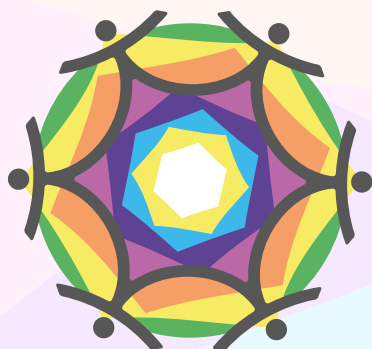




AEE
Tertúlias

FASCÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO:

Planejamento Acessível 1



FORMADORAS

Francéli Brizolla

Michela Lemos Silveira

FORMADORAS-COLABORADORAS

Francine Carvalho Madruga

Tenely Cristina Froehlich



CRÉDITOS

Reitor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

Roberlaine Ribeiro Jorge

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Paulo Rodinei Soares Lopes

Coordenadora do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa e do Curso de Aperfeiçoamento “Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva”

Claudete da Silva Lima Martins

Professora Pesquisadora e Gestora do Curso de Aperfeiçoamento “Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva”

Francéli Brizolla

Pesquisadoras

Jôse Storniolo Nunes Brasil

Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja

Formadoras módulo 04

Francéli Brizolla

Michela Lemos Silveira

Formadoras-colaboradoras módulo 04

Francine Carvalho Madruga

Tenely Cristina Froehlich

Secretária

Ana Cláudia Godois

Designer Gráfico e Educacional

Ana Claudia Remonti Rossi

Editor de Vídeos para Acessibilidade

Maycol Paixão Bastos

Revisora de Língua Portuguesa

Vanessa Marques

Comunicadora Social

Simôni Costa Monteiro Gervasio

Tradutores e Intérpretes de Libras

Alini Mariot

Ringo Bez de Jesus

Audiodescritora

Giovana Brizolla Algarve Santos

Supervisora

Michela Lemos Silveira

Tutores/as

Adriana Martins

Aline Quintana Gonçalves

Caroline Luiz de Varga

Débora Barros de Moraes

Dienúza da Silva Costa

Emanuelle Aguiar de Araujo

Fernanda de Lima Pinheiro

Francine Carvalho Madruga

Gabrielle Coggo

Iracema Barbosa Pinheiro

Lília Jurema Monteiro Masson

Luciana Moraes Soares

Mariléia Corrêa Camargo Rocha

Mireille Mabel Machado Dworakowski

Ricardo Costa Brião

Roseli de Fátima da Silva Feitosa Galvão

Samara de Oliveira Pereira

Vinicius Freitas de Menezes

Tamara Campos Vaz

Taís Granato Nogueira

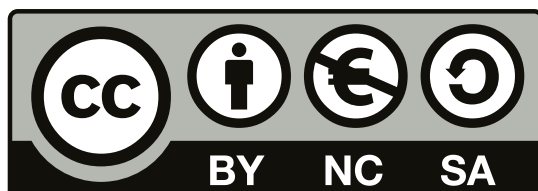
Tenely Cristina Froehlich

Thainá Pedroso Machado

Ticiane da Rosa Osório

Yuri Freitas Mastroiano

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves



Esta obra de Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa - Universidade Federal do Pampa está licenciada com uma Licença **Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhável 4.0 Internacional**. Para ver o texto legal desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pt>. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em <https://linktr.ee/tertuliasinclusive>.

SUMÁRIO

Quarta Tertúlia.....	5
Quem somos nós	6
PARTE I: Considerações teórico-conceituais sobre a temática.....	9
1.1 O princípio social e educativo da Educação Inclusiva: articulação e equilíbrio entre o planejamento para cada um(a) e a “escola de/para todos(as)”	10
1.2 Do que falamos quando mencionamos “planejamento acessível”?	13
1.2.1 A MDCCSA	13
1.2.2 O DUA	14
1.3 Do que falamos quando mencionamos “trabalho docente colaborativo”?	18
1.4 Como o Trabalho Colaborativo contribui com a “educação para todos(as)” a partir de um planejamento acessível?	22
1.4.1 Cooperar (“operar juntos”) ou colaborar (“elaborar juntos”)?.....	23
Referências	32
PARTE II: Atividades dinamizadoras da Tertúlia	34

QUARTA TERTÚLIA:

Planejamento acessível - parte 1

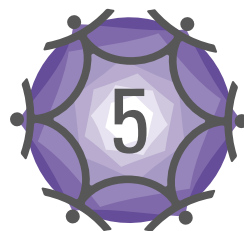
3. Percursos curriculares individualizados - Planos Educativos Individualizados (PEI) e Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) - (30h)



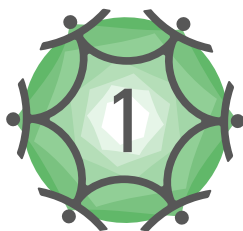
2. Apoio pedagógico colaborativo aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação



5. Operacionalização do apoio pedagógico colaborativo na escola inclusiva: acessibilidade pedagógica e quebra de barreiras à presença, participação e aprendizagem



6. Planejamento acessível - parte 2: Oficinas de construção de Planos Acessíveis



1. Da Educação Especial ao Atendimento educacional especializado (AEE) na escola comum inclusiva: histórico evolutivo da estrutura legal e normativa

“QUEM SOMOS NÓS?”

Conhecendo as formadoras

Francéli Brizolla

Audiodescrição: fotografia de Francéli, uma mulher de pele morena clara, com cabelos castanhos escuros, ondulados e longos, abaixo dos ombros. Está maquiada e com brincos longos. Usa um vestido escuro de mangas compridas com estampa florida em roxo e azul. Segura as pontas do cabelo com a mão esquerda, olha para a foto e sorri.



“Sou gaúcha, mãe de Giovana, João e Mariah Flor, amo o frio, a Pampa Gaúcha, um bom vinho, livros e Yoga! Tenho a educação como um ‘modo de vida’!”

Educadora por escolha, professora licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (1997), Mestre e Doutora em Educação (2000 e 2007) - área de política e gestão da educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-RS). Docente na Unipampa (RS) e Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Ensino. Sou líder do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade e inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos. Sou mãe de Giovana, João e Mariah Flor. Resido em Bagé, na Campanha Gaúcha.

Michela Lemos Silveira

Audiodescrição: fotografia de Michela, uma mulher de pele clara, com cabelos castanhos, lisos e longos, que estão com a lateral iluminados pelo sol. Usa uma blusa preta com ombros aparentes. Olha para a foto e sorri.

“Mãe da Brenda, Guilherme e João Pedro, amo cultivar flores e chás, tenho muitos pets de estimação: cães, gatos e porquinha-da-índia. Adoro viajar, ler e torcer pelo Internacional-POA e Guarany de Bagé. Gosto de praticar vôlei e tomar um bom chimarrão. Os estudos são minha vida, pois vivo em busca de novos saberes e aprendizados. Sou grata pelas oportunidades vivenciadas.”



Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa -PPGMAE- (UNIPAMPA - Bagé), pós-graduada em AEE (UEM-PR), Especialista em AEE com ênfase em Deficiência Intelectual (PORTAL-Faculdades), graduada em Educação Especial (UFSM-RS) e cursei magistério. Professora de AEE há quinze anos nas SRM, da rede municipal de Bagé. Sou membro do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade e inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos.

Formadora-colaboradora:

Francine Carvalho Madruga

Audiodescrição: fotografia de Francine, uma mulher de pele clara, com cabelos castanhos escuros, lisos e na altura dos ombros. Está maquiada e com batom bege, usa brincos de pérolas e veste uma blusa regata branca, com botões na frente e com estampa floral. Olha para a foto e sorri.

“Mãe da Ester e do Samuel.”

Graduada em Educação Especial (UFSM), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFC), Mestra em Ensino (UNIPAMPA/Bagé). Professora do AEE na rede pública municipal de Bagé. Membro do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior.



Formadora-colaboradora:

Tenely Cristina Froehlich

Audiodescrição: fotografia de Tenely, uma mulher branca, com cabelos pretos, lisos e longos. Está com maquiagem leve, usa brincos dourados e veste uma blusa amarela sem estampa. Olha para a foto com o rosto levemente virado para a esquerda e sorri.

“Mãe da Isis e da Ana Laura, ama cuidar das plantas e dos cachorros, adora comemorar a vida.”

