

# **ENSINO COLABORATIVO**

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

# **ENSINO COLABORATIVO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO  
2021**

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**Secretário da Educação**

Rossieli Soares da Silva

**Secretária Executiva**

Renilda Peres de Lima

**Chefe de Gabinete**

Henrique Cunha Pimentel Filho

**Subsecretário de Articulação Regional**

Patrick Tranjan

**Coordenador Pedagógico**

Caetano Pansani Siqueira

**Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado**

**Centro de Atendimento Pedagógico**

Nadine de Assis Camargo

## **FICHA TÉCNICA**

### **Organização**

Nadine de Assis Camargo  
Tais Cristina Zumiotti Pereira

### **Redação**

Bianca de Oliveira  
Maria Júlia Gomes Aleixo Ferreira Lima  
Nadine de Assis Camargo  
Tais Cristina Zumiotti Pereira

### **Equipe Técnica - Colaboração**

Ângela Maria dos Santos  
Bianca de Oliveira  
Carolina Molinari Carvalho  
Dorisdalva Jardim De Jesus  
Elisiane Devides de Held  
Jefferson Diego de Paulo  
Joadenira Antunes Gomes  
Maria Aurecy Pinheiro Chagas  
Maria de Fátima Pardo  
Neli Maria Mengalli  
Raquel Magalhães de Almeida  
Rosana de Paulo Pereira  
Vanessa de Brito Silva

# Sumário

1. INTRODUÇÃO	6
2. DE ONDE PARTIMOS	8
2.1 Contextualização e conceitos do ensino colaborativo	8
3. ONDE ESTAMOS	15
3.1 Ensino Colaborativo no Estado de São Paulo	15
4. O QUE QUEREMOS	19
4.1 Eixos estruturantes do Ensino Colaborativo	19
5. PARA ONDE VAMOS	36
5.1 Ensino Colaborativo na prática da rede de ensino do estado de São Paulo	36
5.2 Ações em curto, médio e longo prazos	45
6 REFERÊNCIAS	47

## **1. INTRODUÇÃO**

No contexto da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2021), o Ensino Colaborativo apresenta-se como estratégia importante à inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e, em amplos passos, perfaz-se como importante diretriz para o fomento da cultura inclusiva nas escolas da rede pública: “Efetivação do ensino colaborativo para articulação entre o(a) professor(a) especializado(a) e os(as) professores(as) regentes das classes comuns” (SÃO PAULO, 2021).

A articulação entre os(as) docentes, que nasce com as noções de colaboração no ambiente educacional, vem sendo fortalecida ao longo dos anos. Em direção ao Ensino Colaborativo, muitos são os conceitos envolvidos, sendo possível identificar diferentes vertentes.

Nesse contexto, mostra-se fundamental reconhecer os meandros que envolvem a matéria, de modo que, em harmonia com o conjunto de diretrizes da Política Pública de Educação Especial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2021), o ensino colaborativo na rede regular de ensino do estado de São Paulo esteja profundamente comprometido com a inclusão de todos(as) os(as) estudantes, sem exceção.

Assim, a fim de que seja possível reconhecer as balizas adequadas ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, este documento parte de breve contextualização da matéria e avança no estabelecimento dos eixos estruturantes para o Ensino Colaborativo, que serão condutores das ações nas escolas da rede estadual.

Nesse percurso, este documento traz a necessária diferenciação entre conceitos de colaboração em sentido amplo e de ensino colaborativo para a educação, perpassando os referenciais literários da matéria (“De onde partimos?”); identifica as ações de Ensino Colaborativo em execução na SEDUC-SP (“Onde estamos?”); estabelece eixos estruturantes para o Ensino Colaborativo na rede de ensino estadual (“O que queremos?”); e projeta, em ações em curto, médio e longo prazo, a efetivação do Ensino Colaborativo como estratégia de inclusão dos(as) estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do

Espectro Autista (TGD/TEA) e Altas Habilidades/Superdotação matriculados(as) na rede estadual de ensino (“Para onde vamos?”).

Esses pilares, tendentes a oferecer embasamento teórico e prático acerca do Ensino Colaborativo na rede estadual, também acolhem espaços de reflexão, visando a que, pela convergência de ações entre os(as) docentes e profissionais da Educação, sejam oferecidas aos(às) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial as melhores estratégias no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com qualidade e equidade a todos(as).

## **2. DE ONDE PARTIMOS**

### **2.1 Contextualização e conceitos do ensino colaborativo**

Na origem das concepções, as ideias de colaboração em âmbito educacional partiram da perspectiva de um trabalho conjunto entre os(as) profissionais, docentes e não docentes, junto aos(às) estudantes. Na segunda metade do século XX, momento em que se buscava modelo alternativo aos padrões tradicionais vigentes, o movimento colaborativo surgiu como possibilidade de convergência entre as ações voltadas ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes (FRIEND et al., 2010).

Nesse contexto inicial, identifica-se o chamado ensino em equipe ou “team teaching”, que possibilitou a exploração de diversas alternativas para a educação e, naquele momento, do ensino regular. Transpostas para a Educação Especial, essas possibilidades do ensino em equipe tornaram-se referência para ações desenvolvidas em colaboração entre os(as) diferentes profissionais responsáveis pelos(as) estudantes que apresentavam necessidades educacionais especiais (FRIEND et al., 2010).

Para a Educação Especial, contudo, em decorrência do paradigma médico que vigia para as ações da educação à época, o olhar para a deficiência trouxe ao ensino em equipe configurações terapêuticas, centrando-se na disponibilização de profissionais da área da saúde para auxílio aos professores (FRIEND et al., 2010).

Esse viés da saúde acompanhou as ideias de colaboração na Educação Especial por vasto período.

Com a evolução do olhar em relação à pessoa com deficiência, a perspectiva da inclusão de todos(as) os(as) estudantes passou a exigir mudança de paradigmas, em todas as áreas. Na educação, reconhecida como direito humano fundamental, passou-se a buscar recursos pedagógicos que pudessem atender às singularidades desses(as) estudantes.

Aos poucos, surgiram robustos questionamentos acerca da impertinência em manter paradigmas terapêuticos e de saúde como condutores da atuação educacional. Esse movimento de reflexão, que também perpassou as ideias de ensino em equipe, culminou na assunção das necessárias responsabilidades pela Educação. Passou-se a buscar diversificação de metodologias e estratégias pedagógicas, com ênfase no(a) estudante – e não em sua deficiência.



Assim, com a Educação no centro das ações educacionais, a colaboração voltada ao processo de ensino e aprendizagem passou a demonstrar a necessidade de diálogo mais qualificado e necessariamente estabelecido entre os(as) docentes (FRIEND et al., 2010).

Essa perspectiva representa diferenciação entre o preliminar ensino em equipe ou o singelo compartilhamento de informações entre quaisquer profissionais da colaboração que, no ensino, dá-se entre os(as) professores(as) (FRIEND et al., 2010).

Nesse passo, aplicando essas noções para a educação, é fundamental compreender que os(as) profissionais do ensino colaborativo devem, de fato, ser docentes e que a atuação se desenvolve em conjunto, visando o processo de ensino e aprendizagem de todos(as) e de cada discente (FRIEND, 2008 apud FRIEND et al., 2010).

Para alguns autores(as), essa colaboração na Educação moldou o chamado ensino colaborativo e o denominado coensino. Diante desse cenário, faz-se necessário abordar a questão terminológica envolvida entre ensino colaborativo e coensino. Entretanto, como primeira clareza é necessário considerar que em ambos os casos (no ensino colaborativo e no coensino) há a colaboração entre docentes, situação que se diferencia do chamado trabalho colaborativo, que pode envolver multiplicidade de profissionais de áreas diferentes.

Assim, tem-se como ponto comum da colaboração educacional representada pelo ensino colaborativo e pelo coensino a concepção de que essa colaboração corresponde a uma estratégia pedagógica desenvolvida por e entre docentes. Os(As) professores(as) compartilham ações voltadas ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Outro ponto comum entre ensino colaborativo e coensino refere-se à abordagem diante de grupo diversificado de estudantes – incluindo estudantes com ou sem deficiência e discentes com outras necessidades educacionais específicas.

Essas ideias, aplicadas com ênfase na Educação Especial, fluíram para o modelo em que a colaboração se dá entre o(a) professor(a) especializado(a) (da Educação Especial) e o(a) professor(a) da educação regular (regente de classe), representando o desenvolvimento de um trabalho coativo e coordenado de docência dentro do mesmo ambiente e diante de um grupo heterogêneo de estudantes (BAUWENS et al., 1989 apud FRIEND et al., 2010).

Assim, essas ações centradas na eficaz parceria entre o(a) professor(a) de educação geral (regular) e o(a) professor(a) especializado(a) (da Educação Especial) passaram a designar o chamado ensino colaborativo (FRIEND, 2008 *apud* FRIEND et al., 2010).

