista*, 24 (31), 212 – 230. Recuperado em <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/742>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- EAPE. (2019). *Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de 2019*. Recuperado de <http://www.eape.se.df.gov.br>
- Epstein, J. L. (1997). *A comprehensive framework for school, family, and community partnerships*. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships* (pp. 1-25). California: Sage.
- Falsarella, A. M. (2003). *A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana*. *Revista psicopedagogia*, 20 (63), 210 – 217. Recuperado de <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/280/a-formacao-continuada-de-professores-e-seu-impacto-na-pratica-cotidiana>
- Fontes R.S. (2009). *Ensino colaborativo: Uma proposta de educação inclusiva*. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fusari, J.C. (1993). *A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar*. Série Idéias n.16, São Paulo: FDE, p. 69-77.
- Glat. R. (2007). *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Houaiss, A. V., M. de S. (2012). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Ibiapina, I. M. L. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber livro.
- Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- INEP. (2014). *Matrícula inicial da educação básica*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/matrícula-inicial>
- INEP. (2015). *Matrícula inicial da educação básica*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/matrícula-inicial>
- INEP. (2018). *Resumo técnico – Censo da Educação Básica*. Recuperado de [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080)
- INEP. (2018). *Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio*. Recuperado de [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Lei nº 3.218, de 5 de novembro de 2003*. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências Recuperado de [http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/51460\\_5146\\_textointegral.htm](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/51460_5146_textointegral.htm)
- Lei nº 5.105 de 03 de maio de 2013. Dispõe sobre a formação pedagógica nas escolas públicas do Distrito Federal.* Recuperado de [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei\\_5105\\_2013.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html)
- Lei nº 13.005 de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Libâneo, J.C. (2004). *Organização e gestão escolar: Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J., Oliveira, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2017). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

- Lima, J. A de. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Summus.
- LEPED. (2018). *Manifesto do Lepad em repúdio ao desmonte da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2018*. Recuperado de <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>
- Marinho, A.C. M., & Almeida, S.F.C. de. (2005). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Martins, S.T.F.(2002). *Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio – histórica*. Baurú: Ciências e Educação.
- Martins, L. de A. R. (2015). *História da educação de pessoas com deficiência: Da antiguidade ao início do século XXI*. São Paulo: Mercado de Letras.
- MEC. (2001). *Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>
- MEC. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- MEC. (2007). *Programa de Implementação de Salas de recursos multifuncionais de 2007*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192)
- MEC. (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008*. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/20170704-medu-inclusao-escolar.pdf>
- MEC. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva de 2008*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)
- MEC. (2009). *Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- MEC. (2009). *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na*

- Educação básica, modalidade ensino especial* de 2009. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>
- MEC. (2010). *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2010*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)
- MEC. (2017). *Base nacional comum curricular* de 2017. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- MEC. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática de 2018*. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- MEC. (2018). *Decreto - Lei n. 54 de 6 de julho de 2018*. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)
- Meletti, S. M. F., & Bueno, J. G. S. (2011). O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Revista Linhas Críticas*, 17(33), 367-383.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22 (57), 1-18.
- Mendes, E. G.; Almeida, M.A.; & Toyoda, C.Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista* 41, 81 – 93.
- Mendes, E.G., Fabiana, C., & Cabral L. (2015). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. Marília: ABPEE.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Revista Intermeio*, 178-187.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Peterson, P. (2006). Inclusão nos Estados Unidos: implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.12 (1), 3-10.
- Pinheiro, P. (2015). *Práticas colaborativas de escrita via internet: Repensando a produção textual na escola*. Londrina: Eduel.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edição Gradiva.
- Roldão, C. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. C. (2007b). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 94 -103.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SEEDF. (2010). *Orientações Pedagógica da Educação Especial do Distrito Federal de 2010*. Recuperado de [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed\\_especial/orient\\_pedag\\_ed\\_especial2010.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf)
- SEEDF. (2013). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial de 2013*. Recuperado de <https://issuu.com/sedf/docs/2-educacao-especial>
- SEEDF. (2018). *Currículo em Movimento da Educação Básica de 2018*. Recuperado de <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>
- SEEDF. (2018). *Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2018*. Recuperado de [http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada\\_05fev19.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf)
- SEEDF. (2019). *Regimento da rede pública de ensino do DF, da Organização Pedagógica: das Equipes de apoio e dos Recursos de 2019*. Recuperado de <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>
- SEEDF. (2019). *Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem de 2019*. Recuperado de [http://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2019/03/orientacao\\_pedagogica\\_seaa\\_03mai19.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf)
- SINJDF. (2008). *Portaria n° 254 de 12 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre a regulamentação das atividades das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id\\_norma=59269](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=59269)
- SINJDF. (2016). *Portaria n. 445, de 16 de 2016*. Recuperado de [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/detalhesdenorma.aspx?id\\_norma=ae53e53c6e3b94979851cc82b1f03b04b](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/detalhesdenorma.aspx?id_norma=ae53e53c6e3b94979851cc82b1f03b04b)
- SINDJDF. (2017). *Portaria n° 561, de 27 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público. Recuperado de [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18e1da6a3d404042aa042cbbc112228a/Portaria\\_561\\_27\\_12\\_2017.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18e1da6a3d404042aa042cbbc112228a/Portaria_561_27_12_2017.html)