Graduada em Letras e Literatura, Especialista em Educação e Diversidade Cultural e mestranda no Mestrado Acadêmico em Ensino da Unipampa. Membro do grupo Inclusive. Professora na Educação Infantil e Anos Iniciais da rede municipal de Dom Pedrito.

PARTE I:

Considerações teórico-conceituais sobre a temática do Trabalho Colaborativo-Planejamento Acessível

“Do que falaremos nesta Tertúlia?” Conhecendo a temática

Neste fascículo da quarta Tertúlia do Curso “Tertúlias AEE”, trazemos uma importante discussão sobre o tema do **Planejamento Acessível (PA)**, que ocorre a partir do Trabalho Colaborativo (TC), considerando a perspectiva da educação inclusiva enquanto um princípio social e educativo. Desse modo, ao tratarmos do Planejamento Acessível, faremos a discussão, novamente, da importância do trabalho pedagógico articulado entre o(a) professor(a) da sala comum e o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para tanto, relembramos que a educação especial é uma **modalidade** de ensino que **perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino** e é voltada ao atendimento pedagógico de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2015).

É neste eixo articulado da educação especial com a educação comum que tornou-se necessário rever as práticas de planejamento didático-pedagógico, considerando que o atendimento especializado (apoios, AEE, etc.) não tem um fim em si mesmo, mas só faz sentido na medida em que colabora e coopera com o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes em sala de aula ou em qualquer outra situação pedagógica que ocorra no ambiente escolar - ou seja, é necessário planejar com vistas à quebra de barreiras e à acessibilidade para estes(as) estudantes.

Considerando o histórico do atendimento educacional especializado com forte matriz orientada individualmente, segregada e separada do processo comum de ensino-aprendizagem, com resquícios de uma perspectiva clínica, esta Tertúlia busca revisitar conceitos relativos ao planejamento docente na perspectiva colaborativa, sendo este fundamental para se chegar ao planejamento acessível aqui trabalhado.

Na busca de superar mais um desafio teórico-conceitual na formação, trazemos como objetivos para a Quarta Tertúlia:

- (a) Qualificar o processo de ensino (didático-pedagógico);
- (b) Elaborar planejamento acessível com vistas às aprendizagens e inclusão pedagógica de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para atender a estes objetivos, serão trabalhados os seguintes temas/conteúdos, em relação:

- » planejamento didático-pedagógico (acessível);
- » trabalho colaborativo;
- » acessibilidade pedagógica e atitudinal de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Começemos por questões básicas e perguntas essenciais, porém, fundamentais: “Quais são os papéis dos(as) professores(as) comuns e especializados (as) no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola? Quais são as diferenças da atuação destes profissionais? Quais são as comunalidades? Existe, afinal, uma relação no trabalho entre estes dois profissionais? São atividades que se justapõem, complementam ou diferem a atividade de construção do conhecimento junto aos(às) estudantes? Como a atuação destes(as) profissionais ocorre nas escolas?

1.1 O princípio social e educativo da Educação Inclusiva: articulação e equilíbrio entre o planejamento para cada um(a) e a “escola de/para todos(as)”

A educação inclusiva, enquanto princípio social e educativo, pontua a necessidade de ações que garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem significativa para todos(as) os(as) estudantes, de acordo com seus estilos de aprendizagem. Por “estilos”, definimos as características, preferências, dificuldades, habilidades, potencialidades, etc. de cada estudante, no processo de ensino-aprendizagem, os quais precisam ser considerados no ato de planejamento.

A partir deste reconhecimento, o planejamento didático-pedagógico busca construir, prever ações e sistematizar recursos e serviços para promoção das acessibilidades, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, programáticas, atitudinais ou metodológicas (SASSAKI, 2005). Compreendemos que no planejamento de um espaço pedagógico para todos(as) as questões metodológicas devem ser pensadas a partir do reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem aludidos anteriormente, das inteligências múltiplas e dos novos conceitos de aprendizagem. Ou seja, não se trata de realizar um planejamento para um “aluno ideal”, mas para estudantes reais e diversos, sujeitos das nossas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Antunes (2012) apresenta a teoria das inteligências múltiplas pesquisadas por Howard Gardner, a saber: linguística ou verbal; lógico-matemática; espacial; musical; cinestésica corporal; naturalista; e pessoais, isto é, a intrapessoal e interpessoal.

A partir do conhecimento destas inteligências nos remetemos ao processo educacional através da concepção de que a proposta educativa necessita ser contemplada e pensada de maneira ao pleno acesso ao conhecimento para todos. (MACHADO, 2019, p. 22).

As garantias de acesso, permanência e participação com construção efetiva de conhecimentos estão relacionadas ao processo escolar como um todo, mas, principalmente, no âmbito da aula comum; sendo assim, uma escola para todos(as) organiza um ambiente que acolhe, respeita e garante os diferentes estilos de aprendizagem e que possibilita o acesso para todos(as), levando em consideração capacidades e potencialidades, sem comparação de condições.

Os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de sujeito a um grupo restrito. Creio, ainda, que a família e a sociedade em geral têm um papel extremamente relevante, mas prefiro circunscrever minha reflexão aos domínios da escola. Quando se discute a ação da escola, nessa perspectiva, os desafios já se mostram suficientemente elevados. (BAPTISTA, 2002, p. 163).

De acordo com os diferentes estilos de aprendizagem e demais diferenças individuais, distintas e variadas também são a compreensão, os modos de aprendizagem e a forma de participação dos(as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem; portanto, são necessárias diferentes formas de acesso com o intuito de atender a diversidade presente na sala de aula.

Baseada no princípio “para todos”, traz em sua redação o que foi discutido na Declaração de Salamanca e o reconhecimento da educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema comum de ensino. Assim, atualmente a educação inclusiva como objetivo das políticas públicas educacionais é apoiada e fomentada pela legislação brasileira em vigor em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (MACHADO, 2019, p. 30).

Embora a atenção à diversidade tenha o princípio do “cada um(a) em suas singularidades”, contém em si, também, o pressuposto do princípio social da Educação Inclusiva, o qual evidencia que os sujeitos, embora sendo únicos e incomparáveis, não aprendem somente de forma isolada/individual, mas em colaboração com as demais pessoas vinculadas a sua época e a seu tempo histórico; temos, então, a ideia propulsora da inclusão escolar que parte das e valoriza as diferenças, ou seja, “cada um(a) compõem a escola de/para todos(as)”, uma ação social coletiva. Nesta perspectiva, as pessoas são compreendidas como seres históricos e sociais que têm como principais características a capacidade de aprender e se desenvolver de maneira independente na sociedade na qual estão inseridas (BEYER, 2010).

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), é assegurada a inclusão dos(as) estudantes com deficiência, remetendo ao AEE como um serviço da educação especial, que tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

Assim como a PNEEPEI tem um importante papel na inclusão escolar, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) já indicavam que: “A inclusão [...] em classes comuns do ensino regular [...] exige interação constante entre o professor de classe comum e de serviços de apoio pedagógico especializado”. (BRASIL, 2001, p. 51).

Desta forma, não podemos falar sobre trabalho colaborativo sem compreender a ação e intencionalidade do planejamento que, para Libâneo (2013),

[...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

1.2 Do que falamos quando mencionamos “planejamento acessível”?

Para atender a diversidade presente na escola, temos trabalhado com a necessidade de rever o planejamento didático-pedagógico do(a) professor(a), ou seja, reconsiderar os planos de aula, planos de ensino, planos de unidade, etc., percebendo criticamente se os mesmos são construídos com base em um planejamento flexível, dinâmico, significativo, que contemple as diferenças de estilos de aprendizagem e as demais diferenças individuais da turma para o qual é construído.

Nessa construção de um planejamento alinhado à ideia de flexibilidade/acessibilidade, consideramos duas abordagens que têm se mostrado convergentes e favoráveis ao pressuposto do trabalho com diversidade: 1^a. os princípios e dimensões do desenho universal para a aprendizagem (DUA), a partir de múltiplos meios para apresentação dos conteúdos, múltiplas formas de organizar a ação e expressão do que os estudantes estão construindo como conhecimento e, finalmente, de múltiplas possibilidades de engajamento na tarefa (CAST, 2018); e 2^a. os elementos da metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula (MDCCSA), de acordo com Vasconcellos (1992).

