



ARTIGO | Fluxo contínuo

As políticas educacionais inclusivas na perspectiva colaborativa

Inclusive educational policies in the collaborative perspective
 Políticas educativas inclusivas em la perspectiva colaborativa

Rosimary Gonçalves Reis
 Patrícia Graff

RESUMO

Este artigo investiga como as práticas colaborativas para a inclusão são normatizadas pelas políticas e programas educacionais brasileiros. Para tanto, adotou uma abordagem qualitativa, de bases documental e bibliográfica, com o objetivo de movimentar o conceito de práticas colaborativas na inclusão escolar, a partir da articulação entre os profissionais de apoio e os professores de classe comum. As conclusões mostram, nas políticas educacionais brasileiras, uma ênfase na colaboração, que normatiza a atuação da Educação Especial na escola comum e articula parcerias entre os professores, para a escolarização dos alunos PÚblico Alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: inclusão escolar; práticas colaborativas; políticas educacionais; profissional de apoio.

Palavras-chave: inclusão escolar; práticas colaborativas; políticas educacionais; profissional de apoio.

ABSTRACT

This article investigates how collaborative practices for inclusion are standardized by Brazilian educational policies and programs. To this end, it adopted a qualitative approach, based on documents and bibliography, with the aim of moving the concept of collaborative practices in school inclusion, based on coordination between support professionals and regular class teachers. The conclusions show, in Brazilian educational policies, an emphasis on collaboration, which regulates the performance of Special Education in regular schools and articulates partnerships between teachers, for the schooling of students Target Audience of Special Education.

Keywords: school inclusion; collaborative practices; educational policies; support professional.

RESUMEN

Este artículo investiga cómo las prácticas colaborativas para la inclusión están estandarizadas por las políticas y programas educativos brasileños. Para ello, adoptó un enfoque cualitativo, basado en documentos y bibliografía, con el objetivo de trasladar el concepto de prácticas colaborativas en la inclusión escolar, a partir de la coordinación entre profesionales de apoyo y docentes de clase regular. Las conclusiones muestran, en las políticas educativas brasileñas, un énfasis en la colaboración, que regula el desempeño de la Educación Especial en las escuelas regulares y articula alianzas entre profesores, para la escolarización de los estudiantes público-objetivo de la Educación Especial.

Palabras-clave: inclusión escolar; prácticas colaborativas; políticas educativas; profesional de apoyo.

Introdução

“[...] Construir uma escola numa perspectiva inclusiva – que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem – é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais” (Martins, 2012, p. 39).

A Educação Inclusiva emerge no quadro educacional brasileiro na última década do século XX, a partir de uma longa trajetória de lutas e debates que perpassam o cenário da Educação Especial (EE). Ela caracteriza um processo que assume como objetivo a viabilização da participação e da aprendizagem de todos os estudantes no ensino comum, a partir de um conjunto de mudanças no ambiente escolar. Os preceitos da educação inclusiva informam que a escolarização de todos em um ambiente comum tem potencial para, entre outras possibilidades, oportunizar: o acesso a conhecimentos diversos; o respeito à diferença; além de constituir lócus privilegiado para a formação de sujeitos que saibam conviver em uma sociedade cujo princípio de existência é a diferença.

Nas últimas décadas, a partir da ênfase dada por esse movimento global, as políticas educacionais brasileiras que envolvem os direitos das pessoas com deficiência, ancoradas nos movimentos, debates e diretrizes globais, vêm tomando a inclusão como princípio orientador. Em virtude disso, um conjunto de ações vem sendo mobilizadas, visando à escolarização dos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial (PAEE), a fim de impulsionar a sua aprendizagem nas turmas comuns. Nesse sentido, para Vilaronga e Mendes (2014, p. 140), as condições para a inclusão escolar passam pela

capacidade de as redes de ensino “gastar[em] tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar[em] equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa”, o que requer uma mudança robusta na organização escolar.

Para dimensionar estatisticamente o desafio lançado pela inclusão na educação de nosso país, importa marcar o número de matrículas de escolares com deficiência/s, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns, que no ano de 2023 alcançou a marca de 1.617.420 (INEP, 2024, s/p). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a garantia de acesso desse contingente de escolares aos múltiplos recursos necessários aos seus processos de aprendizagem depende da “oferta do atendimento educacional especializado; [da] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008, s/p). No cruzamento entre a presença consistente dessas vidas humanas na escola comum e as dificuldades que ela apresenta para atender as suas demandas, são produzidas as condições de possibilidade para a articulação de profissionais de apoio às diferentes etapas da escolarização. Para Graff (2021, p. 123)

a produção de uma ambiência escolar inclusiva, potencializada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), institui a *necessidade de apoios escolares* para garantir as condições de aprendizagem aos alunos [PAEE], bem como mobiliza a sua *articulação, a partir de práticas colaborativas*, com os professores do ensino comum (Graff, 2021, p. 123, grifos nossos).