SEESP. (2012). *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Plano viver sem limites* de 2012. Recuperado de <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>

UNICEF. (1990) .*Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de 1990*. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Walther-Thomas, C., Korinec, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. 2000. *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn & Bacon.

## ANEXOS

### Anexo A. Questionário: Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no apoio a alunos com Atendimento Educacional Especializado do Recanto das Emas, no Distrito Federal, Brasil



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no apoio a alunos com Atendimento Educacional Especializado do Recanto das Emas, no Distrito Federal, Brasil

(Rocha, Araújo, & Cruz-Santos, 2019)

Este questionário insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial – área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Pretende-se, neste contexto, conhecer a colaboração existente entre os Professores de Sala de Recursos e os Professores do Ensino Médio, do ensino regular, no que se diz respeito aos alunos com atendimento educacional especializado em salas multifuncionais do Recanto das Emas. Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho, pelo que nos comprometemos a respeitar o anonimato e a confidencialidade dos entrevistados. Este questionário é dirigido a professores de Sala de Recursos, a professores do Ensino Médio e demais profissionais que intervenham junto a alunos com AEE.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Qualquer dúvida contactar **Margaret Gonçalves Araújo** ([margaretgoar804@gmail.com](mailto:margaretgoar804@gmail.com))

#### IDENTIFICAÇÃO

##### Gênero

- Feminino
- Masculino

##### Idade

- 20-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- 50-60 anos

**Escola**

- CED 104
- CEM 804
- CEM 111

**Habilitações acadêmicas**

- Bacharelado
- Licenciatura
- Especialização/Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado

**Tempo de serviço**

- Menos que 5 anos de serviço
- Entre 5 e 15 anos de serviço
- Entre 15 e 20 anos de serviço
- Mais de 20 anos de serviço

**Indique a sua função atual**

- Professor(a) de Sala de Recursos
- Professor(a) titular
- Orientador educacional
- Pedagogo(a)
- Intérprete
- Monitor(a)
- Psicólogo(a)
- Coordenador(a)
- Gestor(a)

**Tipos de NEE dos alunos atendidos:**

- Transtornos Globais do Desenvolvimento ( TGD )
- Transtorno do Espectro Autista ( TEA )
- Transtornos Funcionais Específicos ( TFE )
- Deficiência Intelectual ( DI )
- Deficiência Visual ( DV )
- Deficiências Múltiplas ( DMU)
- Surdo-cego ( SC )
- Deficiência Física ( DF )
- Deficiência Auditiva ( DA )
- Altas Habilidades / Sobredotação (AH / SD )

## II Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no apoio a alunos com Atendimento Educacional Especializado

1 - Por que razão o (a) professor (a) de sala de Recursos/Professor do Ensino Médio o (a) contactou: (Marcar uma ou mais opções de acordo com as idades do (s) aluno (s) que acompanha)

	14 – 15 anos	16 - 17 anos	18 anos
O (A) aluno (a) apresenta um comprometimento significativo na aprendizagem e desenvolvimento			
O (A) aluno (a) apresenta um discurso ininteligível			
A equipe está preocupada com o discurso ou fala do (a) aluno (a)			
Para pedir um relatório sobre o (a) aluno (a)			
Para perguntar sobre que intervenção está a ser implementada ou que adequação curricular foi efetuada com o aluno			
Para pedir mais informações sobre o (a) aluno (a)			
Para solicitar uma reunião			