1.2.1 A MDCCSA

Para que o planejamento acessível seja realizado de forma cooperativa e colaborativa, como um favorecedor de práticas pedagógicas inclusivas, buscamos a metodologia dialética de acordo com Vasconcellos (1992) para corroborar com esta proposta, em que “o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo” (VASCONCELLOS, 1992, p. 2), o que quer dizer que esse conhecimento precisa ser trabalhado pelo(a) professor(a) de forma que promova uma reflexão por parte do(a) estudante, o qual possa chegar às suas próprias conclusões (sínteses provisórias), de acordo com seus estilos de aprendizagem e demais diferenças individuais.

O planejamento acessível favorece a construção de práticas pedagógicas inclusivas e com caráter inovador, pois explora novas formas, novos recursos, novos meios, novos instrumentos, enfim, outras possibilidades de aprender e expressar o apreendido; formas, estas, que surgem justamente da diversidade dos(as) próprios(as) estudantes. Com propósito de concretizar conhecimentos, se realiza com a mediação do(a) professor(a), em três momentos pedagógicos inter relacionados: mobilização, construção e síntese do conhecimento.

Figura 1: Esquema dos três momentos dialéticos de construção do conhecimento

Mobilização para o conhecimento - momento em que o professor desafia o/a estudante frente a um objeto do conhecimento, fazendo com que este/a estudante busque uma significação sobre o que vai ser estudado, isto acontece por meio de uma situação motivadora, o que corresponde a uma “sensibilização para o conhecimento”. Para isso, o professor precisa conhecer a realidade e ter clareza dos objetivos, para promover uma prática ativa e transformadora que tenha significado para o estudante.



Construção do conhecimento - momento em que o estudante em confronto com o conhecimento, interage, constrói o conhecimento e elabora relações, e consegue estabelecer essas relações por meio da representação, o que exige uma interação constante entre professor e estudante, sendo o professor um mediador do processo/confronto entre o estudante e o objeto do conhecimento, promovendo reflexão, interação, problematização, em um trabalho humanizado em que o professor aprende com o estudante.



Síntese do conhecimento - momento em que os/as estudantes sistematizam os conhecimentos produzidos e expressam de diversas formas, concretamente, “seja de forma oral, gestual, gráfica/escrita ou prática (VASCONCELLOS, p. 15).

Fonte: Vasconcellos (1992) adaptado pelas autoras (2023).

O planejamento acessível necessita de interações constantes entre a Supervisão escolar ou Coordenação pedagógica, o(a) professor(a) especializado(a) e o(a) professor(a) da aula comum na construção de conhecimento que favoreça o desenvolvimento de ações inclusivas e, assim, contribui com o processo de aprendizagem, impactando efetivamente no cotidiano didático-pedagógico e na acessibilidade atitudinal.

1.2.2 O DUA

A relação entre planejamento acessível e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) também possibilita a potencialização da inclusão escolar (para todos e todas), pois oportuniza e democratiza o aprendizado. Leva em conta que o acesso e os caminhos para chegar a este aprendizado são múltiplos e que estes dependem de como o(a) professor(a) na aula comum planeja e elabora as estratégias de acesso às diversas formas e estilos de aprendizagens dos(as) estudantes.

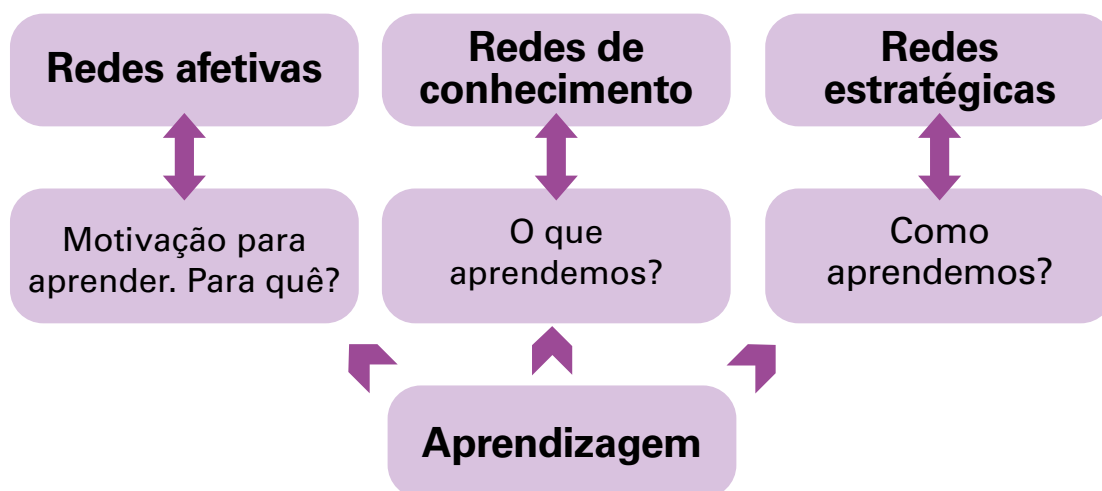
O DUA é um conjunto de estratégias que garante acessibilidade de todos(as) estudantes, definindo objetivos e formas de intervenção, com práticas pedagógicas adequadas a todos os(as) estudantes:

[...] constitui uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos estudantes formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem, e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. (NUNES e MADUREIRA, 2015, p. 140).

De acordo com Froehlich (2023), estudos da neurociência demonstram que “a aprendizagem é um processo multifacetado” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 34), em que se envolvem três redes: afetivas, de reconhecimento e as estratégicas, conforme mostra-se na figura a seguir.

Figura 2: Redes para a aprendizagem de acordo com o DUA

Audiodescrição: esquema com fundo lilás claro, letras pretas e com três colunas de informações em quadrados. De baixo para cima, num quadrado único e centralizado se lê “Aprendizagem” e, a partir dele, três flechas apontam para as três colunas acima. Na da esquerda lê-se “Motivação para aprender. Para quê?” e, logo acima, uma flecha de dois sentidos aponta para o quadrado “Redes afetivas”. Na coluna do meio, lê-se “O que aprendemos?” e, acima, uma flecha de dois sentidos que aponta para “Redes de reconhecimento”. Na coluna da direita, lê-se “Como aprendemos?” e, logo acima, uma flecha com dois sentidos aponta para o quadrado “Redes estratégicas”. Fim da descrição.



Fonte: FROEHLICH (2023)

O funcionamento das três redes não é o mesmo e nem ocorre do mesmo modo para todas as pessoas, pois como um(a) é único(a), tendo mais dificuldade ou afinidade com uma delas; assim, a importância do planejamento flexível, pelo qual se reconhece ou recorre à diferentes formas para abordar um objeto do conhecimento.

Conforme Sassaki (2009 *apud* FROEHLICH, 2023, s.p), “a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana”. Na escola, a acessibilidade deve ser planejada desde a porta de entrada, no ambiente físico, na flexibilização curricular, nos métodos de ensino, nas estratégias do planejamento da situação para ensinar a todos e todas, bem como nas formas de engajamento, representação, ação e expressão do conhecimento pelos(as) estudantes, ou seja, na dimensão pedagógica e metodológica, como um todo. E, não menos importante, nas atitudes, nas relações pessoais e interpessoais da convivência escolar. Tornar acessível é eliminar barreiras.

Diferente da concepção tradicional, que se preocupa somente em “como ensinar”, a metodologia dialética se detém em “como o aluno aprende” para, depois, pensar em “como ensinar” (VASCONCELLOS, 2000, p. 36). Diante disso, cabe aqui interligarmos os conceitos com a intenção de promover a acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Baseado na neurociência, o DUA apresenta-se com suas três áreas: **afetiva**, que traz o “por que aprender”, **de reconhecimento**, “o que aprender” e **estratégica**, “como aprender”, o que pode ser relacionado com as três grandes dimensões do planejamento dialético, a saber: **Mobilização para o conhecimento, Construção do Conhecimento e Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento** em um paralelo com os “três grandes momentos do método dialético de conhecimento (Síntese, Análise e Síntese)” (VASCONCELLOS, 2000, p. 46).

Segundo o DUA, a área **afetiva** traz o **engajamento/envolvimento**, motivação para aprender o que pode ser relacionado com a **mobilização** para o conhecimento, pois é o momento em que o(a) estudante é motivado(a) a aprender, colocado(a) em frente a um objeto do conhecimento, cujo interesse deve ser despertado no(a) estudante (significação).