Nessa perspectiva, os profissionais de apoio escolar – terminologia adotada ao longo desta pesquisa – integram um conjunto de profissionais que cooperam com o professor de sala comum, assumindo funções “multi e interdisciplinar[es]” (Lopes, 2018, p. 20) e desenvolvendo, de modo articulado, serviços de apoio à inclusão escolar. Aos profissionais que atuam diretamente com os alunos PAEE é requisitada formação específica que lhes confere *expertise* para a atuação nas escolas, colaborando com os professores do ensino comum.

Considerado como uma importante estratégia para a educação inclusiva, o exercício da colaboração é apresentado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011,

p. 5) como “um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo [...] de estudantes”. Tomando a diversidade de modos e ritmos de desenvolvimento humano, a parceria firmada entre os professores de turma e os profissionais de apoio pode propiciar um impulso à aprendizagem de todos os alunos. Para além das parcerias instituídas pelo ensino colaborativo, nos moldes descritos pelas autoras acima, há outras modalidades de colaboração que perpassam a escolarização comum, como aquelas desenvolvidas entre os professores de turma e: os tradutores, intérpretes e guias-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras); os professores de Atendimento Educacional Especializado; os instrutores surdos; os professores bilíngues; os cuidadores, auxiliares; entre outros, nomeados como apoios escolares.

A literatura sobre o tema salienta que as normativas vigentes induzem “a práticas colaborativas entre os apoios escolares e o ensino comum e não o contrário, o que pode produzir, como efeito, a colaboração em via de mão única – quando somente os apoios buscam pela colaboração” (Graff, 2021, p. 123). Para além dos esforços unilaterais, também são apontadas como barreiras para as práticas colaborativas: 1) a falta de proximidade entre os profissionais envolvidos; 2) a incompatibilidade de cargas horárias para o planejamento em conjunto; 3) a precariedade das condições de trabalho; 4) a ausência de formação qualificada dos professores da sala de aula comum; 5) a falta de clareza sobre as atribuições de cada um dos profissionais envolvidos nos processos colaborativos; 6) o descompromisso da gestão na organização da estrutura necessária aos processos de colaboração (Walker; Graff, 2022; Buss; Giacomazzo, 2019), entre outros aspectos.

Diante do exposto, e, considerando os elementos que induzem a articulação entre os profissionais que atuam com os alunos da Educação Especial, o objetivo desta pesquisa consistiu em investigar como as práticas colaborativas são normatizadas pelas políticas educacionais, no contexto da Educação Inclusiva. Para isso, o texto foi organizado em quatro seções. A primeira seção discorre sobre a metodologia adotada para esta pesquisa. A segunda seção traz os resultados alcançados a partir das análises das políticas e dos programas educacionais inclusivos, a luz dos pressupostos teóricos que

compreendem a ênfase colaborativa na inclusão escolar. A seção seguinte busca caracterizar os profissionais de apoio como personagens elementares nos processos colaborativos. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Metodologia

O caminho metodológico circunscreveu a pesquisa a uma abordagem qualitativa. Nesse percurso, buscamos compreender como a articulação entre os profissionais de apoio, em colaboração com os professores de classe comum, é normatizada pelo regramento educacional brasileiro.

A partir de uma revisão teórica que nos permitiu conhecer o campo em estudo, tomamos um conjunto de documentos como superfície analítica. Esse movimento nos aproximou de um conjunto de conceitos que viabilizaram a compreensão sobre o objeto de pesquisa, qual seja: as práticas colaborativas. Com o propósito de edificar o referencial teórico e como parte da pesquisa bibliográfica, fizemos uma busca eletrônica nos principais repositórios de produção científica do país: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal brasileiro da Scientific Electronic Library Online (Scielo). Para navegar na pesquisa utilizamos como descritores: práticas colaborativas AND políticas educacionais inclusivas; ensino colaborativo AND inclusão escolar; o profissional de apoio para a inclusão escolar; políticas educacionais inclusivas; inclusão escolar; o segundo professor no processo de inclusão escolar, resultando no levantamento de 913 produções, sem delimitação temporal. O Repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) também foi utilizado como buscador pelo volume de artigos, Teses e Dissertações listados nos portais supracitados, que nos direcionaram, ainda nas primeiras leituras, para o modelo de Ensino Colaborativo, o Coensino e a Bidocência como estratégias profícias para a edificação da educação inclusiva.