Neste momento da reflexão, mostra-se pertinente adentrar mais especificamente nas considerações sobre as expressões ensino colaborativo e coensino, a par dos aspectos de igualdade aqui já mencionados. Considere-se que a aplicação do ensino colaborativo é relativamente recente e que vem sendo fortalecida como uma estratégia hábil a disponibilizar a todos(as) os(a) estudantes, com e sem deficiência, o acesso ao mesmo currículo (FRIEND et al., 2010) e que, desse modo, encontram-se na literatura diferentes correntes quanto à aplicação e à amplitude das expressões ensino colaborativo e coensino.

Por vezes, a expressão ensino colaborativo vem adotada em sentido amplo, situação em que abarca os diferentes modelos de parceria entre professor(a) do ensino regular e o(a) professor(a) da Educação Especial. Nesse sentido, observe-se:

These instructional partnerships between special and regular education exist under the umbrella term, collaboration. (WEISS e LLOYD, p. 27, 2003).

Em tradução livre:

Essas parcerias de ensino entre a educação especial e a educação regular existem sob o termo guarda-chuva, colaboração. (WEISS e LLOYD, p. 27, 2003).

Conforme possível observar, a expressão ensino colaborativo pode ser adotada acolhendo vertentes que, embora distintas, mantenham-se sob o mesmo “guarda-chuva” (WEISS e LLOYD, 2003) pela similaridade dos fundamentos. A partir dessas considerações, por um lado, há corrente de autores(as) que aplica os termos ensino colaborativo e coensino como sinônimos – ou com pequenos traços distintivos (FONTES, 2009; RABELO, 2012; MENDES, 2014; LAGO, 2014 *apud* SANTOS et al., 2020).

Por outro lado, há corrente que considera a distinção entre os termos, notadamente entendendo necessária a separação entre a colaboração dos(as) docentes. Nessa vertente – que prima pela distinção das expressões – têm-se, em linhas gerais, dois modelos: um, que pode ser entendido como consulta colaborativa; e outro, que corresponde a coensino ou bidocência. Nesse sentido, observe-se:

Two models of collaboration are: collaborative consultation, in which the special education teacher provides assistance to general educators and indirect student services outside of the classroom; and co-teaching, in which special educators work with general educators to provide direct services in the general education classroom (WEISS e LLOYD, p.27, 2003).

Em tradução livre:

Dois modelos de colaboração são: a consulta colaborativa, na qual o professor da educação especial presta assistência a educadores gerais e serviços indiretos aos alunos fora da sala de aula; e o coensino, em que educadores da educação especial trabalham com educadores generalistas para oferecimento de serviços diretos na sala de aula de educação geral (WEISS e LLOYD, p.27, 2003).

Em âmbito da diferenciação entre os conceitos, constata-se que é possível reservar a expressão consulta colaborativa para o modelo em que o(a) professor(a) da Educação Especial apoia e assiste os(as) professores(as) do ensino regular (WEISS e LLOYD, 2003).

Nessa vertente, que será aqui considerada como ensino Colaborativo propriamente dito, a atuação do(a) professor(a) especializado(a) dá-se indiretamente em relação aos estudantes (WEISS e LLOYD, 2003), desenvolvendo-se com atenção às singularidades e ao processo de ensino e aprendizagem do(a) discente no ambiente da sala de aula regular.

Em contraponto ao ensino colaborativo propriamente dito, tem-se o modelo em que o(a) professor(a) da Educação Especial e o(a) professor(a) do ensino regular realizam os serviços diretamente na classe comum. A esse modelo reserva-se a expressão coensino (WEISS e LLOYD, 2003), que se identifica com a chamada bidocência, pois considera presença de dois(duas) docentes dentro do mesmo espaço físico, atuando diretamente com os(as) estudantes.

Nesse contexto, a literatura apresenta modelos ao ensino colaborativo como estratégia pedagógica (FRIEND, 2008 *apud* FRIEND et al., 2010). Esses modelos, por certo, devem ser adaptados ao que se pretende na rede de ensino estadual, notadamente considerando as características do ensino colaborativo propriamente dito aqui já consignadas como condutoras da estratégia na SEDUC.

De todo modo, o reconhecimento das possibilidades abarcadas pelo ensino colaborativo em âmbito da relação entre professor(a) regente e professor(a) da Educação Especial enriquecerá a reflexão necessária ao avanço da matéria. As possibilidades são variadas, mas as referências tradicionalmente vinculadas ao ensino colaborativo, nesse aspecto, partem de cinco abordagens (VAUGHN,

SCHUMM e ARGUELLES, 1997 *apud* WEISS, 2003) e avançam para seis (FRIEND e BURSUCK, 2009 *apud* FRIEND et al., 2010; CONDERMAN, BRESNAHAN e PEDERSEN, 2009 *apud* VILARONGA, 2014) ou mais modelos.

Observe-se, por exemplo, as abordagens reunidas em seis modelos:

**1-One teach, one observe**, in which one teacher leads large-group instruction while the other gathers academic, behavioral, or social data on specific students or the class group;

**2-Station teaching**, in which instruction is divided into three non sequential parts and students, likewise divided into three groups, rotate from station to station, being taught by the teachers at two stations and working independently at the third;

**3-Parallel teaching**, in which the two teachers, each with half the class group, present the same material for the primary purpose of fostering instructional differentiation and increasing student participation;

**4-Alternative teaching**, in which one teacher works with most students while the other works with a small group for remediation, enrichment, assessment, preteaching, or another purpose;

**5-Teaming**, in which both teachers lead large-group instruction by both lecturing, representing opposing views in a debate, illustrating two ways to solve a problem, and so on; and

**6-One teach, one assist**, in which one teacher leads instruction while the other circulates among the students offering individual assistance (FRIEND e BURSUCK, 2009 *apud* FRIEND et al., p. 12, 2010).

Em tradução livre:

**1.Um ensina, um observa**, no qual um professor conduz a instrução para grandes grupos enquanto o outro reúne dados acadêmicos, comportamentais ou sociais de alunos específicos ou do grupo de classe;

**2.Estações de ensino**, no qual o ensino é dividido em três partes não sequenciais e os alunos, igualmente divididos em três grupos, se revezam de estação em estação, sendo ministrados pelos professores em duas estações e trabalhando de forma independente na terceira;

**3.Ensino paralelo**, no qual os dois professores, cada um com metade da turma, apresentam o mesmo material com o objetivo principal de promover a diferenciação instrucional e aumentar a participação dos alunos;

**4. Ensino alternativo**, no qual um professor trabalha com a maioria dos alunos enquanto o outro trabalha com um pequeno grupo para remediação, enriquecimento, avaliação, pré-ensino ou outro propósito;

**5. Ensino em equipe**, em que ambos os professores lideram a instrução de grandes grupos dando palestras, representando pontos de vista opostos em um debate, ilustrando duas maneiras de resolver um problema, e assim por diante; e

**6. Um professor, um auxiliar**, em que um professor conduz a instrução enquanto o outro circula entre os alunos oferecendo atendimento individualizado (FRIEND e BURSUCK, 2009 *apud* FRIEND et al., p. 12, 2010).

Dentre os modelos e abordagens tradicionais que envolvem o ensino colaborativo e o coensino, antes de seguir ao aprofundamento dos elementos estruturantes da colaboração no ensino em uma ou outra estratégia, é necessário ter em vista que este documento volta-se ao Ensino Colaborativo a ser efetivado na rede pública do estado de São Paulo. Assim, todas as considerações aqui apresentadas

devem ser conduzidas pela Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, pela qual, a inclusão de todos(as) os(as) estudantes – sem exceção – é a diretriz maior.

Nesse sentido, dentre as possibilidades mapeadas, considerando a experiência da Educação e com vista ao processo inclusivo que segue em curso na rede estadual, o modelo mais adequado à efetivação corresponde ao ensino colaborativo propriamente dito, que é a consulta colaborativa. Isso porque, o modelo correspondente à assunção de responsabilidade conjunta por dois(duas) docentes em mesma sala de aula (correspondente ao coensino ou bidocência), em certa medida, pode não convergir para a inclusão.

Dessa perspectiva, extrai-se que a proposta de atendimento individualizado realizado por professor(a) especializado(a) que atua dedicado a um(a) determinado(a) estudante ou a pequeno grupo de discentes, ao mesmo tempo e no mesmo espaço em que o(a) professor(a) regente de sala atua em relação aos demais alunos(as), representaria anuência para criação de via paralela no processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Esse paralelismo entre um processo de ensino e aprendizagem para o grupo de estudantes sem deficiência e outro para o(a) discente com deficiência, conduzido pelo(a) professor(a) especializado(a), é conhecido como interação.

Considere-se, ainda, que, no caso da Educação Especial, o fator de diferenciação entre o conjunto de estudantes matriculados(as) na sala e aquele(a) discente que mereceria o atendimento de docente especializado(a) e exclusivo dentro da mesma classe, seria a própria deficiência – e essa situação não pode ser admitida.