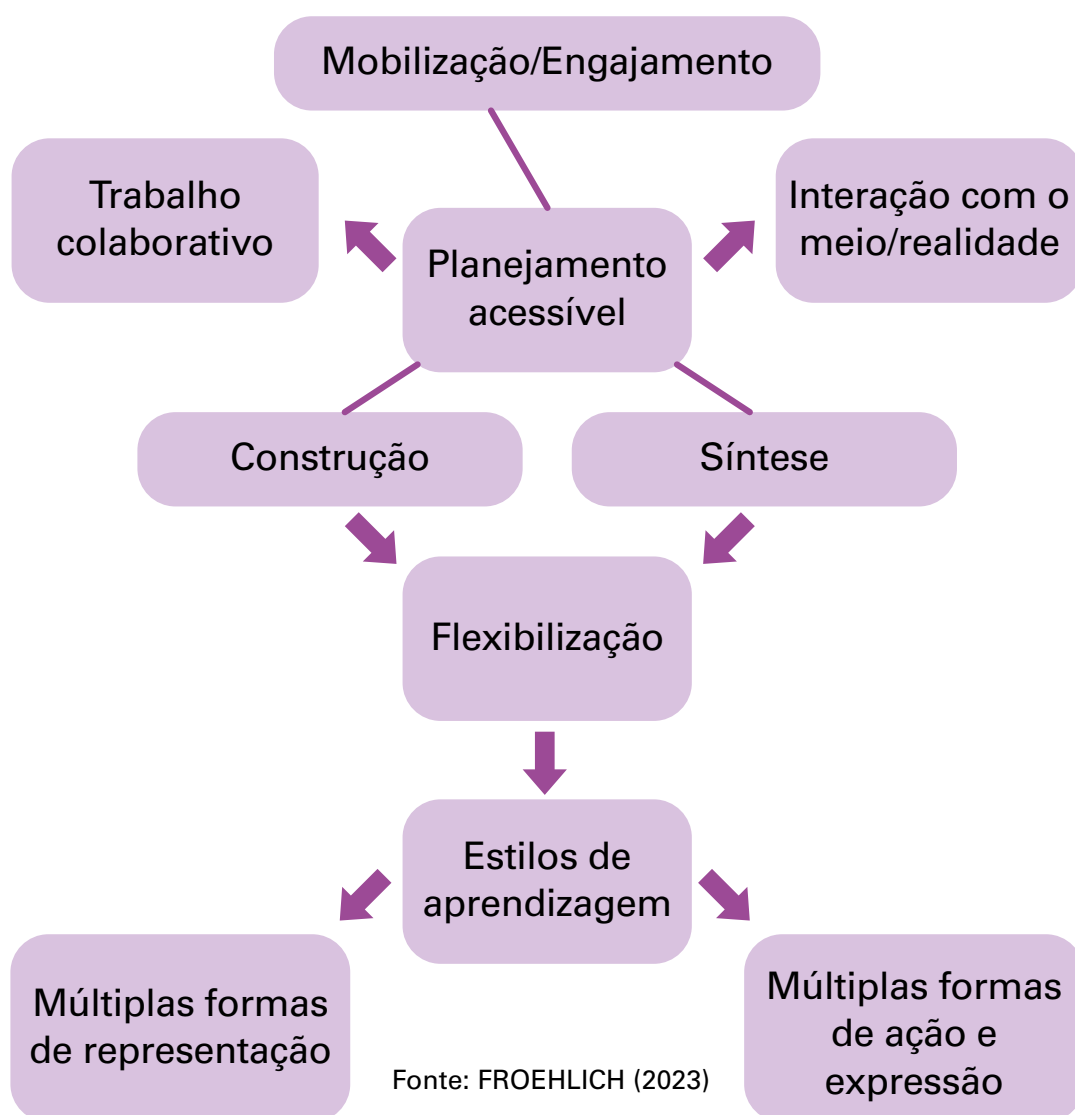
A área de **reconhecimento** implica nas formas de apresentar a informação de diferentes maneiras; **representação** é associada com a **construção** do conhecimento pela dialética, momento em que o(a) estudante entra em confronto com o objeto e constrói o conhecimento; tal processo ocorre por meio de uma mediação com significado para o(a) estudante, essencial para promover a aprendizagem.

Na área **estratégica**, por fim, se propiciam múltiplos modos de **ação e expressão** do conhecimento pelos(as) estudantes, o que relacionamos com o momento da elaboração da **síntese** do conhecimento, quando este se materializa em uma síntese que considera e valida diversas formas de expressão.

De forma sintética, a proposta de planejamento acessível apresentada articula estas duas abordagens, com a seguinte correlação entre ambas:

Figura 3: Síntese da articulação entre MDCCSA e DUA no planejamento acessível

Audiodescrição: esquema com fundo lilás claro e letras pretas, organizado em quadrados intercalados por flechas. Na parte superior, centralizado, um quadrado com a informação “Mobilização/engajamento”. Conectado à ele, abaixo, um quadrado em que se lê “Planejamento acessível” e uma flecha à esquerda, apontando para “Trabalho colaborativo”, e outra à direita, apontando para “Interação com o meio/realidade”. Conectado com “Planejamento acessível” estão dois quadrados, abaixo: “Construção” e “Síntese”. Ambos apontam para o quadrado “Flexibilização”, que aponta, logo abaixo, para a informação “Estilos de aprendizagem”. Na parte inferior, duas flechas apontam para “Múltiplas formas de representação”, à esquerda, e “Múltiplas formas de ação e expressão”, à direita. Fim da descrição.



Concluindo, quando se objetiva e se projeta um ensino para todos(as), significa que as diversas formas de aprender e representar conceitos devem ser levadas em consideração, respeitando a forma de aprender de cada estudante. Assim, o DUA é um arcabouço conceitual para projetos e desenvolvimento de **ambientes inclusivos para todos(as)**.

A proposta de um planejamento acessível aliado ao trabalho colaborativo e articulado entre os(as) profissionais (professores, gestão escolar, profissionais de apoio, etc.), promove ações em busca de uma educação mais qualificada e inclusiva, colaborando e efetivando a acessibilidade metodológica e atitudinal na realidade escolar.

Sintetizando, podemos inferir que, a partir das abordagens anteriormente apresentadas, o planejamento acessível pode ser compreendido como **um recurso potente para a inclusão escolar de todos(as) estudantes, com e sem deficiência, com igualdade de oportunidades à aprendizagem e participação de todos(as)**.

Na expectativa de uma educação que atenda às diversas demandas e características de aprendizagem em sala de aula, se faz necessário repensar o papel, os objetivos e a própria dinâmica de realização/oferta do ensino na perspectiva inclusiva e refletir sobre novas práticas que possam dar condições de permanência com aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiências. Dentro desse novo pensamento em educação, surge a necessidade de novos saberes e propostas metodológicas que atendam a diversidade, como por exemplo, a proposta de um **modelo de trabalho docente colaborativo**. (MACHADO, 2019, p. 22). (grifos nossos).

1.3 Do que falamos quando mencionamos “trabalho docente colaborativo”?

Como já mencionado, a inclusão escolar, aprendizagem e desenvolvimento do(a) estudante com deficiência é uma tarefa de toda escola e depende de todos(as) envolvidos(as), exigindo “[...] mudança nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 73-74).

O planejamento e o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico articulado e integrado entre o(a) professor(a) da sala comum e do AEE tem sido definido como trabalho colaborativo. Nesse processo de um **trabalho em estreita colaboração, o(a) professor(a) do AEE tem um importante papel na articulação e na provocação do trabalho colaborativo** em seu ambiente escolar, o qual tem um grande impacto na aprendizagem de todos os(as) estudantes, pois, a partir da identificação dos estilos de aprendizagem e demais

diferenças individuais presentes na turma, os(as) professores(as) podem construir práticas pedagógicas acessíveis para o desenvolvimento de todos(as) estudantes.

A despeito da clara responsabilidade do AEE nesse trabalho, como o grande elo articulador dos processos inclusivos, é importante frisar que, para que ações aconteçam de fato,

[...] é necessário o trabalho colaborativo da gestão escolar, que tem papel importante e fundamental, junto ao AEE, no sentido do compromisso de organizar os espaços pedagógicos, na articulação com a comunidade escolar com vistas à construção de práticas inclusivas. (MADRUGA, 2021, p. 40).