2 - Por que você entra em contato com os profissionais que atuam no *atendimento educacional especializado* (Marcar a opção mais frequente):

- Elaborar um plano de atuação para o atendimento do aluno na sala regular
- Ter conhecimento de aspectos familiares, sociais e de atendimentos externo do aluno
- Produzir material acessível com a finalidade de eliminar barreiras do ensino na sala regular
- Identificar materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário recursos ópticos, dicionários e outros
- Saber do acompanhamento familiar
- O(A) aluna(a) é assíduo(a) aos atendimentos da sala de recursos
- Elaboração de atividades e avaliações adaptadas

3 - Participa com frequência das reuniões propostas pela equipe gestora:

- Sim
- Não

4 - Identifique as reuniões que você participa durante o ano letivo:

- Reunião com os profissionais da Sala de Recursos para apresentação dos alunos em cada início do semestre

- ( ) Reunião com os pais na Sala de Recursos e na sala regular
- ( ) Reunião com a coordenação do AEE do Recanto das Emas para formação continuada e desenvolvimento das relações interpessoais
- ( ) Reunião com profissionais especializados (médicos, nutricionistas, bombeiros, ministério público, psicólogos) para aquisição de conhecimentos e experiências de áreas afins
- ( ) Não participa

**5 - Qual o tempo dedicado, semanalmente, para planejar o atendimento do(a) aluno(a) com deficiência inserido(a) no ensino regular:**

- ( ) 0 – 10 minutos
- ( ) 10 – 30 minutos
- ( ) 30 – 60 minutos
- ( ) Mais de 60 minutos

**6 - As intervenções para o(a) aluno(a) são construídas com:**

- ( ) Professor(a) de Sala de Recursos
- ( ) Professor(a) regente
- ( ) Psicólogo(a)
- ( ) Serviço de Orientação Pedagógica - SOE
- ( ) Gestor/coordenador
- ( ) Em conjunto

7 - Os itens a seguir estão relacionados com o trabalho colaborativo entre os(as) profissionais que atuam com alunos(as) com NEE. Marque o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Deve existir colaboração entre os profissionais.				
O trabalho colaborativo é importante para saber o desenvolvimento do (a) aluno (a).				
O trabalho colaborativo é fundamental para a elaboração de um plano de intervenção.				
O trabalho colaborativo permite encaminhar o(a) aluno(a) para outro serviço.				

O trabalho colaborativo é fundamental para troca de estratégias/metodologias de informação.				
O trabalho colaborativo permite um crescimento profissional de ambos os profissionais.				
O trabalho colaborativo tem vantagens.				
A gestão escolar é essencial para a colaboração.				
Os professores do ensino regular colaboram com os colegas especializados no seu trabalho.				
A gestão escolar é essencial para o sucesso da inclusão.				
As necessidades dos(as) alunos(as) com NEE torna o professor vulnerável em sala de aula.				

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo B. Solicitação de Autorização para Pesquisa (SEEDF)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Subsecretaria de Formação Continuada  
dos Profissionais de Educação – EAPE



<b>SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA</b>	
<b>A) Informações Pessoais</b>	
Nome: Margaret Gonçalves Araújo Endereço: Rua 1099 Quadra 198 A Lote 06 Setor Pedro Ludovico – Goiânia – Goiás Telefones: Residencial 62-32557066 Trabalho: _____ Celular: +351919061018 E-mail: margaretgoar804@gmail.com	
<b>B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)</b>	
Matrícula: 211161-6 Data de Admissão: 06/02/2007 Cargo: Professora Função: Professora Língua Portuguesa Órgão de Lotação: DRE – Recanto das Emas Órgão de Exercício: DRE – Recanto das Emas	
<b>C) Outras Informações</b>	
Local de Realização da Pesquisa: Centro Educacional 104 – Recanto das Emas, Centro de Ensino Médio 111 – Recanto das Emas e Centro de Ensino Médio 804 – Recanto das Emas. Instituição Interessada: Universidade do Minho – Braga – Portugal Finalidade da Pesquisa: Dissertação de Mestrado : Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil .	
<b>D) Parecer Final da Direção da EAPE</b>	
<input checked="" type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa proposta por estar em conformidade com as normas da SEEDF <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa proposta por não estar em conformidade com as normas da SEEDF	<p>Márcia Cristina Dourado T. Gomes Mat. 26513-6 - Diretora SEEDF/EAPE/DIOP</p>  Assinatura e Carimbo - EAPE