Por isso, visando às estratégias inclusivas da Secretaria da Educação, o modelo adotado na rede de ensino estadual será o ensino colaborativo propriamente dito, na forma de consulta colaborativa.

Essa opção, consistente em consulta colaborativa, considera, dentre as variadas possibilidades de implementação das ações de inclusão, a forma que se projeta mais apta aos avanços esperados na rede estadual de ensino, relativos à inclusão de todos(as) os(as) estudantes, sem exceção.

Por certo, essas considerações não desqualificam uma ou outra forma de ensino colaborativo, mas, sim, intencionam desde logo lançar firmes bases para o modelo entendido como mais adequado aos avanços já conquistados pela rede

estadual de ensino. Nesse rumo, encontra-se no ensino colaborativo propriamente dito (consulta colaborativa) a via ideal para a inclusão de todos(as) os(as) estudantes.

A variação dos impactos documentados da inclusão em alunos sem deficiência pode ser atribuída à sua forma de implementação. Em muitos estudos [...], a inclusão é definida como a presença de um ou mais alunos com deficiência em salas de aula com alunos sem deficiência. Em outros estudos, a inclusão é definida pelo uso de práticas por parte dos professores que tornam o currículo acessível a uma ampla diversidade de estudantes. Uma revisão de Saint-Laurent e pesquisadores (1998) reforça essa teoria, observando que efeitos positivos foram mais frequentes nos estudos em que o apoio a alunos com deficiência nas salas de aula inclusivas foi bem gerido, por meio da instrução adaptativa, da consulta colaborativa e do ensino cooperativo entre professores de educação especial e geral – *grifos nossos* – (HEHIR et al., p.9, 2016).

Desse conjunto de referências do ensino colaborativo propriamente dito, extrai-se a necessidade de reconhecer na atuação do(a) professor(a) regente da sala comum a responsabilidade pelos conteúdos do Currículo, pois ele(a) detém o conhecimento das matérias e dos componentes curriculares (é professor(a) especialista); e na atuação do(a) professor(a) da Educação Especial, o apoio fundamental à inclusão de todos(as) os(as) discentes.

Muitos são os desafios interpostos aos sistemas ou redes públicas de ensino na implantação da política de inclusão escolar no Brasil, a qual garante a matrícula do PAEE na classe comum.

No entanto, certamente, é com a geração de condições favorecedoras ao seu acesso a níveis mais elevados de ensino, com aprendizagem, que a preocupação tem recaído, posto o ingresso não esgotar o compromisso com a garantia do direito à educação de qualidade para todos (OLIVEIRA e PRIETO, p. 356, 2020).

No curso dessas considerações, será possível avançar e, a partir do retrato atual da rede de ensino estadual (“Onde estamos?”), tratar dos elementos estruturantes do Ensino Colaborativo na rede de ensino estadual (“O que queremos?”) visando a que haja fortalecimento da estratégia para a inclusão de todos(as) os(as) estudantes (“Para onde vamos?”).

### 3. ONDE ESTAMOS

#### 3.1 Ensino Colaborativo no Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), ao longo dos anos, vem adotando estratégias voltadas à consolidação da Política de Educação Especial no estado de São Paulo e, em 2021, lança documento de referência como resultados dos estudos efetivados no passo da inclusão de todos(as) os(as) estudantes, sem exceção.

Observe-se que as ações da SEDUC-SP vêm comprometidas com as normas de referência e seguem impulsionadas pela perspectiva inclusiva. Vivencia-se momento de aperfeiçoamento dos serviços, aprimoramento de suportes e preparação da rede estadual de ensino para uma transformação cultural, política e prática nas escolas.

Nesse contexto, o Ensino Colaborativo emerge fortalecido, consubstancia-se em uma das diretrizes da Política de Educação Especial do estado de São Paulo e exige estruturação de seus eixos - que serão apresentados no Capítulo subsequente (“O que queremos?”) - que, para a rede de ensino estadual, sempre estarão voltados à inclusão.

Identifica-se que as primeiras ações tendentes ao ensino colaborativo na rede de ensino estadual vêm a partir de 2017, com a normatização de aulas ao professor(a) da Educação Especial para observação e/ou acompanhamento do(a) estudante em sala de aula regular, por meio da Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017<sup>1</sup> (SÃO PAULO, 2017).

Essa atuação do(a) professor(a) especializado(a), em âmbito do AEE, era distribuída na proporção de oito aulas para acompanhamento dos(as) estudantes nas Salas de Recursos; e duas aulas para observação/acompanhamento desses(as) alunos(as) em suas aulas regulares. Em relação à chamada modalidade itinerante

---

<sup>1</sup>Artigo 15 - O Professor Especializado, no exercício das atividades a que se referem o parágrafo 1º do artigo 14 desta resolução, quanto ao Atendimento Educacional Especializado -AEE, atuará cumprindo a totalidade de 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 8 (oito) aulas, para fins de acompanhamento dos alunos na Sala de Recursos, e 2 (duas) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares.

Parágrafo único - Quando na modalidade itinerante, de que trata o parágrafo 2º do artigo 14, o professor especializado cumprirá a totalidade 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 6 (seis) aulas, para fins do Atendimento Educacional Especializado – AEE e 4 (quatro) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares. (Resolução SE nº68/17) - *grifos nossos*.

(inciso IV do artigo 1 da Resolução SE nº 68/172), eram reservadas seis aulas para fins de AEE e quatro aulas para observação/acompanhamento nas aulas regulares.

A observação é uma das vertentes do ensino colaborativo e, naquela primeira forma de colaboração aplicada na rede estadual, houve a disponibilização de duas aulas para que o(a) Professor(a) da Educação Especial pudesse acompanhar (observar), no turno (no ambiente da sala regular) , aquele(a) estudante matriculado(a) no contraturno escolar (nas Salas de Recurso).

Neste ponto, emerge importante ponderação acerca desse viés colaborativo advindo da observação do(a) estudante pelo(a) professor(a) especializado(a), no turno, em sala regular. Trata-se da constatação de que, no modelo vigente pela Resolução SE nº 68/17 (SÃO PAULO, 2017), a consulta colaborativa beneficiava apenas os(as) estudantes matriculados(as) no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno escolar.

Sempre com o firme compromisso de garantir o acesso, a permanência e a participação de todos(as) os(as) estudantes, sem exceção, à educação de qualidade e visando a conduzir as ações pelo respeito à singularidade de cada estudante, a SEDUC-SP desenvolveu os trabalhos necessários ao documento da Política de Educação Especial do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2021) e, nesse conjunto, o Ensino Colaborativo foi alçado a diretriz própria:

**Efetivação do ensino colaborativo para articulação entre o(a) professor(a) especializado(a) e os(as) professores(as) regentes das classes comuns**

Os serviços da Educação Especial serão conduzidos de modo a efetivar o ensino colaborativo, promovendo tempos e espaços de articulação entre os(as) professores(as) especializados(as) e os(as) docentes regentes das classes comuns, visando ao aprimoramento de estratégias para desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes, a elaboração de materiais pedagógicos baseados nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e a disponibilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva na salas de aula comum (SÃO PAULO, 2021).

Assim, visando a readequar ações já desenvolvidas em relação à Educação Especial e aproveitando o ensejo para propor pequenas alterações que prepararão o contexto educacional para implementação efetiva de todas as diretrizes da Política de

---

<sup>2</sup>Artigo 1º,IV - Modalidade Itinerante/Itinerância - atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio;



Educação Especial, a SEDUC-SP já vem adotando medidas de transição aos modelos em vigor.

Quanto ao Ensino Colaborativo, houve inovação normativa para possibilitar a imediata ampliação do modelo e estabelecimento do regramento pertinente.

Assim, neste momento, as alterações realizadas corresponderam a:

a) direcionamento das aulas vinculadas ao contraturno, de modo que as aulas destinadas à observação, em âmbito do Ensino Colaborativo, passaram a seguir o regramento advindo do *caput* e parágrafos do artigo 15 da Resolução SE nº 68/17 (SÃO PAULO, 2017), cuja nova redação foi dada pela Resolução Seduc nº 92, de 28 de setembro de 2021 (SÃO PAULO, 2021);

b) ampliação da Educação Especial, por meio do Ensino Colaborativo para o turno regular. O artigo 2º da Resolução Seduc nº 92/21 (SÃO PAULO, 2021) traz a possibilidade de atribuição de aulas adicionais especificamente para o Ensino Colaborativo, já no curso do ano letivo de 2021. Assim, a cada classe ou turma regular com matrícula de estudante elegível aos serviços da Educação Especial poderá haver a atribuição de duas aulas semanais ao(à) Professor(a) Especializado(a) para atuação no Ensino Colaborativo.

Assim, a partir desse novo modelo, o Ensino Colaborativo na rede de ensino estadual terá duas vertentes.