No processo de seleção dos textos, compreendendo os resultados-padrão apresentados pelos buscadores como meritórios, a triagem foi fundamentada nos títulos e na leitura prévia dos resumos, introduções e resultados, utilizando como critério de seleção a afinidade dos textos ao objetivo proposto. Os critérios de exclusão foram: a duplicação das pesquisas; a

ausência de menção sobre a articulação/colaboração entre os profissionais de apoio e professores de ensino comum, e; a inexistência de relação entre as temáticas e as políticas educacionais inclusivas. Após a triagem, 10 produções científicas foram selecionadas.

A partir da leitura exploratória foram definidas, para o avanço da construção teórica, três Dissertações de Mestrado, uma Tese de Doutorado, dois capítulos de livro e quatro artigos científicos. Os textos escolhidos foram igualmente fontes de pesquisas, uma vez que as referências utilizadas pelos autores abriram caminhos de busca para outros autores de análoga importância. O quadro I, a seguir, contempla as produções científicas selecionadas na pesquisa, com informações sobre o título; tipo de produção; seus respectivos autores, e; ano de publicação, em ordem decrescente:

Quadro 1 – Textos selecionados para a pesquisa

Título	Tipo de produção	Autor(es)	Ano
Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual	Artigo Científico	Gleici Cristina Walker; Patrícia Graff	2022
O exercício da cooperação como estratégia política na escola	Capítulo de Livro	Tatiana Luiza Rech	2021
As práticas colaborativas na constituição de uma educação inclusiva	Capítulo de Livro	Patrícia Graff	2021
O ‘Segundo Professor’ na Educação Básica: um olhar sobre a legislação e as pesquisas acadêmicas	Artigo Científico	Lilian Marta da Silveira, Patrícia Graff e Rosiléia Lúcia Nierotka	2020
Coensino/Ensino Colaborativo/ Bidocência na Educação-Inclusiva: Concepções, Potencialidades e Entraves no Contexto da Prática	Dissertação	Sandy Varela de Christo	2019
Perfil e atuação dos profissionais de apoio à Inclusão Escolar	Dissertação	Mariana Moraes Lopes	2018
Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas do Coensino	Tese	Carla Ariela Rios Vilaronga	2014
Ensino colaborativo para o apoio a inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	Artigo Científico	Carla Ariela Vilaronga e Enicéia Mendes	2014
Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar	Dissertação	Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	2012
Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular	Artigo Científico	Eniceia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida, Cristina Yoshie Toyoda	2011

Fonte: Organizado pelas autoras.

Identificamos, a partir da leitura na íntegra dos textos, que havia uma recorrência da autoria de Mendes (2011) e com coautoria com Vilaronga (2014), outras produções a contemplavam como orientadora (Rabelo, 2012; Vilaronga, 2014); ou constantemente a relacionavam como referência. Essa recorrência nos levou a inferir que a referida autora toma os processos colaborativos no âmbito da educação inclusiva como foco investigativo, visando impulsionar a criação de estratégias que eliminem as barreiras educacionais no ensino inclusivo, há aproximadamente 20 anos, fazendo dos seus escritos uma das referências principais para a nossa discussão.

Definido o arcabouço teórico que orientou as análises, para avançar no processo de investigação documental, selecionamos um conjunto de políticas e programas educacionais de domínio nacional, organizadas pelo Ministério da Educação (MEC), usando como critério, publicações a partir da Política Nacional de Educação Especial (1994) – que inaugurou a orientação de práticas para a Educação Especial no Brasil. Ainda como critério de seleção, tais documentos legais precisariam abordar, em seu conteúdo, normativas sobre os processos colaborativos que envolvem os profissionais de apoio escolar e os professores de ensino comum, como estratégia para a promoção da inclusão escolar. O quadro II apresenta os nove documentos selecionados.

Quadro 2 – Políticas, programas e documentos analisados

Documento	Ano	Súmula
Política Nacional de Educação Especial	1994	Orientou as práticas relacionadas a Educação Especial até o ano de 2008.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
Projeto Escola Viva	2002	Cartilhas direcionadas pelo MEC, para a formação de professores
Ensaios pedagógicos	2006	Reúne 21 artigos de pesquisadores e profissionais da educação, que propõe direcionamentos para o fortalecimento da inclusão escolar
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Orienta as práticas relacionadas a educação inclusiva, em âmbito nacional.
Resolução CNE/CEB nº 4/2009	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Lei 12.319	2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Plano Nacional de Educação	2014	Determina diretrizes, metas e estratégias para a Política educacional no período de 2014 a 2024

Fonte: materiais de pesquisa

O mapeamento desse conjunto de políticas e programas governamentais foi feito a partir da ocorrência das expressões: “práticas colaborativas”; “colaboração”; “cooperação”; “articulação”; “atuação colaborativa”; “trabalho colaborativo”. Dito isso, importa marcar que as análises foram organizadas a partir de recorrências enunciativas e articuladas entre o conjunto de fontes que compõe a superfície analítica desta pesquisa. Na sequência, apresentaremos as seções três e quatro, que mostram os resultados e discussões desta pesquisa, a partir da organização de duas seções, intituladas: A colaboração na educação inclusiva e Os profissionais de apoio nas práticas colaborativas.