**Anexar:**

- Carta da Instituição, do coordenador do curso ou do orientador da pesquisa em papel timbrado
  - Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc.).
- \*Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Setor de Documentação EAPE (Sala 29). \* Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

Data: 02/ 03 / 2020 Assinatura:

Margare  
Gonçalves  
Araújo

Assinatura digital Margaret Gonçalves  
E-mail: margaretgoar804@gmail.com  
CN=Margaret Gonçalves Araújo  
Data: 2020.03.02  
20:25:51 +00:00

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



Memorando Nº 28 /2020 - EAPE

Brasília, 22 de abril de 2020

PARA: CRE **Recanto das Emas**.

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora **MARGARET GONÇALVES ARAÚJO** acadêmica do Mestrado em Educação Especial, especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor da Universidade do Minho - Braga - Portugal, a realizar pesquisa de campo nessa Regional de Ensino a partir do momento que o isolamento social terminar em consonância com o Decreto 40.583 do Governo do Distrito Federal.

A Mestranda estará sob orientações Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos. Ressalte-se que a Equipe tem interesse em realizar a referida pesquisa no Centro Educacional 104 do Recanto das Emas, Centro de Ensino Médio 111 do Recanto das Emas e Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas.

A pesquisa intitulada "Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil" tem como objetivo investigar a colaboração entre os Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais do Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil.

Desse modo, o estudo pretende compreender se existe colaboração entre professores da Educação Especial e do Ensino Regular; identificar quais as estratégias colaborativas usadas no trabalho em equipa entre os professores; analisar as dimensões de colaboração tendo em conta as variáveis em estudo (gênero, idade e função/cargo exercido pelos profissionais, habilitações

acadêmicas, cidade, escola, tempo de serviço e tipos de NEE).

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas aplicação de questionários aos professores.

A autorização final da coleta dos dados, o acesso à escola, aos professores, se dará por autorização expressa do Gestor da Unidade de Ensino, bem como, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** pelos participantes da pesquisa maiores de idade, em consonância com os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012.

Márcia Cristina Dourado T. Gomes  
Mat. 26513-6 - Diretora  
SEEDF/EAPE/DIOP



SEEDF/EAPE/DIOP  
Mat. 26513-6 - Diretora

Márcia Cristina Dourado Toledo Gomes

**MARCIA CRISTINA DOURADO TOLEDO GOMES**

**Matrícula 00265136**

Diretora Pedagógica

Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O (A) Senhor(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no apoio a alunos com Atendimento Educacional Especializado do Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil”, cujo pesquisador responsável é Margaret Gonçalves Araújo. O objetivo do projeto é investigar a colaboração entre os professores dos dois seguimentos da educação no Recanto das Emas. O (A) Sr. (a) está sendo convidado porque é um professorar atuante em uma escola pública de ensino médio do Distrito Federal, por isso, sua opinião e experiência contribuirá para a construção dos dados da pesquisa.

O (A) Sr.(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer ponto do questionário.

Caso aceite, sua participação consistirá em responder perguntas que compõem o questionário on-line. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, no entanto os riscos para o Sr (a), nesta pesquisa, serão mínimos. Ocuparemos cerca de 20 minutos do seu tempo e o (a) Sr. (a) poderá não se sentir confortável em responder alguma pergunta, ainda que o questionário tenha sido construído com cautela visando diminuir possíveis constrangimentos por parte dos participantes da pesquisa.

Também se espera com essa pesquisa obter mais informações sobre a colaboração entre os professores do ensino médio do Ced 104, Cem 111 e Cem 804 referente a atuação junto ao aluno com necessidades educativas especiais

Garante-se ao Sr. (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação durante a pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O (a) Sr.(a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Margaret Gonçalves Araújo, quando necessário, para informações adicionais no e-mail: [margaretgoar804@gmail.com](mailto:margaretgoar804@gmail.com).

Ao clicar no botão abaixo, o(a) Senhor (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Caso não concorde em participar apenas feche essa página no seu navegador.

Li e concordo em participar da pesquisa



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIEURO -DF



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Colaboração entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil.