A primeira vertente seguirá o modelo já existente na rede estadual de ensino, de modo que a cada Professor(a) Especializado(a) são atribuídas duas aulas para consultoria colaborativa, no turno. Mas, conforme aqui já esclarecido, essas aulas estão atreladas ao(à) estudante matriculado(a) nas Salas de Recurso no contraturno. Assim, essa forma permanecerá em curso, nos moldes como se encontra desde 2017.

Na segunda vertente, correspondendo à inovação trazida, há a disponibilização de aulas para atribuição no turno, de forma proporcional às classes ou turmas regulares com matrícula de estudante elegível aos serviços da Educação Especial. Observe-se que essas aulas serão direcionadas ao processo de inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial e, por isso, terão no apoio do(a) Professor(a) Especializado(a) ao professor(a) regente da classe regular o

caminho para a efetivação do Ensino Colaborativo no ambiente escolar como um todo - para o fomento da cultura inclusiva nas unidades escolares.

Assim, essa ampliação do Ensino Colaborativo considera o número de classes ou turmas regulares (por turno) com matrícula de estudante elegível aos serviços da Educação Especial. Esse quantitativo considera 50.679 (cinquenta mil, seiscentos e setenta e nove)<sup>3</sup> classes ou turmas regulares, que abrangem todos(as) os(as) estudantes com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, o momento atual já abre caminhos para a efetivação do Ensino Colaborativo na rede de ensino estadual. Nessa ampliação, salta-se de 28.711<sup>4</sup> (vinte e oito mil, setecentas e onze) aulas atreladas ao contraturno para até 101.358 (cento e uma mil, trezentas e cinquenta e oito) aulas vinculadas ao turno regular, trazendo também a estruturação de novas ações ao Ensino Colaborativo.

Considera-se que as trilhas encontram-se prontas aos avanços necessários à consecução da Política de Educação Especial do estado de São Paulo, permitindo que se avance à abordagem dos eixos que, estruturantes, conduzirão as ações do Ensino Colaborativo (“O que queremos?”). Essas ações, projetadas a curto, médio e longo prazos (“Para onde vamos?”), estarão voltadas à inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, com qualidade, respeito às singularidades e equidade.

---

<sup>3</sup> Data/base:março/2021. Fonte:CITEM.

<sup>4</sup> Data base: julho/2021. Fonte: CGRH.

## **4. O QUE QUEREMOS**

### **4.1 Eixos estruturantes do Ensino Colaborativo**

Neste momento, tendo reunido o embasamento necessário à condução do Ensino Colaborativo (“De onde partimos?”) e identificado o atual contexto da rede pública estadual (“Onde estamos?”), passa-se à abordagem específica dos trabalhos que serão desenvolvidos pela SEDUC-SP, em âmbito da diretriz “efetivação do ensino colaborativo para articulação entre o(a) professor(a) especializado(a) e os(as) professores(as) regentes das classes comuns”, visando à inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

Neste ponto de avanço, visando ao fortalecimento do Ensino Colaborativo na rede estadual de ensino como estratégia de inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, emerge a necessidade de pactuar eixos para estruturação do modelo adotado, sendo:

**I - Articulação entre os(as) professores(as) regentes e o(a) professor(a) da Educação Especial;**

**II - Identificação, aperfeiçoamento e acompanhamento dos apoios e serviços para a inclusão;**

**III - Todos(as) os(as) estudantes, com e sem deficiência, no mesmo espaço físico, com o mesmo Currículo, garantida a acessibilidade;**

**IV - Formação continuada dos(as) docentes para as práticas de Ensino Colaborativo.**

Esses eixos estruturantes, comprometidos com as características do Ensino Colaborativo na rede de ensino estadual, estarão direcionados à inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Assim, para que seja possível apresentar o aprofundamento pertinente, passa-se à abordagem detalhada acerca de cada eixo estruturante do Ensino Colaborativo.

## **I - Articulação entre os(as) professores(as) regentes e o(a) professor(a) da Educação Especial**

Por meio do Ensino Colaborativo propriamente dito - modelo efetivado na rede estadual de ensino, conforme aqui já esclarecido, o(a) professor(a) regente permanece atuando diretamente em relação a seus(suas) estudantes, responsabilizando-se pelo processo de ensino e aprendizagem de todos(as) os(as) discentes.

Note-se que o vínculo se estabelece entre os(as) estudantes - com ou sem deficiência - e o(a) professor(a) da classe comum do ensino regular. A partir desse vínculo, na condução do processo de ensino e aprendizagem, o(a) professor(a) regente deve estar apto à identificação das especificidades, singularidades, potencialidades e dificuldades de todos(as) os(as) seus alunos(as). Essa identificação ocorre dentro da sala de aula, no ambiente de ensino e aprendizagem, de modo que o olhar ao estudante advenha do(a) professor(a) regente e no cotidiano das atividades escolares.

O professor da Educação Especial, por sua vez, atuando em apoio e assistência ao professor(a) regente, terá atuação indireta em relação aos estudantes<sup>5</sup>. O(A) professor(a) especializado(a) aporta a orientação necessária à inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, atuando de forma dialógica junto ao professor(a) regente quanto às práticas, estratégias, metodologias, recursos e apoios hábeis condução das estratégias de inclusão ao caso concreto.

Diante das abordagens tradicionais, com o compromisso da inclusão dos(as) estudantes e no trilha das considerações aqui já expostas quanto ao modelo mais pertinente a ser adotado pela rede de ensino do estado de São Paulo, é necessário registrar que as divisões apresentadas pela literatura (conforme registradas no Item “De onde partimos?”) são apenas referências e que, na prática, não podem ser entendidas como propostas estanques, segmentadas ou como estacas precisas e limitantes.

Os modelos e as abordagens de referência ao Ensino Colaborativo representam estratégias didáticas e cabe mesclá-las, combiná-las, adaptá-las e

---

<sup>5</sup>Note-se que a menção à atuação considerada indireta do professor especializado refere-se à escolarização, sendo necessário destacar que aqui não se trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na Sala de Recursos, no contraturno escolar.

aperfeiçoá-las, privilegiando a realidade concreta, o contexto (no caso, a rede estadual de ensino); as singularidades dos(as) estudantes (aqui, estudantes com deficiência e TEA); a matriz das ações educacionais (a inclusão) e a modalidade educacional (nessa perspectiva, a Educação Especial).

Com essas considerações, o Ensino Colaborativo no cotidiano da rede de ensino estadual corresponderá à consulta colaborativa, correspondendo ao modelo de observação. Nesse contexto, os demais modelos e estratégias e a combinação entre eles podem ser aplicados com objetivos específicos e em momentos eventuais no curso do processo de ensino e aprendizagem da classe de estudantes.

Nesse primeiro momento, a forma do Ensino Colaborativo na rede pública de ensino vem como consulta colaborativa e, dentro dessa consulta colaborativa, podem ser adotadas quaisquer abordagens entendidas como aptas ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, a partir do planejamento conjunto de toda a unidade escolar; e entre todos(as) professores(as) regentes e o(a) professor(a) da Educação Especial.

Nesse feixe de ações, deve-se manter clareza do compromisso com a inclusão; com desenvolvimento do Ensino Colaborativo na forma da consulta colaborativa; com a adoção, dentro dos trilhos da consulta colaborativa, de quaisquer abordagens que se mostrem adequadas à realidade da unidade escolar e ao processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante.

Diante dessas considerações, para que a inclusão seja efetivada por meio da estratégia do Ensino Colaborativo, a regência do(a) professor(a) regular deve seguir para todos(as) os(as) estudantes da classe - reiterar-se, com e sem deficiência. É imprescindível adaptar qualquer proposta, abordagem ou modelo ao papel de apoio do(a) professor(a) especializado(a) da Educação Especial, que atuará com vista a que, os(as) professores(as) responsáveis pelos conteúdos do Currículo possam ter a devida assistência na efetivação da estratégia mais adequada ao(à) discente.

Assim, os(as) professores(as) regentes e especializados(as) da Educação Especial, com suas especialidades e diante do compromisso no processo de ensino e aprendizagem de cada estudante, criam "(...) maneiras, possibilidades, estratégias e condições (...)" para que "(...) o aprendizado fornecido proporcione suporte a todos os educandos na sala de aula do ensino regular" (CUNHA e FANTACINI, p. 279,

2018). Esse trabalho, que deve ser desenvolvido em articulação dialógica entre os(as) docentes, compõem outro eixo estruturante do Ensino Colaborativo.

Essa articulação dialógica entre docentes – no caso, entre os(as) professores(as) regentes (especialistas) e o(a) professor(a) da Educação Especial (especializado(a)) –, nos termos aqui pretendidos, deve-se revestir de qualidades que permitam o fluido diálogo e combinação de saberes entre os(as) docentes (CUNHA e FANTACINI, 2018).