A colaboração na educação inclusiva

O regramento produzido para orientar o trabalho dos apoios escolares, em âmbito nacional, apresenta, com certa recorrência, termos que induzem a práticas colaborativas. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, traz a colaboração como uma premissa para as relações escolares que se pretendam inclusivas. De acordo com essa Política,

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de *redes de apoio*, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de *práticas colaborativas* (Brasil, 2008, s/p, grifos nossos).

Neste excerto é possível notar que a ênfase nas práticas colaborativas se produz a partir da Educação Especial como uma modalidade educacional e visa garantir as condições para a aprendizagem do conjunto de estudantes que compõem o seu público. Para compreender essa ênfase retomamos a Constituição Federal, de 1988, que materializou, no texto legal, a Educação como direito de todos, assegurando "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988, p. 131). A partir deste marco

constitucional, emergem regramentos subsequentes que orientaram, e ainda orientam, os processos e práticas de escolarização dos estudantes PAEE. No entanto, a garantia de acesso desses estudantes à escola comum só encontrou condições de possibilidade 20 anos mais tarde, com a publicação da PNEEPEI.

Antes disso, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994, p. 7) inaugurou o processo de reorganização da estrutura escolar para atender aos alunos da EE, a partir da proposição de: “um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais”. Essa política passou então, a orientar os processos educacionais direcionados a esse público e já dava indicativos sobre as práticas colaborativas, mesmo que ainda sob a perspectiva integracionista, ao propor:

Integração técnico-pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aulas do ensino regular e os que atendem em salas de recursos da educação especial; Integração das equipes de planejamento da educação comum com as de educação especial, em todas as instâncias administrativas do sistema educativo (Brasil, 1994, p. 52-53).

Dois anos após a sua instituição foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, com a finalidade de sistematizar os principais direcionamentos da educação brasileira. A referida normativa declara a necessidade de apoios aos estudantes da Educação Especial, integrados nas escolas de ensino regular (Brasil, 1996) mas, para sua materialização não define: os sujeitos que farão essa função, as suas atribuições e os modos de articulação com os professores de ensino comum.

Com o propósito de potencializar o desenvolvimento dos alunos PAEE, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, institui que, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, s/p). Tal documento, ao definir a estrutura considerada adequada para as classes comuns, faz referência, no artigo 8, inciso IV, aos “serviços de apoio pedagógico especializado, realizado[s], nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial [...]” (Brasil, 2001, s/p, grifos nossos). Para Christo (2019), o trabalho

articulado entre os profissionais de apoio e os professores de sala comum propõe uma parceria centralizada na relação colaborativa, envolvendo uma multiplicidade de ações pedagógicas que compreendem: a organização de ambientes centrados nos alunos; a elaboração de planos educacionais adequados aos ritmos e processos de aprendizagem de todos os estudantes; a implementação e o desenvolvimento dos planejamentos, e; o uso de métodos avaliativos que contemplem a aprendizagem, aspectos que não são mencionados no texto legal.

Objetivando atender as demandas dos professores e dos gestores escolares, com “programas de formação e suporte técnico-científico” (Aranha, 2005, s/p), de modo a viabilizar a acessibilidade e articular estratégias que garantam a permanência dos alunos da EE, o Projeto Escola Viva, teve seus documentos reeditados em 2005 (2^a edição). Entre as proposições contidas no referido projeto, as relações interdisciplinares entre os educadores são manifestadas, a partir do termo cooperação, conforme disposto a seguir:

Aos professores, por sua vez, cabe atuar, em *cooperação*, compartilhando o conhecimento de que dispõem, para responder e atender às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive às dos alunos com deficiência, garantindo-lhes o acesso e permanência nos sistemas de ensino (Aranha, 2005, p. 19).

O sociólogo norte-americano Richard Sennett (2012, p. 15) define a cooperação “como uma troca em que as partes se beneficiam”. Ao tomar, sob o mesmo ponto de vista do autor, os modos de cooperação entre os apoios escolares e os professores de ensino comum, Rech (2021) destaca que, o exercício da cooperação emerge a partir das interações sociais, promovidas a partir da reciprocidade de cuidados entre os sujeitos. De acordo com a autora, “imaginar que existem meios de sustentar-se individualmente, estando imerso em um campo social — que exige o outro —, soa quase como uma utopia, ainda mais se pensarmos nas relações necessárias para a convivência na escola” (Rech, 2021, p. 65).