Para que não recaia somente ao(a) professor(a) do AEE a responsabilidade de organizar o trabalho em colaboração, a gestão escolar, além de articular junto ao AEE, deve organizar tempo/espaço para a execução do trabalho colaborativo na perspectiva da educação inclusiva na escola. Deve ser uma proposta de escola, pontuada nos documentos escolares (Projeto Político Pedagógico - PPP e Regimento Escolar), em que a supervisão e orientação escolar sejam agentes centrais desse trabalho junto aos(às) professores envolvidos(as).

O espírito cooperativo e de ajuda mútua é importante em qualquer espaço de atuação, contudo quando falamos em educação, mais especificamente na educação de estudantes com deficiência, percebemos a sua relevância, devido às articulações e trocas necessárias para atingir o estudante público do AEE e estudantes com NEE. (MADRUGA, 2021, p. 139).

Como sabemos, a partir de 2011 o AEE foi normatizado como um serviço, fazendo surgir na educação brasileira a figura do profissional “professor(a) de AEE”, que atua no sentido de apoiar o processo de inclusão dos(as) estudantes na escola. Nessa conjuntura, instaura-se a necessidade e a ideia do trabalho colaborativo entre estes dois profissionais, pois entende-se que o AEE não deve ser realizado de forma isolada, mas com o estabelecimento de parcerias no espaço escolar.

Com esse intuito, a partir do Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), no Art. 2º, além de definir como função da Educação Especial a garantia de serviços de apoio especializado, também é explicitado o conteúdo e o caráter de tais serviços, pontuando que este atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos(as) estudantes, atender às necessidades específicas

das pessoas público da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Deste modo, ao falar em trabalho colaborativo, é importante retomar os objetivos do AEE, previstos no Art. 3º, que diz:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 1-2).

A Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que teve como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece que o direito à educação deve ser assegurado em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a 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.” (BRASIL, 2015, p. 10).

Este espectro normativo e legal da política de educação inclusiva vigente indica, portanto, que ao público da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva seja organizado e oferecido o apoio especializado, por meio de AEE e/ou outros serviços que a escola possa ofertar, em horários distintos das aulas comuns, com o intuito de identificar barreiras e proporcionar acessibilidades. Compreendemos que o espaço da sala de recursos multifuncional possibilita ao professor(a) especializado(a) conhecer melhor os(as) estudantes, contudo **não** é um espaço de reforço escolar individual.

Na expectativa de uma educação que atenda às diversas demandas e características de aprendizagem em sala de aula, se faz necessário repensar o papel, os objetivos e a própria dinâmica de realização/oferta do ensino na perspectiva inclusiva e refletir sobre novas práticas que possam dar condições de permanência com aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiências. Dentro desse novo pensamento em educação, surge a necessidade de novos saberes e propostas metodológicas que atendam a diversidade, como por exemplo, a proposta de um modelo de trabalho docente colaborativo. (MACHADO, 2019, p. 22).

Para que sejam cumpridos estes dispositivos legais de amplo apoio pedagógico especializado na escola, faz-se necessária a articulação entre os(as) professores(as) comuns e especializados(as), que chamamos de proposta de **trabalho docente colaborativo**; tal modelo oportuniza a troca de experiências entre os(as) profissionais para (re)pensar recursos e estratégias de ensino, proporcionando aos estudantes um planejamento acessível e coerente aos estilos de aprendizagem no processo de construção de conhecimentos.

Há mais de uma década, no cenário legal da educação inclusiva brasileira está previsto que é necessário:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 5) (grifos nossos).

Portanto, buscamos refletir a prática docente a partir da concepção de uma educação de qualidade para todos(as), por meio do trabalho docente colaborativo na perspectiva inclusiva, no qual estratégias e recursos flexíveis compõem um planejamento acessível, em colaboração entre professores(as) da aula comum e professores(as) do AEE.

Finalmente, a partir da compreensão de que todos(as) são responsáveis pela inclusão escolar e que não deve ser um trabalho isolado do(a) professor(a) da sala de aula comum e, tampouco, do(a) professor(a) do AEE, elencamos algumas ações para a efetivação do Trabalho Colaborativo (TC) na instituição escolar, em mútua cooperação e responsabilidade, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 4: Segmentos envolvidos com o Trabalho Colaborativo



Fonte: Madrugá (2021) adaptado pelas autoras (2022).

Portanto, o espaço escolar deve apoiar a prática inclusiva que promova e fortaleça a participação efetiva dos(as) profissionais da escola - professores(as) da aula regular comum, professores(as) especializados(as), supervisão escolar e coordenação pedagógica, envolvidos no processo pedagógico, elencados no esquema da Figura 4, com o objetivo de possibilitar e garantir que o trabalho docente colaborativo seja o ponto principal para que os(as) profissionais professores(as) e gestão escolar consigam ofertar e garantir um planejamento acessível de qualidade e para todos(as).

1.4 Como o Trabalho Colaborativo contribui com a “educação para todos(as)” a partir de um planejamento acessível?

Como já abordado, a melhor forma de propiciar “educação para todos(as)”, com inclusão escolar, é pautar o processo de ensino-aprendizagem na concepção da flexibilidade pedagógica; na diversidade da escola, os(as) estudantes com deficiência são atendidos legalmente pela flexibilização com a preparação de estratégias, serviços e recursos organizados pelo(a) professor(a) do AEE.

Para tanto, o TC entra em cena e se torna fundamental, essencial para que este planejamento se converta em uma prática bem sucedida, ao ser executada. Conforme Carvalho (2005), a educação inclusiva deve ser pensada no contexto da diversidade de aprendizes existente na escola, não havendo mais espaço para um planejamento único elaborado de forma hegemônica para alguns estudantes; é necessário “equiparar oportunidades”, para (re)pensar uma educação para todos(as), inclusive às pessoas com deficiência.

Para apoiar nossa concepção de planejamento acessível coletivo, concordamos com Gandin (2001), o qual apresenta que o planejamento é algo realizado em conjunto, com participação de todos os segmentos da escola, famílias e comunidade em geral; entende que planejar é um processo onde se constrói mutuamente a solução de um problema comum, valorizando as diversas especificidades, ideias e ideais, onde se produz conhecimento que modifica uma determinada realidade, a partir de um trabalho coordenado por todos os envolvidos. Tal concepção de planejar conjuntamente requer organização da gestão escolar, de forma a organizar instrumentos, métodos e técnicas que possibilitem um planejamento para a participação de todos os(as) estudantes, a fim de criar o novo, transformar a realidade, pensando a importância do conhecimento como um processo inacabado, que recebe inferências em cada contexto, época ou vivência.

Acreditamos que planejar requer diálogo, interação e confronto de ideias, reconhecimento da realidade dos estudantes (afinidades, preferências, dificuldades, etc.); é necessário pensar o planejamento para qualquer situação do contexto/comunidade escolar,

o diálogo entre equipe gestora, e esta também precisa discutir e conhecer o(a) estudante, oportunizando situações para que professores(as) de aula comum e do AEE conheçam a realidade de cada um(a) e, dialeticamente, de todos e todas, estando em constante sincronia para consolidar todos os atos de um planejamento.

1.4.1 Cooperar (“operar juntos”) ou colaborar (“elaborar juntos”)? Aproximações e diferenças entre o trabalho do AEE e da aula comum na inclusão escolar

Como mencionado anteriormente, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico articulado e integrado entre o(a) professor(a) da aula comum e o(a) professor(a) do AEE tem sido definido como trabalho colaborativo.

Mas cooperar e colaborar são ações similares?