Visando à efetivação do Ensino Colaborativo com a perspectiva inclusiva e reconhecendo a necessidade de que essa articulação entre os(as) docentes seja qualificada, o primeiro passo a considerar é a existência de comprometimento dos(as) professores(as) quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Embora a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes da classe regular seja do(a) professor(a) regente, a partir do comprometimento mútuo entre os(as) docentes e em prol do(a) estudante, a convergência de atuações permitirá o aprofundamento da relação. Nesse movimento, o espaço de troca de saberes e de compartilhamento será ampliado, enriquecendo, direcionando e conduzindo apoio à inclusão dos(as) discentes com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superlotação.

Em termos amplos, pode-se considerar que a relação entre os(as) docentes no Ensino Colaborativo enfrenta um estágio inicial, no qual a comunicação é ainda superficial, tendente ao desenvolvimento do senso de limites em relação aos papéis desempenhados (GATELY e GATELY JUNIOR, 2001). Avançando, passa-se ao estágio de comprometimento mútuo, com comunicação mais aberta e interativa entre os(as) docentes (GATELY e GATELY JUNIOR, 2001). Em sequência, alcança-se um estágio mais aprofundado, tem-se a efetiva colaboração (GATELY e GATELY JUNIOR, 2001):

**Beginning Stage.** (...) teachers communicate superficially, as they develop a sense of boundaries and attempt to establish a professional working relationship. Moving from a social relationship to a professional relationship with a colleague may be difficult for some pairs of teachers. Some general educators may experience feelings of intrusion and invasion. Special educators may feel uncomfortable, detached, and excluded. At the beginning stage teachers may tread more slowly as they work to determine role expectations. Communication may be polite, guarded, and infrequent. Unless there is a clear sense of the developmental process and the goal of collaboration is a mutual one, teachers may get “stuck” at this level. It may be that much of the dissatisfaction that is noted in the literature (...) is expressed by teachers who continue to interact at the beginning level.

**Compromising Stage.** Teachers who have adequate work relationships display more open and interactive communication. An increase in professional communication is

evident. Although students benefit from this increase in communication, a sense of “give and take” and compromise pervades at this level. The special education teacher may be taking a more active role in the classroom teaching but, in doing so, may have had to “give up” something in return. The compromises at this stage help (...) to build a level of trust that is necessary for them to move to a more collaborative partnership. Open and honest “give and take” is the essence of the third stage.

**Collaborative Stage.** At the collaborative level, teachers openly communicate and interact. Communication, humor, and a high degree of comfort punctuate the (...) classroom. This high level of comfort is experienced by teachers, students, and even visitors. The two teachers work together and complement each other. At this stage, it is often difficult for outsiders to discern which teacher is the special educator and which is the general educator (GATELY e GATELY JUNIOR, p.42, 2001).

Em tradução livre:

**Estágio inicial.** (...) os professores comunicam-se superficialmente, à medida que desenvolvem um senso de limites e tentam estabelecer uma relação de trabalho profissional. Mudar de uma relação social para uma relação profissional com um colega pode ser difícil para alguns pares de professores. Alguns professores generalistas podem experimentar sentimentos de intrusão e invasão. Professores especializados podem se sentir desconfortáveis, separados e excluídos. No estágio inicial, o processo entre os professores pode caminhar mais devagar, na medida em que eles trabalham para determinar as expectativas do papel de cada um. A comunicação pode ser educada, cautelosa e pouco frequente. A menos que haja um senso claro do processo de desenvolvimento e o objetivo da colaboração seja mútuo, os professores podem ficar “presos” nesse nível. Pode ser que grande parte da insatisfação observada na literatura (...) seja expressa por professores que continuam interagindo no nível inicial.

**Estágio de comprometimento.** Os professores que têm relações de trabalho adequadas apresentam uma comunicação mais aberta e interativa. Um aumento na comunicação profissional é evidente. Embora os alunos se beneficiem desse aumento na comunicação, um senso de “dar e receber” e de compromisso permeia esse nível. O professor de educação especial pode estar desempenhando um papel mais ativo no ensino em sala de aula, mas, ao fazer isso, pode ter que “desistir” de algo em troca. Os compromissos nesta fase ajudam (...) a construir um nível de confiança necessário para que passem para uma parceria mais colaborativa. O “dar e receber” aberto e honesto é a essência do terceiro estágio.

**Estágio colaborativo.** No nível colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente. Comunicação, humor e um alto grau de conforto pontuam a aula (...). Este alto nível de conforto é experimentado por professores, estudantes e até visitantes. Os dois professores trabalham juntos e se complementam. Nesta fase, muitas vezes é difícil para quem está de fora discernir qual professor é o educador especial e qual é o professor generalista (GATELY e GATELY JUNIOR, p.42, 2001).

Reconhecer que a articulação entre o(a) professor(a) regente da sala comum do ensino regular e o(a) professor(a) da Educação Especial exige esforços para fortalecimento e coesão, permite abrir espaços no cotidiano escolar para que as ações concretas relativas ao Ensino Colaborativo se desenvolvam - e esse espaço foi criado com o acréscimo de aulas da Educação Especial vinculadas ao turno do(a) estudante, conforme exposto no Capítulo anterior deste documento.

Observe-se que, em qualquer estágio de articulação, o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante é o fio condutor das ações desenvolvidas em colaboração. Assim, mesmo no estágio inicial, a atuação de forma profissional, que prime pela comunicação cautelosa, clara e responsável é imprescindível ao avanço à fase seguinte, marcada pelo aprofundamento do comprometimento entre os(as) docentes e pelas oportunidades concretas para troca de saberes (GATELY e GATELY JUNIOR, 2001; CUNHA e FANTACINI, 2018).

Assim, como eixo estruturante do Ensino Colaborativo que se pretende aperfeiçoar na rede de ensino estadual, a articulação entre os(as) professores(as) regentes e o(a) professor(a) da Educação Especial deve vir imbuída do firme compromisso assumido pelos(as) docentes em benefício do processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante. E a qualidade dessa articulação vem refletida pela comunicação e pela interação entre os(as) docentes, em diálogo aberto (GATELY e GATELY JUNIOR, 2001); e em espaço de respeito aos saberes de cada um(a), que devem ser aplicados para a inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços das Educação Especial.

A articulação qualificada entre o(a) professor(a) regente da classe regular (especialista) e o(a) professor(a) da Educação Especial (especializado(a)), nesse sentido, encontra no Ensino Colaborativo estratégias comprometidas com a inclusão. Desse modo, com a presença de todos(as) os(as) estudantes - com e sem deficiência - na mesma classe regular e com a articulação qualificada entre os(as) docentes, o desenvolvimento do mesmo Currículo, com a acessibilidade necessária, deve integrar mais um eixo estruturante do Ensino Colaborativo.

## **II - Identificação, aperfeiçoamento e acompanhamento dos apoios e serviços para a inclusão.**

Diante do direito universal à educação, que envolve o acesso e a permanência, mas também exige condições para participação e aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes nas salas comuns do ensino regular, a disponibilização de apoios e serviços para os(as) estudantes elegíveis aos Serviços da Educação Especial no ambiente escolar torna-se imprescindível. A efetivação de uma educação inclusiva exige que, a partir do reconhecimento das singularidades, haja respeito e valorização



das potencialidades e habilidades dos(as) estudantes, de modo que o processo de ensino e aprendizagem de cada um(a) possa ser desenvolvido com equidade.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005 *apud* JOHNER p.11, 2016).

Nessa direção, o Ensino Colaborativo, como estratégia pedagógica, deve ser desenvolvido com o compromisso de inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Reforce-se que a inclusão exige o respeito às singularidades de cada um(a) e, para isso, as necessidades individuais devem ser atendidas, criando espaços verdadeiramente inclusivos, acolhedores e aptos ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com qualidade.

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos (MENDES, 2012 *apud* JOHNER p.4, 2016).

Note-se que essa perspectiva inclusiva na Educação “(...) não significa negar as dificuldades dos estudantes” (JOHNER, p.12, 2016), mas, sim, entender essas diferenças como singularidades.

Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por este tipo de Educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças.

Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando (JOHNER p.3, 2016).

Assim, a partir do reconhecimento e respeito às singularidades, devem estar disponibilizados os apoios e serviços que promovam a participação do(a) estudante com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação no ambiente escolar. Esses apoios e serviços, todavia, devem estar comprometidos com o fortalecimento da autonomia e da independência do(a) estudante, visando à qualidade de vida e sua inclusão social. Note-se que, como diretriz da Política de Educação Especial do estado de São Paulo também permanece a “Garantia do acesso, permanência,

participação e aprendizagem dos(as) estudantes, conduzindo as ações para a inclusão de todos(as) os(as) estudantes nas classes no ensino regular”.