Também os *Ensaios Pedagógicos do Programa Educação Inclusiva* (Brasil, 2006), que reúnem 21 artigos de pesquisadores e profissionais da educação, com a finalidade de propor direcionamentos que fortaleçam a inclusão

escolar, referem às práticas colaborativas. Nesse compilado foram mapeados dois textos que orientam as práticas docentes de modo colaborativo. O primeiro deles descreve, como uma das atribuições do professor de AEE, “*atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo*” (Alves; Gotti, 2006, p. 269, grifos nossos). Além desse documento, também a Resolução CNE/CEB nº 4, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), nos art. 10, descreve como uma das atribuições do professor de AEE, “estabelecer *articulação* com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, s/p, grifos nossos). Essas orientações criam uma dependência da educação inclusiva dos saberes e da disposição dos professores de AEE. Ao centralizar nele a função colaborativa, é produzida uma ênfase que atribui à Educação Especial, na figura do professor de AEE, toda uma alimentação do sistema inclusivo.

Na direção oposta, interessa-nos a discussão empreendida no mesmo documento do Programa Educação Inclusiva, ao sinalizar que, pela atuação conjunta, “o docente aprende a reconhecer o valor e a importância do *trabalho colaborativo* e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com ‘velhos’ problemas e de se desenvolver profissionalmente” (Ferreira, 2006, p. 321, grifos nossos). Ainda de acordo com esse programa, o compartilhamento de saberes entre os sujeitos envolvidos no processo educacional inclusivo, requer uma assessoria contínua “aos educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para esses profissionais” (Ferreira, 2006, p. 336). Somente a partir desse caminho aberto e constantemente fortalecido para o diálogo, a colaboração seria possível, pelo compartilhamento de experiências e pela disposição para a escuta atenta do outro.

No entanto, os documentos analisados ainda se concentram mais fortemente sobre a garantia de número suficiente de profissionais para atender às demandas desse público, como mostra o Plano Nacional de Educação, que

determina diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional no período de 2014 a 2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014. O documento prevê, na meta 4, estratégias que direcionam às práticas colaborativas e reforça o apoio do Estado, sobre a “ampliação das equipes de profissionais da educação” (Brasil, 2014, p. 57), para a atuação junto aos alunos PAEE, visando:

- 4.8. garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a *articulação* pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
- 4.13. *apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação* para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a *oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues* (Brasil, 2014, s/p, grifos nossos).

Entendemos que a presença desses profissionais na escola constitua uma condição básica para a organização de práticas inclusivas. No entanto, esse é apenas um dos encaminhamentos necessários à inclusão. Para Cabral et al (2014), um conjunto de desafios segue acompanhando os processos de escolarização. Para eles é necessário que o professor de turma se desprenda do classicismo educacional e extinga a rotina convencional que separa os alunos com deficiência dos demais, sem incluí-los no planejamento, no currículo e na avaliação comum.

Diante destes registros, percebemos uma predisposição política, para fazer adentrar os apoios da Educação Especial na escola comum, como condição necessária para promover as condições adequadas à escolarização dos alunos PAEE. Para Vilaronga e Mendes (2014, p. 141), além de garantir a presença desses profissionais, é necessário que sejam organizados processos formativos constantes: “precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares”. Além da formação, constituem temáticas das pesquisas sobre a colaboração, as estratégias, os planejamentos, as políticas educacionais, e, o

currículo, assim como a previsão de modos de colaboração entre os profissionais de apoio e os professores de turma.

Em ascensão, as propostas colaborativas, assim como a literatura que a orienta, é mais expressiva em países como os Estados Unidos. Lá a atuação colaborativa já vem se consolidando e impulsionando um volume expressivo de pesquisas que corroboram a sua eficácia na aprendizagem dos alunos. O *coensino*, abreviação sugerida pelos pesquisadores Cook e Friend (1993, p. 02) é definido como “dois ou mais profissionais ministrando instrução substantiva a um grupo diversificado ou misto de estudantes em um único espaço físico”.

No Brasil, o trabalho colaborativo e a sua aderência nas escolas vem se estabelecendo ainda de forma tímida e as produções científicas ganham fôlego em pesquisas de Mestrado e Doutorado. A implementação do modelo colaborativo nas escolas requer formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos, como já sinalizavam Vilaronga e Mendes (2014), acima. Para Rabelo (2012) a formação que se direciona à prática colaborativa envolve: respeito mútuo, profissionalismo, comunicação e troca entre os pares, pois a colaboração sustenta o exercício em conjunto dentro da sala de aula, explorando estratégias que contribuam para a aprendizagem de todos os alunos.

Para Capellini (2004) a atuação colaborativa entre o professor de ensino comum e o professor especialista em Educação Especial depende de um comprometimento com a sala de aula como um todo. Para a pesquisadora, “muitos professores do ensino comum ainda trabalham com as portas fechadas, enquanto muitos professores do ensino especial continuam a atender individualmente alunos com NEE num modelo clínico” (Capellini, 2004, p. 91). Nessa esteira, emerge a necessidade de eliminar as barreiras que impedem a atuação conjunta entre esses profissionais, sejam elas de ordem estrutural e organizacional das escolas, sejam elas vinculadas ao desejo para exercer a docência em conjunto.