**Pesquisador:** MARGARET GONCALVES

**ARAUJO Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38402920.9.0000.5056

**Instituição Proponente:** Centro Universitário UNIEURO/DF

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.389.976

#### **Apresentação do Projeto:**

A pesquisa será realizada com 100 profissionais de educação que atuam, em classe inclusiva e com alunos entre 14 e 18 anos, no CED 104, CEM111 e CEM 804. São professores de sala de recursos, professores de salas regulares inclusivas, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, intérpretes, psicólogos, monitores e gestores. Será utilizado para a recolha de dados da pesquisa o Questionário elaborado por Ramos e Cruz – Santos (2018) - “A colaboração entre Professores de Sala de Recursos Generalista/Específica e Professores da Educação Básica no apoio a alunos com Necessidades Educacionais Especiais” que será disponibilizado, através de um *link* por email, para os profissionais do CED 104,CEM 111 e CEM 804 do Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil. As variáveis independentes serão gênero, idade e função/cargo exercido pelos profissionais, habilitações acadêmicas, cidade, escola, tempo de serviço e tipos de NEE.

## Anexo D . Autorização do Conselho de Ética da Plataforma Brasil

As variáveis dependentes serão itens do questionário pertinentes para analisar a percepção dos professores de sala de recursos, professores regulares e profissionais acerca da colaboração. O questionário estará disponível numa plataforma *online* e será solicitado aos profissionais, das escolas de ensino médio, que preencham os requisitos necessários e o questionário de forma anônima e fidedigna. Os dados obtidos neste estudo serão submetidos a uma análise estatística descritiva e inferencial por recurso do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

### **Objetivo da Pesquisa:**

Investigar a colaboração entre os Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Médio no apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais do Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil a fim de compreender a colaboração como elemento favorável para a inserção da inclusão bem-sucedida dos alunos com NEE.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa oferece respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida (Resolução 466/12 item III.1.a). Na pesquisa busca-se prevalecer os benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis (Resolução 466/12. item II.2.d). Garantindo que danos previsíveis sejam evitados (Resolução 466/12. item II.1.c). O que é observado no trecho "Segundo a Resolução 466/12 e 510/16, qualquer pesquisa com seres humanos envolve riscos, ora de menor grau, ora maior. Na pesquisa em questão, ao utilizar o questionário os riscos são mínimos. Porém, pode-se ter riscos de ordem psicológica, intelectual e emocional a partir do momento que for solicitado a responder. Entre esses riscos, tem os danos, os constrangimentos e os desconfortos. Outro risco que é comum em qualquer pesquisa é a quebra de sigilo, no entanto o pesquisador faz o possível para garantir esse direito assegurado, evitando dessa forma experiências negativas."

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

## Anexo D . Autorização do Conselho de Ética da Plataforma Brasil

A pesquisa apresenta relevância social, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo sentido de sua destinação sócio humanitária, conforme a resolução 466/12, item III. Atende o item III.2.a da

Resolução 466/12 que dispõe sobre "ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas".

E está fundamentada em fatos científicos, experimentação prévia e/ou pressupostos adequados à área específica da pesquisa, conforme item III.2.b da Resolução 466/12.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta o termo de anuência das instituições participantes devidamente assinado.

O TCLE apresenta-se adequado conforme item IV.1.b da Resolução 466/12, item III que exige "prestar informações em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa". Além de garantir os tópicos do item IV.3 da Resolução 466/12: "b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa; c) esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa; d) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa".

### **Recomendações:**

Verificar a autenticidade do consentimento dos voluntários do estudo ao selecionarem a opção "Li e concordo em participar da pesquisa" no TCLE digitalizado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto apresenta-se adequado para implementação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto Aprovado

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1545108.pdf	23/09/2020 16:12:33		Aceito
Folha de Rosto	PB.pdf	23/07/2020 09:13:49	MARGARET GONCALVES ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	27/04/2020 15:56:19	MARGARET GONCALVES ARAUJO	Aceito
Outros	Quest_pesquisa.pdf	27/04/2020 15:46:03	MARGARET GONCALVES ARAUJO	Aceito
Outros	Parecer_Uminho.pdf	27/04/2020 15:39:21	MARGARET GONCALVES ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento.pdf	27/04/2020 15:31:45	MARGARET GONCALVES ARAUJO	Aceito
Outros	Aut_pesquisa.pdf	27/04/2020 15:27:41	MARGARET GONCALVES ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

REGIAO ADMINISTRATIVA DO LAGO SUL, 10 de Novembro de 2020

---

Assinado por:  
Flavia Perassa de Faria  
(Coordenador(a))