Desse contexto, emergem conceitos de acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva e barreiras, conforme estabelecidos pelo artigo 3º da Lei Federal nº13.136/15 (BRASIL, 2015), sendo certo que, as ações de apoio devem convergir para o oferecimento de condições para superação ou eliminação de entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem a participação do(a) estudante com deficiência ou TGD/TEA. Nesse sentido, observem as definições trazidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - **desenho universal**: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - **tecnologia assistiva ou ajuda técnica**: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, **visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social**;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) **barreiras urbanísticas**: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) **barreiras arquitetônicas**: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) **barreiras nos transportes**: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) **barreiras nas comunicações e na informação**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) **barreiras atitudinais**: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) **barreiras tecnológicas**: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (...) - *grifos nossos* (BRASIL, 2015)

Observe-se, como primeiro aspecto a considerar, que as práticas inclusivas envolvem a acessibilidade e a perspectiva do desenho universal - que integra a diretriz “Desenvolvimento de práticas inclusivas com vista ao Desenho Universal para Aprendizagem e à superação das barreiras no ambiente escolar” na Política da Educação Especial do Estado de São Paulo; e também eixo estruturante próprio no Ensino Colaborativo a ser efetivado na rede estadual, relativo ao desenvolvimento do mesmo Currículo, garantida a acessibilidade.

Como segundo aspecto a considerar, avança-se à necessidade de contar com rede de apoios e serviços aptos à superação e à eliminação de barreiras no ambiente escolar, visando a efetivar, com qualidade, o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem do(a) estudante incluído nas classes regulares.

Por certo, a disponibilização de apoios e serviços devem buscar a autonomia e a independência do(a) estudante no ambiente escolar. A partir dos adequados apoios e serviços, será possível reduzir, eliminar ou superar as barreiras, que podem ser arquitetônicas, de comunicação e de informação, tecnológicas, atitudinais ou quaisquer outras, visando à participação e ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante dentro do ambiente escolar.

Constata-se, assim, que a inclusão com qualidade perpassa a disponibilização de apoios e recursos aptos e adequados, comprometidos com o fortalecimento da autonomia e da independência do(a) estudante no ambiente escolar, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. Nessa perspectiva, note-se que:

Se o aluno apresentar necessidade específica, decorrente de suas características ou condições, poderá requerer, além dos princípios comuns da Educação na diversidade, recursos diferenciados identificados como necessidades educacionais especiais (NEE). O estudante poderá beneficiar-se dos apoios de caráter especializado, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, no caso da deficiência visual e auditiva; mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, no caso da deficiência intelectual; adaptações do material e do ambiente físico, no caso da deficiência física; estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, no caso do transtorno global; ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdos para altas habilidades.

A Educação inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo) ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula (JOHNER p.1, 2016).

Assim, na medida do compromisso com a inclusão de qualidade, a atuação dos(as) docentes no Ensino Colaborativo devem convergir também para a identificação dos apoios e serviços necessários ao acesso, à permanência e à participação do(a) estudante elegível aos serviços da Educação Especial nas classes regulares e em todos os ambientes escolares. Considere-se que na perspectiva do ensino colaborativo, e para efetivar a educação inclusão, garantindo assim a aprendizagem de todos é importante a identificação e disponibilização de apoios e serviços devendo contar com a atuação conjunta do(a) professor(a) regente e do(a) professor(a) especializado(a), dos estudantes, da equipe gestora e das famílias.

Esse trabalho, representado pelo Ensino Colaborativo desenvolvido entre os(as) docentes e seus(suas) estudantes, também deve agregar as equipes escolares e as famílias. Observe-se que as equipes gestoras das unidades escolares e os(as) familiares dos(as) estudantes têm papel primordial no processo de inclusão, pois todos devem participar das ações necessárias à eliminação ou superação das barreiras, visando a alcançar as mais adequadas soluções diante do caso concreto. Esse trabalho articulado deve seguir com respeito às singularidades dos(as) estudantes e, nesse conjunto, o(a) professor(a) da Educação Especial no Ensino Colaborativo será agente fundamental para que sejam disponibilizados os apoios e serviços, sempre visando à autonomia e à independência do(a) estudante.

Nesse eixo, o compartilhamento de informações e saberes entre o(a) professor(a) regente e o(a) professor(a) da Educação Especial em âmbito do Ensino Colaborativo representa o fortalecimento do acompanhamento dos apoios e serviços oferecidos ao(à) estudante. Esse processo de acompanhamento, que é dinâmico, propicia a adequação e o redirecionamento dos recursos, de modo mais célere e eficaz, considerando que todos os apoios e serviços devem estar aptos ao acesso e à permanência do(a) estudante no ambiente escolar, com respeito às suas singularidades.

### **III - Todos(as) os(as) estudantes, com e sem deficiência, no mesmo espaço físico, com o mesmo Currículo, garantida a acessibilidade.**

Ao tomar como fundante a perspectiva inclusiva, a execução do Ensino Colaborativo necessariamente deve considerar que todos(as) os(as) discentes estarão na mesma sala de aula, no mesmo espaço físico (FRIEND e COOK, 2007 *apud* FRIEND et al., 2010), para a escolarização. A apropriação e o compartilhamento do espaço da sala de aula por todos(as) e por cada um(a) dos(as) discentes, é premissa da inclusão que, já de início, podem ser apontadas como medidas de fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento dos(as) estudantes (MEIJER et al., 2006). Essa situação é favorável ao sucesso da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, com e sem deficiência, sendo possível destacar que:

A educação inclusiva pode fornecer uma série de benefícios acadêmicos e sociais para alunos com deficiência, como melhor desempenho em linguagem e matemática, taxas mais elevadas do número de conclusão do ensino médio e relações mais positivas com alunos sem deficiência. No entanto, muitos pais e professores têm

receio de que a inclusão de alunos com deficiência possa prejudicar seus colegas sem deficiência. Muitas vezes, eles pensam que as modificações ou as acomodações que os estudantes com deficiência necessitam para as salas de aula inclusivas atrapalham a aprendizagem dos alunos sem deficiência (Peltier, 1997). Apesar dessas preocupações, estudos têm demonstrado que, em geral, incluir estudantes com deficiência em aulas de educação regular não prejudica os alunos sem deficiência, e pode até oferecer alguns benefícios acadêmicos e sociais. [...] - (HEHIR et al., p.7 2016).

No Ensino Colaborativo efetivado na rede estadual, para que o processo de ensino e aprendizagem possa se desenvolver em plenitude e em direção à inclusão, deve-se reconhecer que qualquer ação que tenha por eixo a separação ou afastamento de discentes é totalmente incompatível com o Ensino Colaborativo (CONDERMAN et al., 2009).

Nessa perspectiva, o Ensino Colaborativo vem em harmonia com o conjunto de diretrizes da Política de Educação Especial do estado de São Paulo, destacando-se notadamente, “a garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem dos(as) estudantes, conduzindo as ações para a inclusão de todos(as) os(as) estudantes nas classes no ensino regular”. A permanência dos(as) estudantes da mesma classe escolar, com e sem deficiência, no mesmo espaço deve ser benéfica a todos(as) os(as) discentes e, nesse sentido, o Ensino Colaborativo mostra-se como importante estratégia. Considere-se que:

As evidências também sugerem que, na maioria dos casos, ser escolarizado com alunos com deficiência não traz consequências negativas para os alunos sem deficiência. De fato, a investigação sobre escolas inclusivas eficazes indica que a inclusão pode ter benefícios positivos importantes para todos os alunos. O que essas escolas inclusivas eficazes descobriram é que a inclusão não é apenas sobre a colocação de estudantes com deficiência e sem deficiência nas mesmas salas de aula. Efetivamente, incluir um aluno com deficiência exige que os professores e administradores escolares desenvolvam uma melhor compreensão dos pontos fortes e das necessidades individuais de cada aluno, e não apenas daqueles com deficiência. Os professores em salas de aula inclusivas não podem simplesmente direcionar o currículo para o aluno comum. Isso significa oferecer aos alunos múltiplas maneiras de se envolverem com o material de sala de aula, múltiplas representações de conceitos curriculares e vários meios para os estudantes expressarem o que aprenderam. Esse tipo de abordagem cuidadosa sobre a aprendizagem beneficia alunos com e sem deficiência (HEHIR et al., p.26, 2016).

Assim, com a presença dos(as) estudantes - com e sem deficiência - na classe do ensino regular permite o desenvolvimento do mesmo Currículo a todos(as), com equidade. Essa clareza é essencial para que seja afastado o entendimento de que a Educação Especial se desenvolve em paralelo à educação comum (CAPELLINI, 2004). Trata-se do mesmo Currículo, desenvolvido ao conjunto de estudantes da classe regular, com a acessibilidade necessária e respeito às singularidades.