Ao inserir novos elementos nas relações pedagógicas, inscritas em uma racionalidade inclusiva, as práticas colaborativas instituem outras formas de exercitar a docência, pouco contemplados nos cursos de formação de professores e que ainda necessitam de profundos investimentos no cotidiano escolar. A seção seguinte aborda as definições e conceitos sobre os profissionais de apoio, encontrados nas legislações e na literatura pesquisadas.

A escrita das considerações finais deve expressar a relação entre os objetivos do trabalho e os resultados encontrados.

Os profissionais de apoio nas práticas colaborativas

Desde a divulgação da PNEEPEI, em 2008, o Estado e as instituições de ensino têm se organizado, de forma intensiva, para o atendimento aos alunos PAEE nas escolas comuns. O imperativo da inclusão (Lopes, 2009) centralizou as práticas da Educação Especial no ensino comum, a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em sala de Recursos Multifuncionais (SRM), extraclasses e no contraturno, por profissionais especializados, em todo o território nacional. Em 2001, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* já indicavam que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (Brasil, 2001, s/p). Para isso, as políticas normatizaram a parceria com os profissionais de apoio escolar para atender as demandas da educação inclusiva, garantindo o amparo especializado aos professores de classe comum, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que poderiam, gradativamente, se tornar inclusivas.

Para Xavier (2019), o profissional de apoio (P.A.) tem propósitos abrangentes, que envolvem estratégias de mediação de aprendizagem entre a escola e o AEE; os aspectos relacionais entre a escola, a família e o professor de turma; além dos cuidados individuais específicos direcionados aos alunos PAEE. De acordo com a autora, esses aspectos

revelam as possibilidades das práticas dos P.A. contribuírem na constituição de uma escola inclusiva, bem como os limites que a ausência de diálogo entre os pares pode representar no processo de inclusão, afinal todos ganham quando se eliminam as barreiras presentes no cotidiano escolar (Xavier, 2019, p. 66).

Os apoios escolares, nas funções de “instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como monitor ou cuidador aos alunos com necessidades de apoio” (Brasil, 2008), professor de Atendimento Educacional Especializado, e, no estado de Santa Catarina, Segundo Professor (como exemplo para ilustrar a figura do professor que atua em regime de bidocência ou

coensino), pertencem ao conjunto de profissionais que desenvolvem serviços de suporte, em colaboração com o professor de turma. Essa rede de apoio, à luz do ordenamento educacional brasileiro, compreende inúmeras terminologias, contudo, nota-se uma autonomia à administração dos estados e municípios diante da legitimação das nomenclaturas, baseando-se nas funções desempenhadas pelos profissionais (Lopes, 2018). Na sequência, desdoblaremos cada uma dessas funções.

O AEE, de acordo com a Resolução 4/2009, tem como funções “complementar ou suplementar formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, s/p). As atividades desenvolvidas pelo AEE, geralmente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), diferem-se das atividades realizadas na sala de aula comum, pelo professor de turma. As Salas de Recursos Multifuncionais caracterizam espaços lotados nas instituições de ensino comum ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, constituídos por materiais pedagógicos, equipamentos e mobiliários, para o atendimento educacional especializado. Ao professor que atua no AEE é exigida formação adequada que o habilite para esse trabalho (Galvão, 2010), pois cabe a ele triar e intervir (Graff; Medeiros, 2016), como expertise normalizadora responsável por identificar, elaborar e orientar o uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários à aprendizagem dos alunos PAEE; atuar em colaboração com o professor de classe comum; desenvolver atividades complementares nos casos de alunos com deficiência e TEA ou suplementares para os alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009). Nesse sentido, Anjos, Vasconcelos e Caliman (2021, p. 283), problematizam que, “é preciso considerar que as ações desenvolvidas pelos profissionais do AEE devem ser articuladas para além de uma prática normativa, uma vez que a inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas, envolvendo família, escola e comunidade”.

Ao aproximar as lentes do público da Educação Especial nos deparamos com a figura do profissional de apoio aos alunos surdos ou surdocegos. Esses estudantes têm amparo legal na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio linguístico de comunicação e expressão.