De acordo com a literatura sobre a atuação docente utilizada como referência para esta proposta de formação, encontramos que a **colaboração** constitui um conjunto de diferentes formas que vão desde uma orientação superficial e consulta de uma tomada de decisão a objetivos compartilhados (LITTLE, 1990). Para a autora, existem quatro níveis ideais nas relações colegiais, em diferentes graus de intensidade, que ocorrem na interação entre professores(as) e diferentes perspectivas de conflito, quais sejam:

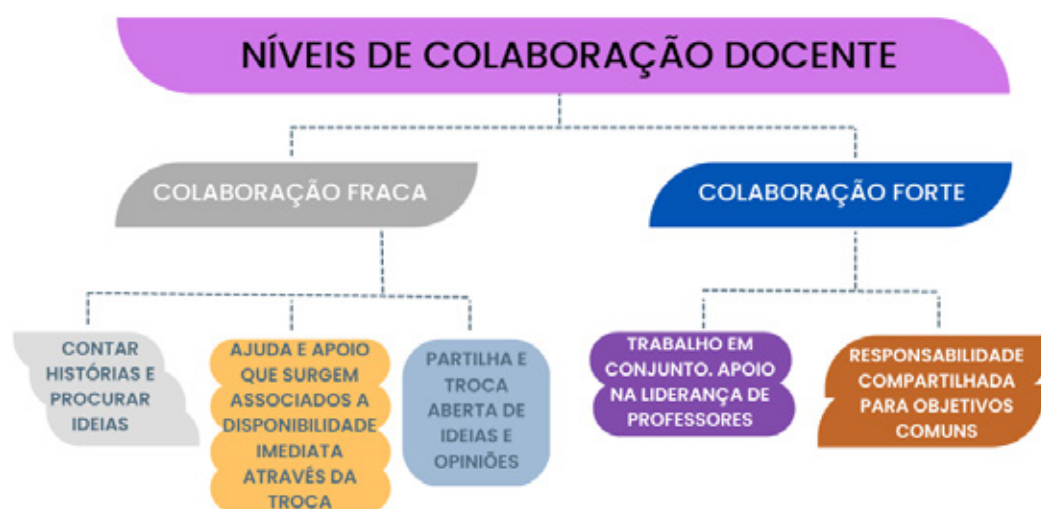
- I. contar histórias e procurar ideias;
- II. ajudar e apoiar;
- III. partilhar; e
- IV. trabalhar conjuntamente.

Os três primeiros níveis representam **formas relativamente fracas** de colegialidade, podendo limitar-se a confirmar o *status quo*, desejo de permanecer naquele mesmo ritmo de trabalho, não constituindo ameaças graves à interdependência dos professores, pois ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas.

Apresentamos, a seguir, um esquema com adaptação de Little (1990), relativos aos níveis de colaboração docente e sua evolução de acordo com o envolvimento dos professores dessas práticas colaborativas que iniciam através de uma colaboração fraca e, posteriormente, com oportunidade de real trabalho e envolvimento, vão transformando-se em **colaborações fortes**.

Figura 5: Níveis de colaboração docente

Audiodescrição: esquema colorido em três linhas de informações. Na parte superior, tarja roxa com o título “Níveis de colaboração docente”, que se conecta, abaixo, com outras duas tarjas: à esquerda, tarja cinza em que se lê “Colaboração fraca” e, à direita, tarja azul em que se lê “Colaboração forte”. Da tarja “Colaboração fraca”, ramificam-se três informações, abaixo: em cinza, “Contar histórias e procurar ideias”; em laranja, “Ajuda e apoio que surgem associados a disponibilidade imediata através da troca”; e em azul claro, “Partilha e troca aberta de ideias e opiniões”. À direita, da tarja “Colaboração forte”, ramificam-se duas informações, abaixo: em roxo “Trabalho em conjunto. Apoio na liderança de professores”; e em laranja escuro, “Responsabilidade compartilhada para objetivos comuns”. Fim da descrição.



Fonte: Adaptado de Little (1990) por Machado (2020), adaptado pelas autoras (2022).

O **nível de colaboração fraca** do TC pode ser ilustrado quando o(a) professor(a) da aula comum necessita de fatores que venham potencializar o trabalho colaborativo; parte do nível individual para práticas coletivas em projetos interdisciplinares e interação com o(a) professor(a) do AEE, incentivando e contribuindo com a melhoria do engajamento deste profissional na aula comum, potencializando as trocas de experiências, a interação e a partilha como elementos que podem contribuir para melhorar a prática docente colaborativa entre os(as) profissionais.

Segundo Forte e Flores (2012), os principais fatores que inibem o desenvolvimento do trabalho docente colaborativo estão relacionados aos fatores referentes à organização, ao funcionamento e aos calendários escolares; ao sistema educativo; às questões profissionais;

e às questões de ordem pessoal. A seguir, apresentamos um quadro com os fatores que dificultam ou inibem esse processo inicial.

Figura 6: Fatores e indicadores que dificultam ou inibem a colaboração docente



Fonte: FORTE; FLORES (2012) adaptado pelas autoras (2023).

No que se refere ao quadro apresentado, podemos identificar características formais e impostas administrativamente que acabam dificultando o trabalho colaborativo, bem como, a falta de predisposição e de motivação dos professores para a sua concretização. Já os fatores inibidores ligados ao sistema escolar dizem respeito ao excesso de burocracia e a falta de meios para dar resposta adequada às solicitações e exigências que lhes são colocadas, bem como a instabilidade legislativa. Associam, ainda, outros fatores: do ambiente que se vive atualmente na escola, decorrente das mudanças e a dificuldade de gestão da vida pessoal (familiar) e profissional.

A **colaboração forte** do TC está explicitada no quarto nível, no qual as responsabilidades são partilhadas e compartilhadas entre os(as) envolvidos(as) no processo de colaboração. São

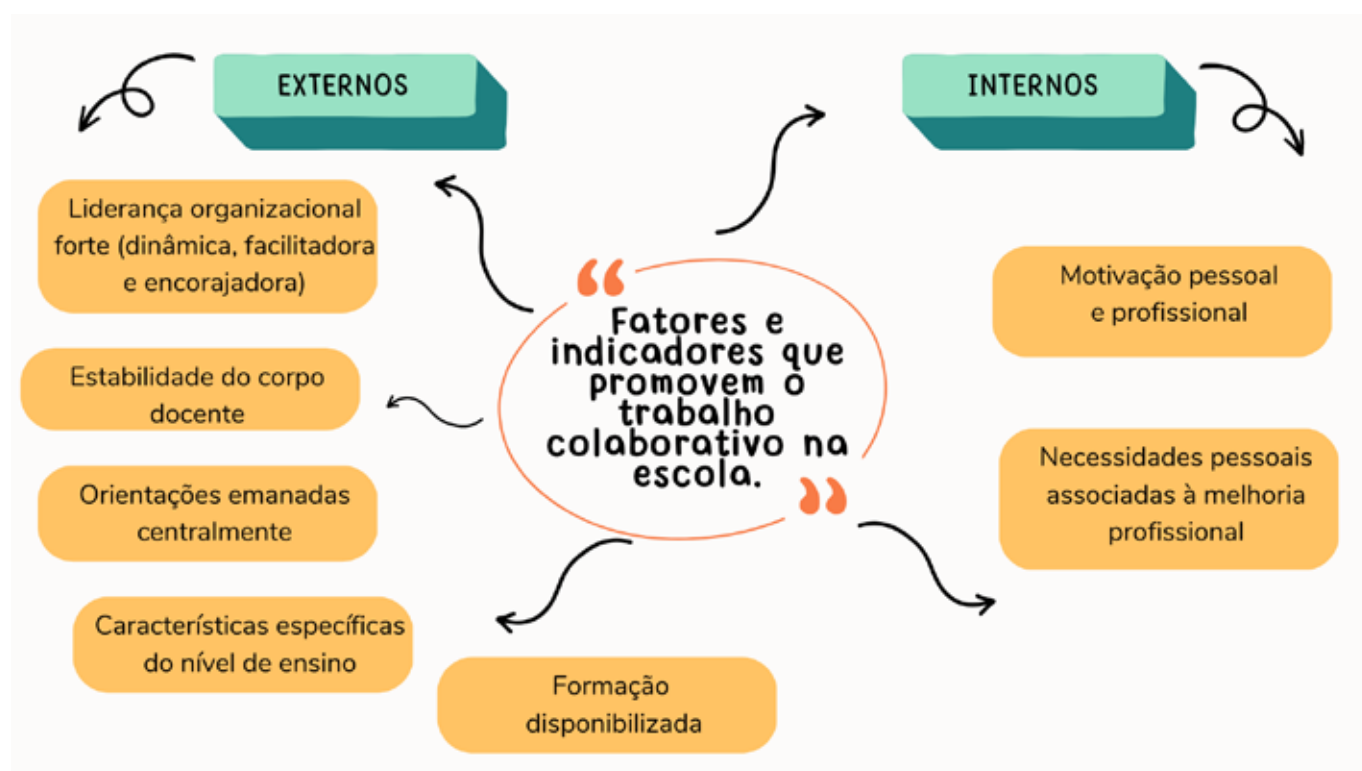
[...] encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional. (LITTLE, 1990, p. 519).