Nesse contexto, o Ensino Colaborativo apresenta-se como estratégia essencial à acessibilidade, à eliminação das barreiras no ambiente escolar, no processo de ensino e aprendizagem. Essas barreiras podem advir de qualquer das atividades escolares, como “na escolha do material didático, na definição das estratégias pedagógicas, na eventual falta de conexão entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos(as) estudantes, na construção dos instrumentos de avaliação etc.” (MENDES, 2017). Neste ponto, avançando na garantia da acessibilidade curricular, encontra-se a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Tornar a vida das pessoas mais simples. Esse foi o objetivo que inspirou um grupo de arquitetos dos anos 1970 a criar um conceito chamado Desenho universal. Essa abordagem se baseia na visão de que o *design* dos ambientes e dos produtos pode ser previamente pensado de forma a permitir o uso por parte do maior número possível de pessoas, sem que haja a necessidade de adaptações posteriores.

É interessante frisar que a origem de tal concepção não decorre somente da busca de respostas para demandas sociais de setores que reivindicavam a plena participação de todos. Havia também uma percepção de que adaptações não planejadas voltadas à acessibilidade de prédios ou residências, às vezes chamadas de “puxadinhos”, eram caras, esteticamente feias e reforçavam o rótulo de “incapacidade” das pessoas com deficiência. Por outro lado, ficava evidente que tais ajustes acabavam beneficiando uma ampla gama de pessoas, dos mais variados perfis e idades.

Anos mais tarde, esse movimento influenciou professores provocados pelo desafio de lecionar para turmas cada vez mais heterogêneas e num ambiente pautado por altas expectativas de aprendizagem. Como garantir acesso aos conteúdos curriculares para estudantes que se diferenciavam em termos de habilidades motoras, intelectuais e sensoriais? Como as novas tecnologias poderiam contribuir para o endereçamento desse desafio? Surgia, então, o Desenho universal para aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por David Rose (MENDES, 2017).

Observa-se que o conceito de Desenho universal, que inicialmente voltava-se à modelagem de ambientes e produtos - conforme concebido por arquitetos na década de 1970 (MENDES et al., 2014), refletiu-se na educação. As iniciais ideias para a educação, convergentes ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), podem ser reputadas à apresentação realizada em 1999 nos Estados Unidos como *Universal Designer Learning* (UDL), por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST) - (ZERBATO, 2018).

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) (Edyburn, 2010; Alves, Ribeiro & Simões, 2013) - (NUNES e MADUREIRA, p. 32, 2015).

Destaque-se que o conceito de desenho universal encontra-se positivado no ordenamento jurídico brasileiro, conforme Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei

Federal nº 13.146/15, artigo 3º, inciso II (BRASIL, 2015), relacionando-se à concepção de produtos, ambientes, programas e serviços aptos ao uso de todos(as) - sem exceção -, sem que haja necessidade de adaptação ou de criação de projeto específico.

O DUA “[...] consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras” (CAST, 2013 *apud* ZERBATO, p.55, 2018). Especialmente em seara de aprendizagem, o desenho universal envolve “[...] conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (Domings, Crevecoeur & Ralabate, 2014; Rapp, 2014)” - (NUNES e MADUREIRA, p. 32, 2015), considerando que:

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO, p. 56, 2018).

Reconhece-se, assim, que o DUA corresponde a “[...] ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender.” (ZERBATO, p. 53, 2018,); e que sua finalidade envolve [...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos(as) os(as) alunos(as), independentemente das suas capacidades (CAST, 2012; QUAGLIA, 2015 *apud* NUNES e MADUREIRA, 2015).

Assim, considerando o desenvolvimento do mesmo Currículo a todos(as) os(as) estudantes como eixo estruturante do Ensino Colaborativo, o DUA se apresenta como instrumento apto a proporcionar ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos(as) os(as) alunos(as) (National Center on Universal Design for Learning [NCUDL], 2014; QUAGLIA, 2015 *apud* NUNES e MADUREIRA, 2015). Nesse sentido, considere-se:

Como sintetiza King-Sears (2009) o DUA relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza

pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. Reconhecer a necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão (King-Sears, 2009). Neste contexto, o pressuposto fundamental do DUA sublinha a importância de se garantir a acessibilidade ao currículo comum a todas as crianças e jovens (Katz, 2014). Na opinião de Domings et al. (2014) o DUA considera a diversidade como uma “força que faz avançar e não um desafio a vencer” (p.25), e procura ajudar todos os alunos a tornarem-se “expert learners” (p.25), i.e. a serem “alunos que definem os seus próprios objetivos de aprendizagem e que monitorizam o seu progresso através desses objetivos (NUNES e MADUREIRA, p.25, 2015).

A abordagem curricular do DUA, que busca “[...] minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos[...]” (NUNES e MADUREIRA, p. 133, 2015), integra outra diretriz da Política de Educação Especial do estado de São Paulo: “Desenvolvimento de práticas inclusivas com vista ao Desenho Universal para Aprendizagem”. Em consequência, maior aprofundamento acerca do tema será objeto de documento específico. Entretanto, em âmbito do Ensino Colaborativo, essas primeiras lições relativas ao DUA são fundamentais para que a relação entre as diretrizes da Educação Especial na rede estadual possa ser fortalecida.

O desenho universal, tomado como regra geral, vem amparado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, conforme Lei Federal nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), de modo que, as ações educacionais devem ser conduzidas pela visão de que ambientes, programas, metodologias, estratégias pedagógicas e serviços devem ser pensados visando à utilização de todos(as) os(as) estudantes. Essa perspectiva, portanto, leva à busca pelo desenho universal de aprendizagem, em que não há a necessidade de adaptação ou de aplicação de projeto específico aos(as) estudantes com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação.

Assim, nesses passos e com o compromisso de inclusão de todos(as) os(as) estudantes, em face desse eixo estruturante do Ensino Colaborativo, o DUA representa estratégia necessária à garantia da acessibilidade curricular.

O DUA, [...] “nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos



alunos.” (NUNES e MADUREIRA, p. 133, 2015), trazendo, por conseguinte, outro eixo estruturante ao Ensino Colaborativo: a formação continuada dos(as) docentes.

#### **IV - Formação continuada dos(as) docentes para as práticas de Ensino Colaborativo.**

A promoção de um sistema educacional inclusivo está relacionada à transformação dos ambientes educativos em espaços inclusivos, alterando a sua composição organizacional, a sua estrutura física, a presença e atuação de diferentes profissionais (PRIETO, 2012). Relaciona-se, assim, ao próprio papel da Educação Especial (PRIETO, 2012).

No curso das transformações necessárias, o olhar à atuação dos(as) docentes mostra-se essencial à efetivação da inclusão, com qualidade, na educação. A partir da formação inicial, o aperfeiçoamento e a formação continuada dos(as) docentes é abordagem fundamental ao sucesso das estratégias relacionadas ao Ensino Colaborativo. Ressalte-se que a formação continuada dos(as) professores(as) e profissionais da Educação perpassa cada uma das diretrizes da Política de Educação Especial do estado de São Paulo.

Em âmbito do Ensino Colaborativo na Educação Especial, a formação continuada dos(as) docentes deve ser direcionada tanto aos professores(as) regentes das classes comuns, quanto aos professores(as) especializados(as). Essa formação continuada dos(as) docentes, como eixo estruturante do Ensino Colaborativo, deve seguir no aperfeiçoamento e na efetivação das práticas educacionais.

Note-se, inclusive, que a formação continuada também pode ensejar a promoção de práticas colaborativas. Nesse sentido, as propostas de formação continuada devem abrir possibilidades para o debate articulado entre os(as) docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem de seus(suas) estudantes. O estímulo à atuação dialógica advinda das estratégias de formação continuada tende a fortalecer a reflexão crítica do ensino; o compartilhamento de linguagens e conceitos; a construção e a reconstrução de conhecimentos (BASTOS e SANTOS, 2016).

As formações construídas a partir do modelo de colaboração têm apresentado resultados efetivos no auxílio das demandas de formação, principalmente, àquelas relacionadas às práticas pedagógicas e aos modos de ensinar e escolarizar os estudantes da Educação Especial junto aos demais estudantes (ZERBATO, p. 90, 2018).

Assim, na efetivação do Ensino Colaborativo para a rede estadual de ensino, a formação continuada apresenta-se como eixo estruturante, considerando a necessidade de atuação coesa e harmônica de todos(as) os(as) docentes em direção à inclusão dos(as) estudantes.

a) A formação continuada do professor de educação especial e do ensino comum deve ocorrer de acordo com suas demandas de atuação, devendo promover uma reflexão sobre sua prática e possibilitar o planejamento de aulas, b) A formação do professor para o uso de recursos de informática e de tecnologias assistivas é necessário para que seja feito o uso adequado desses recursos, e c) O ensino colaborativo contribui para a formação continuada dos professores da educação especial e da classe comum (SOUZA e MENDES; p. 288, 2017).

Observe-se que a preparação da rede estadual e a disponibilização de saberes específicos aos(às) docentes são medidas garantidoras da implementação do Ensino Colaborativo na rede estadual, que – dentre as possibilidades apresentadas pela literatura – devem seguir na perspectiva das diretrizes estabelecidas pela Política de Educação Especial do estado de São Paulo.