A referida lei é regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que inclui a Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, para garantir que as pessoas surdas ou com deficiência auditiva, tenham direito a uma educação de qualidade (Brasil, 2005). Mais recentemente, a educação bilíngue foi reconhecida como modalidade da educação brasileira, pela Lei 14.191, de 2021. Na esteira dos profissionais de apoio que atuam na escolarização de surdos ou surdocegos, os tradutores, intérpretes e guias intérpretes de Língua Brasileira de Sinais tiveram a sua profissão regulamentada pela Lei 12.319, em 1º de setembro de 2010, alterada pela Lei 14.704/2023, que estabelece, entre as principais atribuições,

- I - intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - intermediar a comunicação entre surdos e surdos por meio da Libras para outra língua de sinais e vice-versa;
- III - traduzir textos escritos, orais ou sinalizados da Língua Portuguesa para a Libras e outras línguas de sinais e vice-versa (Brasil, 2023, s/p).

Nas escolas comuns, o ensino direcionado aos alunos surdos ou surdocegos é responsabilidade dos professores de turma, cabendo ao tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras atuar em colaboração com os docentes, no planejamento, na execução e na avaliação das atividades, para garantir a sua aprendizagem. Para além disso, a relação colaborativa envolve, também, os professores de AEE que atuam com esse público, a partir da (re)significação das práticas docentes de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Direcionando-nos a um profissional especificamente normatizado pelo estado de Santa Catarina (SC) – mas que tem atuação em outros estados brasileiros, a partir de nomeações distintas –, tomamos o estudo de Silveira, Graff e Nierotka (2020), que se ocupou de investigar a regulamentação da profissão e as práticas pedagógicas relativas ao Segundo Professor, neste estado. O objetivo das autoras se consistiu em caracterizar esse profissional a partir de suas atribuições; os alunos atendidos; a literatura já produzida e fundamentada nas definições de funções, além de realizarem um levantamento sobre o quantitativo de profissionais que atuam nessa função. As conclusões desta pesquisa, revelaram que há muitos desafios encontrados por estes

profissionais, sobretudo pela dificuldade de empreender o exercício da docência compartilhada. Para as autoras, “mesmo com a vigência dessa política há, pelo menos uma década, ainda não é possível descrever o perfil deste professor, posto que encontramos poucos estudos nesta área e essa função não é prevista pela política nacional de Educação Especial” (Silveira; Graff; Nierotka, 2020, p. 7).

Por fim, importa marcar o sentido dado pela Lei nº 13.146/2015 para a expressão profissional de apoio escolar, como

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, s/p).

A caracterização descrita acima confere com a atuação profissional convencionalmente nominada na Educação Básica como cuidador ou monitor, cuja atuação se concentra sobre os aspectos referentes a higiene, alimentação e locomoção, sem um foco estritamente pedagógico, o que dificulta o estabelecimento de um caráter colaborativo para a sua atuação em sala de aula, muito embora estudos como o de Bezerra (2020) apontem para um cenário de atuação disforme, com uma multiplicidade de atribuições. Para o autor, a indefinição de nomenclaturas e funções tem produzido as condições para que governos priorizem “a contratação de agentes educacionais com nível médio ou em formação, difundindo a ideia de que, com a presença destes, todas as demandas da classe comum estariam satisfeitas do ponto de vista legal e pedagógico, em vez de investir no ensino colaborativo propriamente dito” (Bezerra, 2020, p. 683).

A partir das investigações, dos documentos e das análises realizadas, entendemos que a figura do profissional de apoio, dentro das escolas de ensino comum, comprehende um importante papel na constituição de uma educação inclusiva. Parece-nos que as condições para que consigamos aproximar o horizonte inclusivo, do cotidiano das escolas, passam pela atuação articulada entre os profissionais de apoio e os professores de turma, o que depende, entre

outros fatores, de: a) formação inicial e continuada de todos os profissionais envolvidos; b) condições materiais – que passam necessariamente pela gestão – para que ela se torne possível, e; c) disposição para a atuação conjunta.

Considerações Finais

Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, que tomou as práticas colaborativas entre os profissionais de apoio e os professores de ensino comum como centralidade investigativa nas políticas, programas e documentos educacionais brasileiros, foi possível mapear, nos materiais de pesquisa selecionados, a normatização de tais práticas diante de uma racionalidade inclusiva. A conclusão da investigação mostrou que, no quadro normativo da educação brasileira há um conjunto de orientações sobre a atuação articulada entre os professores envolvidos nos processos de escolarização dos alunos PAEE, o que encontra sustentação na recorrência semântica de termos como *atuação colaborativa; articulação; cooperação; e, trabalho colaborativo*, nos documentos analisados.

As práticas colaborativas entre os profissionais de apoio e os professores de ensino comum são descritas pela literatura como estratégias importantes para fortalecer o processo inclusivo, implicando na atuação de forma articulada, a partir da criação e do fortalecimento de relações cooperativas, compartilhamento de saberes e da escuta atenta do outro. Além disso, a base bibliográfica, apoiada nas normativas educacionais, sinaliza que, dentro do conjunto de apoios escolares, a cada profissional é requisitada formação e um conjunto de habilidades específicas que lhes confere uma *expertise* que os posiciona como necessários para garantir as condições de aprendizagem aos alunos PAEE.