Portanto, a colaboração docente é um fenômeno que se constrói e se consolida no espaço escolar em estágios, fases e etapas de envolvimento. É comum, em nosso contexto escolar, a compreensão de que os(as) estudantes são de responsabilidade única e exclusiva do(a) professor(a) de aula comum e do(a) professor(a) do AEE, quando esta responsabilidade não recai, ainda, em apenas um desses(as) profissionais; sabemos que o(a) estudante é responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar, incluindo também as famílias, a gestão, os(as) funcionários(as) diversos(as) que precisam viver e interagir nesse contexto.

Na mesma lógica de reflexão, mas em sentido oposto, Fortes e Flores (2012) apresentam os fatores potencializadores que promovem o trabalho colaborativo na escola, representado pela figura abaixo.

Figura 7: Fatores e indicadores que promovem o trabalho colaborativo na escola

Audiodescrição: esquema com fundo claro e o título, ao centro, contornado e em letras pretas: “Fatores e indicadores que promovem o trabalho colaborativo na escola”. À esquerda, em cima, lê-se numa tarja azul claro “externos” (fatores externos) e abaixo, em uma coluna com tópicos em quadrados laranjas: “Liderança organizacional forte (dinâmica, facilitadora e encorajadora); Estabilidade do corpo docente; Orientações emanadas centralmente; Características específicas do nível de ensino; Formação disponibilizada”. Do lado direito do título, na parte superior se lê, numa tarja azul claro, “internos” (fatores internos) e, abaixo, em quadrados laranjas: “Motivação pessoal e profissional; Necessidades pessoais associadas à melhoria profissional”. Fim da descrição.



Fonte: Forte; Flores (2012) adaptado pelas autoras (2022).

Entendemos que a construção dos fatores que promovem o trabalho colaborativo na escola também é um processo, ou seja, uma intencionalidade que necessita ser implementada em etapas e contar com o apoio da supervisão escolar e coordenação pedagógica para auxiliar na eliminação das barreiras referentes aos fatores dificultadores e/ou inibidores presentes no ambiente escolar, que se tornam impeditivos de trabalho e espaços colaborativos.

É importante ressaltar que o trabalho colaborativo ajuda nas relações interpessoais entre os profissionais, tornando mais próximos e permitindo, dessa forma, uma melhor integração na escola, um incremento à comunicação e uma maior abertura e proximidade em relação aos outros, permitindo, por fim, o desenvolvimento de competências e atitudes de comunicação e da capacidade de trabalho em equipe.

Concordamos que o professor do AEE seja o gerenciador dos seus recursos e das suas atividades, mas também o elo articulador dos processos inclusivos e para que as ações se concretizem é necessário o trabalho colaborativo da gestão escolar, que tem papel importante e fundamental, junto ao AEE, no sentido do compromisso de organizar os espaços pedagógicos, na articulação com a comunidade escolar com vistas a construção de práticas inclusivas. (MADRUGA, 2021, p. 40).

Nesse mesmo sentido, de acordo com Zieger, uma das responsabilidades da supervisão escolar é a de “[...] coordenar a construção do planejamento e implementação de currículo e programas, ofertar apoio pedagógico à equipe docente” (ZIEGER, 2013, p. 88). Assim, para que o trabalho colaborativo aconteça, é imprescindível o apoio da gestão escolar para que seja realizada a articulação das necessidades da instituição, tais como: organização de tempo/espaço para reuniões, formações, encontros semanais ou quinzenais entre professor(a) do AEE e da aula comum, estabelecimento de parcerias e formações.

Uma Gestão engajada e comprometida com sua comunidade escolar, está atenta às suas necessidades, as decisões são compartilhadas e reflete sobre suas lacunas. É importante criar um espaço de diálogo, acolhimento, desafiando para um trabalho colaborativo e alinhado com os anseios da escola a qual pertence. (MADRUGA, 2021, p.128).

Como exemplificação da atuação da gestão escolar no TC, trazemos alguns elementos importantes para construção deste trabalho.

Figura 8: Ações de atuação colaborativa da gestão escolar

Audiodescrição: esquema circular com informações em círculos coloridos e letras pretas, contornando um círculo central, com o título: “Formas de atuação colaborativa de gestão escolar”. Em sentido horário, lê-se nos círculos externos: “Atuando junto ao AEE”; “Respeitando as diferenças”; “Contribuindo com apoio mutuamente”; “Compartilhando espaços de liderança”; “Fomentando a escola democrática”; “Proporcionando tempo/espaço para reuniões e planejamento”; “Realizando articulação entre os profissionais”. Fim da descrição.



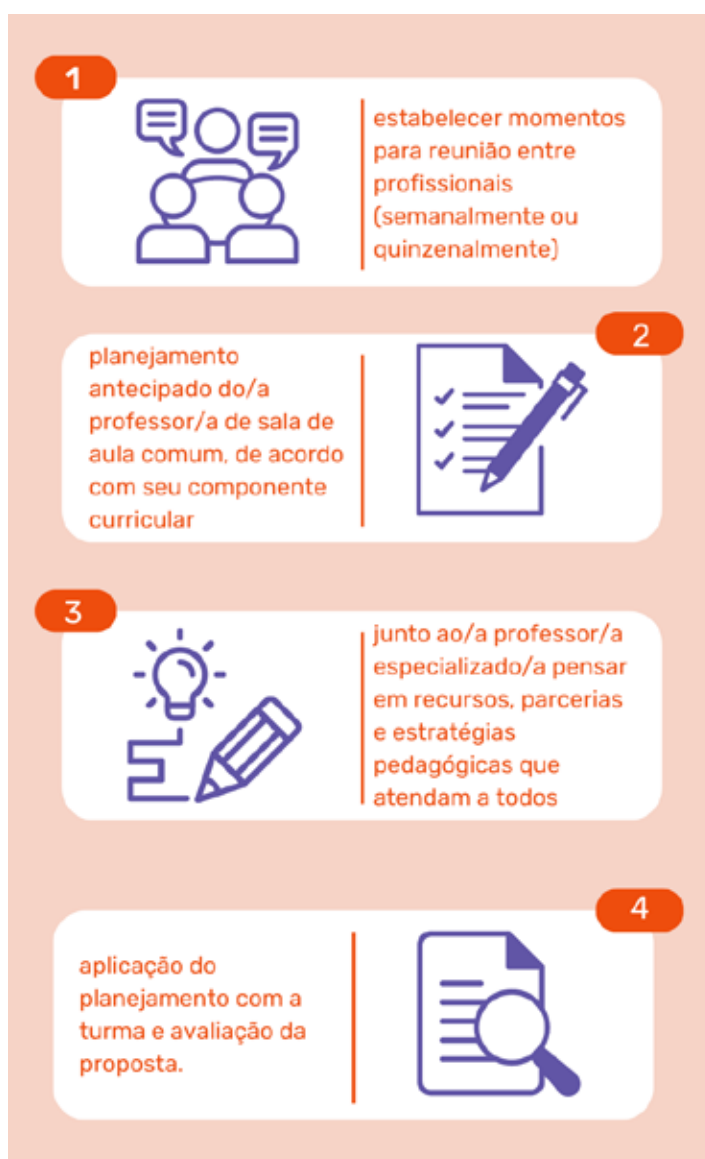
Fonte: Madruga (2021), adaptado pelas autoras (2023).

Para além da atuação colaborativa, a gestão escolar pode estar junto ao(a) profissional do AEE que é “gestor do seu espaço de atuação” (BORBA, 2015 apud MADRUGA, 2021, p. 41), com a criação de momentos para a articulação do TC entre professores da aula comum e professores(as) do AEE, estabelecendo momentos para a sua realização, sejam nas “janelas” proporcionadas por períodos sem atividade direta ao(a) estudante, hora-atividades ou tempo/espaços específicos criados; para tanto, o(a) professor(a) da turma

comum deve realizar seu planejamento de forma antecipada, para que no momento destes encontros possam pensar em recursos e estratégias pedagógicas que atendam a todos(as), ou seja, produzir efetivamente um planejamento acessível.

Figura 9: Implementação de ações de trabalho colaborativo na relação com o planejamento acessível

Audiodescrição: imagem de fundo rosa claro com quatro tarjas brancas com informações em letras vermelhas e ilustrações correspondentes ao texto de cada, em azul. Na primeira tarja, na parte superior, lê-se: “Estabelecer momento para reunião entre profissionais (semanalmente ou quinzenalmente)”. Abaixo, na segunda, lê-se: “Planejamento antecipado do/a professor/a de sala de aula comum, de acordo com seu componente curricular”. Mais abaixo, a terceira tarja: “Junto ao/a professor/a especializado/a pensar em recursos, parcerias estratégias pedagógicas que atendam a todos”. Na parte inferior, a quarta informação: “Aplicação do planejamento com a turma e avaliação da proposta”. Fim da descrição.



Fonte: Autoras (2023).

A participação colaborativa é essencial na elaboração do planejamento acessível ao(à) estudante com deficiência, que conta com este suporte para consolidar seu conhecimento, por meio da oportunização de múltiplos meios de ação, expressão e representação dos saberes construídos.

Para que se obtenham resultados positivos no trabalho com alunos com deficiência, de maneira inclusiva, é necessário um trabalho em conjunto, pois o professor do AEE está com o aluno de forma individual, o que facilita o olhar para o potencial do aluno, os seus pontos negativos, suas fragilidades, ao passo que o professor de sala de aula comum está com esse aluno inserido em uma turma com vários alunos plurais e várias peculiaridades, porém convive com ele no mínimo quatro horas por dia e consegue conhecê-lo em suas singularidades. (FROEHLICH, 2019, p. 23).

Concluindo sobre o Trabalho Colaborativo na ação docente, pode-se afirmar que um grupo colaborativo é aquele em que todos(as) componentes compartilham as decisões tomadas e se responsabilizam pela qualidade de tudo que é produzido coletivamente, conforme as possibilidades e interesses.

Pelas teorias estudadas para essa formação, não basta que todos(as) façamos a “nossa parte” no processo inclusivo, mas precisamos fazer “juntos(as)”, colaborar uns com os outros, em parceria. Nesse sentido, fica clara a diferença entre **colaboração** e **cooperação**; embora os dois movimentos sejam precedidos pela ideia da ação conjunta (prefixo co), **cooperar** vem de *operare*, ou seja, operar, fazer, executar algo; já a ação de **colaborar** que deriva de *elaborare*, significa e nos coloca em direção a trabalhar, produzir e desenvolver atividades com vistas a um determinado fim (DAMIANI, 2008).

Para que o TC se efetive em nossas escolas, necessitamos ultrapassar a simples execução de atividades, as quais, inclusive, podem ser realizadas de forma isolada, ainda que com ajudas mútuas; trabalhar de forma colaborativa nos exige uma mudança e uma ruptura de paradigma, pois implica em tomar decisões e construir objetivos em comum, sem hierarquização de profissionais e saberes, com liderança compartilhada confiança mútua e co-responsabilidade.

**TRABALHO COLABORATIVO INCLUSIVO:
“NINGUÉM É TÃO BOM QUANTO TODOS(AS) NÓS JUNTOS(AS)”.**

Referências

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 17 ed. Campinas SP: Papyrus, 2012.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Entrevista concedida por Cláudio Roberto Baptista. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BORBA, Valéria Urdangarin. **Formação colaborativa na gestão em Educação Especial**: discussões e reflexões a respeito das políticas públicas de Educação Inclusiva. Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA Campus Jaguarão. 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/440/1/valeria%20borba.pdf>. Acesso em 18 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 06 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://ep348v.blogspot.com.br/2012/03/politica-nacional-de-educacao-especial_8746.html. Acesso em: 03 dez. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *In: Revista Educação Especial*, 2005.

DAMIANI, Magda F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 31, p. 213-230, 2008.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *In: FLORES, M. A.; ALVES, M. P. (Org). Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, set./dez. 2012, p. 900-919. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zRxJz94vwDdrW853sXVYxMK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 dez. 2022.

FROEHLICH, Tenely Cristina. **Aprendizagem de alunos com deficiência: diálogos possíveis entre professor de sala de aula comum e professor do Atendimento Educacional Especializado**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal do Pampa, Especialização em Educação e Diversidade Cultural, 2019.

FROEHLICH, Tenely Cristina. **Planejamento acessível na perspectiva da educação para todos e todas**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Pampa. Mestrado em Ensino, 2022. Orientação Francéli Brizolla. (no prelo)

GANDIN, Danilo. **A prática de planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LITTLE, J. **The Persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations**. Teachers College Record, v. 91, n. 4, p. 509-536, 1990.

MACHADO, Michela Lemos Silveira. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Pampa. Mestrado em Ensino, 2019. Orientação Francéli Brizolla. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4746/1/DIS%20Michela%20Machado%202019.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

MADRUGA, Francine Carvalho Madruga. **Perspectivas da gestão escolar sobre o atendimento educacional especializado na rede municipal de Bagé**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Pampa. Mestrado em Ensino, 2021. Orientação Francéli Brizolla. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/6277/3/Francine%20Madruga%202021.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MENDES, Enicéia G.; VILARONGA, Carla A. R.; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68-88.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília, 1992.

ZIEGER, Lilian. Os saberes e fazeres da Supervisão Educacional: perspectiva teórico-práticas. In: **Supervisão e Gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. RANGEL, Mary (Org). Campinas, SP: Papyrus. 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/mr397nh9>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PARTE II:

Atividades dinamizadoras da Tertúlia

Seção “Vamos refletir, dialogar e praticar a temática?”



Atividade 1: Quiz 1

Objetivo geral:

Promover a integração dos conhecimentos adquiridos sobre trabalho docente colaborativo, de forma lúdica e integrativa.

Objetivo específico:

Retomar conceitos e habilidades cognitivas sobre o trabalho docente colaborativo entre os profissionais da aula comum, supervisor(a) e professor(a) especializado(a)

Modalidade:

Individual O(A) cursista poderá realizar até 3 tentativas de jogo

Orientação de execução:

A partir da leitura do fascículo da quarta Tertúlia, realizar a atividade lúdica respondendo aos questionamentos no jogo do Quiz.

Recursos: *jogo Quiz***Ambiente:** *Classroom.*



Atividade 2: Quiz 2

Objetivo geral:

Promover a integração dos conhecimentos adquiridos sobre trabalho docente colaborativo, de forma lúdica e integrativa.

Objetivo específico:

retomar conceitos e habilidades cognitivas sobre os elementos do trabalho docente colaborativo - metodologia dialética e desenho universal para a aprendizagem.

Modalidade:

individual O(A) cursista poderá realizar até 3 tentativas de jogo

Orientação de execução:

A partir da leitura do fascículo da quarta Tertúlia, realizar a atividade lúdica respondendo aos questionamentos no jogo do Quiz.

Recursos: *jogo Quiz*

Ambiente: *Classroom*



Atividade 3: *Questionário sobre Planejamento Acessível e Trabalho Colaborativo*

Objetivo geral:

Promover a integração dos conhecimentos adquiridos sobre planejamento acessível de forma lúdica.

Objetivo específico:

Retomar conceitos e habilidades cognitivas sobre as possibilidades de operacionalização do planejamento acessível.

Modalidade:

Individual

Tipo de atividade:

Leitura do fascículo e resolução de questões

Recurso: formulário (Google Forms)

Orientação de execução:

A partir da leitura do fascículo da quarta Tertúlia, realizar a atividade baseada em questões.



Atividade 4: *Levantamento das condições para desenvolvimento do trabalho docente colaborativo (escola ou município)*

Objetivo geral:

Refletir sobre os conceitos centrais trabalhados no fascículo

Objetivo específico:

Analisar as condições locais para implementação de um trabalho colaborativo docente, com base nos elementos estudados.

Modalidade:

Individual

Orientação de execução:

A partir da leitura do fascículo da quarta Tertúlia, responder ao questionário (Forms), conforme as orientações do mesmo.

Recursos/estrutura/materiais necessários

Formulário Google Forms

Tipo de atividade:

Leitura do fascículo e realização do levantamento.

Ambiente: *Classroom*

DESEJAMOS UM ÓTIMO ESTUDO!