As políticas públicas, os programas e os documentos educacionais brasileiros constituem elementos determinantes na orientação das condutas e ações executadas nas instituições de ensino. No conjunto de documentos analisados emergem três focos principais: 1) os esforços para garantir o número suficiente de profissionais da Educação Especial para a atuação na educação inclusiva, junto aos alunos PAEE; 2) a centralidade de atuação do atendimento educacional especializado como *expertise* normalizadora (Graff; Medeiros, 2016), que centraliza a atuação da Educação Especial, e; 3) o direcionamento das práticas colaborativas a partir de uma via unilateral que parte da Educação

Especial, em direção ao ensino comum, alimentando os processos inclusivos e, ao mesmo tempo, enfraquecendo a responsabilidade dos professores de ensino comum sobre a aprendizagem dos alunos PAEE. Fica a questão: se as práticas colaborativas se retroalimentam pela parceria entre os profissionais, como poderiam se estabelecer se a colaboração constitui atribuição de somente uma parcela deles?

Além desses aspectos, cabe destacar as discussões sobre as atribuições de cada um dos profissionais de apoio. Tais profissionais, com exceção dos professores do AEE, não tem uma denominação regulamentada no regramento nacional, tendo os estados e municípios, autonomia para caracterizá-los, de acordo com as funções que desempenham. É fundamental, portanto, para que o processo de escolarização dos alunos PAEE avance, que a legislação seja pensada coletivamente, normatizando e definindo funções e atribuições, a partir das demandas que têm emergido dos cenários educacionais. Além disso, como aspecto enfraquecido nas políticas e programas analisados, ressaltamos a necessidade de investimentos robustos na formação inicial e continuada dos professores, para que as práticas colaborativas sejam possíveis. Parece-nos importante, a partir dessa pesquisa, que mostrou poucas produções científicas sobre uma temática tão relevante, que pesquisas futuras possam ser empreendidas nessa direção.

Referências

- ALVES, Denise de Oliveira, GOTTI, Marlene de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado – Concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: BRASIL. **Ensaios Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2006.
- ANJOS, Rita de Cássia Araújo Abrantes dos; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; CALIMAN, Geraldo. A colaboração entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 37, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1930>. Acesso em: 18 maio 2024.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: MEC, 2005.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à

inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 23 maio 2024.

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

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002.

BRASIL. Lei nº. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília: Casa Civil, 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília:

MEC, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Brasília: CNE, 2009.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru. v. 25, nº 4, p. 655-674, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>. Acesso em: 23 maio 2024.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; POSTALLI, Lidia Maria Marson; ORLANDO, Rosimeire Maria; GONÇALVES, Adriana Garcia. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>. Acesso em: 1 ago. 2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CHRISTO, Sandy Varela de. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1993. Disponível em: [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf). Acesso em: 08 out. 2021.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. Tese (doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

GRAFF, Patrícia. As práticas colaborativas na constituição de uma educação inclusiva. In: LOUREIRO, Carine Bueria; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

GRAFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. **Educação**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 197–208, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/14450>. Acesso em: 23 maio 2024.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusiva na sala de aula regular. In: BRASIL. **Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2024.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 18 maio 2024.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2024.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

RECH, Tatiana Luísa. O exercício da cooperação como estratégia política na escola. In: LOUREIRO, Carine Bueria; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e as políticas de cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVEIRA, Lilian Marta; GRAFF, Patrícia; NIEROTKA, Rosiléia Lúcia. O Segundo Professor na Educação Básica: Um olhar sobre a legislação e as pesquisas acadêmicas. **Acta Scientiarum Education**, v. 42, e 43106, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43106>.

Acesso em: 18 maio 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas do Coensino**. Tese (doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014, p. 139-151. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlang=pt

Acesso em: 02 de set. 2021.

WALKER, Gleici Cristina; GRAFF, Patrícia. Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 27042, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37156>. Acesso em: 23 maio. 2024.

XAVIER, Sheyla Alves. **Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio a alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife**.

Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

Recebido em: 11/07/24

Aceito em: 17/09/25

Rosimary Gonçalves Reis

Especialista em Educação Especial e professora licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Atua como coordenadora de inclusão escolar e docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dedica-se às pesquisas no campo das Políticas Educacionais Inclusivas e a Neurociências. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIn/CNPq/UFGS)

 rosinhagrmoc@icloud.com

 <http://lattes.cnpq.br/8892595504567139>

 <https://orcid.org/0000-0001-6373-1503>

Patrícia Graff

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC. Lidera o Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIn/CNPq/UFFS).

 patricia.graff@uffs.edu.br

 <http://lattes.cnpq.br/5670585241403271>

 <https://orcid.org/0000-0002-3315-2401>