Nesse cenário, desenvolve-se esse eixo estruturante do ensino colaborativo.

O compartilhamento de conhecimentos entre o(a) professor(a) regente e docente da Educação Especial será enriquecido pelas abordagens da formação acerca do Ensino Colaborativo, propiciando também a oportunidade de estabelecer as melhores estratégias pedagógicas para os(as) estudantes para os quais lecionam. Considere-se que, “na experiência dos professores, o dia a dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, p. 144, 1999) sendo necessário, portanto, que a formação continuada oferecida pela SEDUC alcance a prática docente.

Para a consecução desse eixo estruturante do Ensino Colaborativo, vêm as ações especializadas e próprias da Escola de Formação dos(as) Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), órgão centralizado da SEDUC-SP responsável pela qualificação dos(as) profissionais da Educação<sup>6</sup>.

No conjunto das ações de formação já em curso na SEDUC-SP, com vista à formação continuada para efetivação da Política de Educação Especial do estado de

---

<sup>6</sup> Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, notadamente quanto aos artigos 39 a 45.

São Paulo, foi efetivado em âmbito do Centro de Mídias São Paulo<sup>7</sup> um canal específico para a Educação Especial (disponível pelo endereço eletrônico).

Essa estratégia possibilita a formação direta dos(as) docentes, representando também espaço para compartilhamento de saberes e diálogo acerca das mais adequadas abordagens em benefício dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. No cotidiano escolar, observe-se, ainda, que há as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Essas aulas, que passam a ter dedicação exclusiva em determinado dia da semana, representam espaço para reuniões e atividades pedagógicas, preferencialmente para estudo e formação, de caráter coletivo.

Assim, tendo estabelecido os eixos estruturantes ao Ensino Colaborativo para a rede de ensino estadual, passa-se às ações necessárias à efetivação da estratégia (“Para onde vamos?”).

---

<sup>7</sup>O CMSP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI. Essa conexão se torna ainda mais necessária no período em que vivemos, com as aulas presenciais suspensas nas unidades de ensino, e os alunos e professores necessitando do nosso apoio (disponível em <<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>>).

## **5. PARA ONDE VAMOS**

À vista dos quatro eixos estruturantes estabelecidos pela SEDUC-SP, o Ensino Colaborativo será conduzido na rede de ensino estadual, com o compromisso maior da inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Cada discente deve ter as melhores oportunidades de desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades e, aos(às) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, o Ensino Colaborativo será estratégia pedagógica apta ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem com qualidade.

Nessa condução, as ações seguem na perspectiva legal e contemporânea da inclusão, dedicando-se à estruturação e efetivação do Ensino Colaborativo na rede estadual de ensino, “(...) vêm pautadas pela necessidade de estabelecer no presente medidas hábeis ao cumprimento da Agenda 2030 pelo Estado de São Paulo, projetando-se em especial com vistas à realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da ONU “EDUCAÇÃO DE QUALIDADE - Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (ONU, 2015). Em harmonia, as ações também vêm em consonância com a Meta 4 do Plano Estadual da Educação “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (BRASIL, 2014).

Assim, visando a estabelecer o Ensino Colaborativo na prática da rede de ensino do estado de São Paulo e a projetar ações em curto, médio e longo prazo, passa-se à abordagem específica dos pontos que contribuirão para efetivação da estratégia pedagógica em tela.

### **5.1 Ensino Colaborativo na prática da rede de ensino do estado de São Paulo**

Para efetivação do modelo de Ensino Colaborativo adequado ao momento da rede de ensino estadual, considerando os eixos estruturantes já estabelecidos (“O

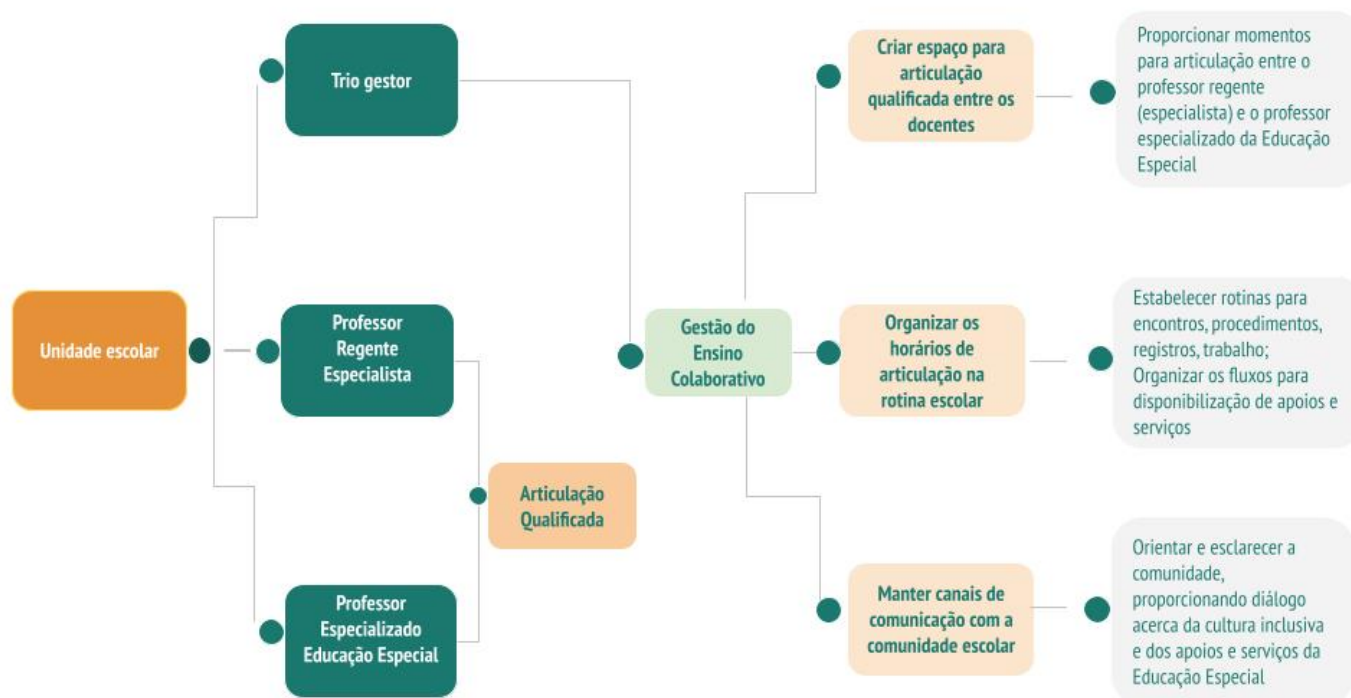
que queremos?), é possível apontar ações práticas que devem ser efetivadas em benefício do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, considerando-se, por primeiro as responsabilidades dos(as) profissionais na unidade escolar, sendo: trio gestor (formado pelo Diretor(a), Vice-Diretor(a) e Professor(a) Coordenador(a)), Professor(a) Regente Especialista e Professor(a) Especializado(a) da Educação Especial .

### **Quanto ao trio gestor**

- Proporcionar o encontro de trabalho entre o(a) professor(a) da Educação Especial e cada um(a) dos(as) professores(as) regentes, preferencialmente a cada semana, levando em consideração as necessidades concretas dos(as) estudantes e realidade da unidade escolar;
- Os horários de articulação devem constar da rotina da unidade escolar, sendo possível utilizar as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC);
- Criar e proporcionar espaço para diálogo e discussão das questões relativas à Educação Especial na unidade escolar como um todo, com envolvimento de todos os(as) profissionais;
- Organizar o tempo de trabalho;
- Manter canais de comunicação com pais, responsáveis e comunidade escolar, de modo a esclarecer sobre a educação inclusiva e as práticas de inclusão, voltadas a beneficiar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes.

Ao trio gestor caberá a responsabilidade da gestão do Ensino Colaborativo na unidade escolar como um todo, oferecendo apoio para a articulação qualificada entre o(a) professor(a) regente especialista e o(a) professor(a) especializado(a) da Educação Especial. A atuação efetiva do trio gestor deve considerar a organização da unidade escolar para a implementação do Ensino Colaborativo, no seguinte sentido:

## Organização da Unidade Escolar para a implementação do Ensino Colaborativo



Observa-se, pelo quadro proposto à organização escolar, que a atuação do trio gestor vem em apoio à necessária articulação qualificada entre o(a) Professor(a) Regente Especialista e o(a) Professor(a) Especializado da Educação Especial considerando o papel de cada docente.

### **Quanto ao Professor regente Especialista**

- O(A) professor(a) regente da sala regular é o(a) especialista nos conteúdos específicos de uma determinada disciplina escolar; é responsável pelos conteúdos curriculares;
- Deve atuar para efetivação das atividades e interações pedagógicas que sejam benéficas ao processo de ensino e aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, com e sem deficiência.

### **Quanto ao Professor Especializado da Educação Especial**

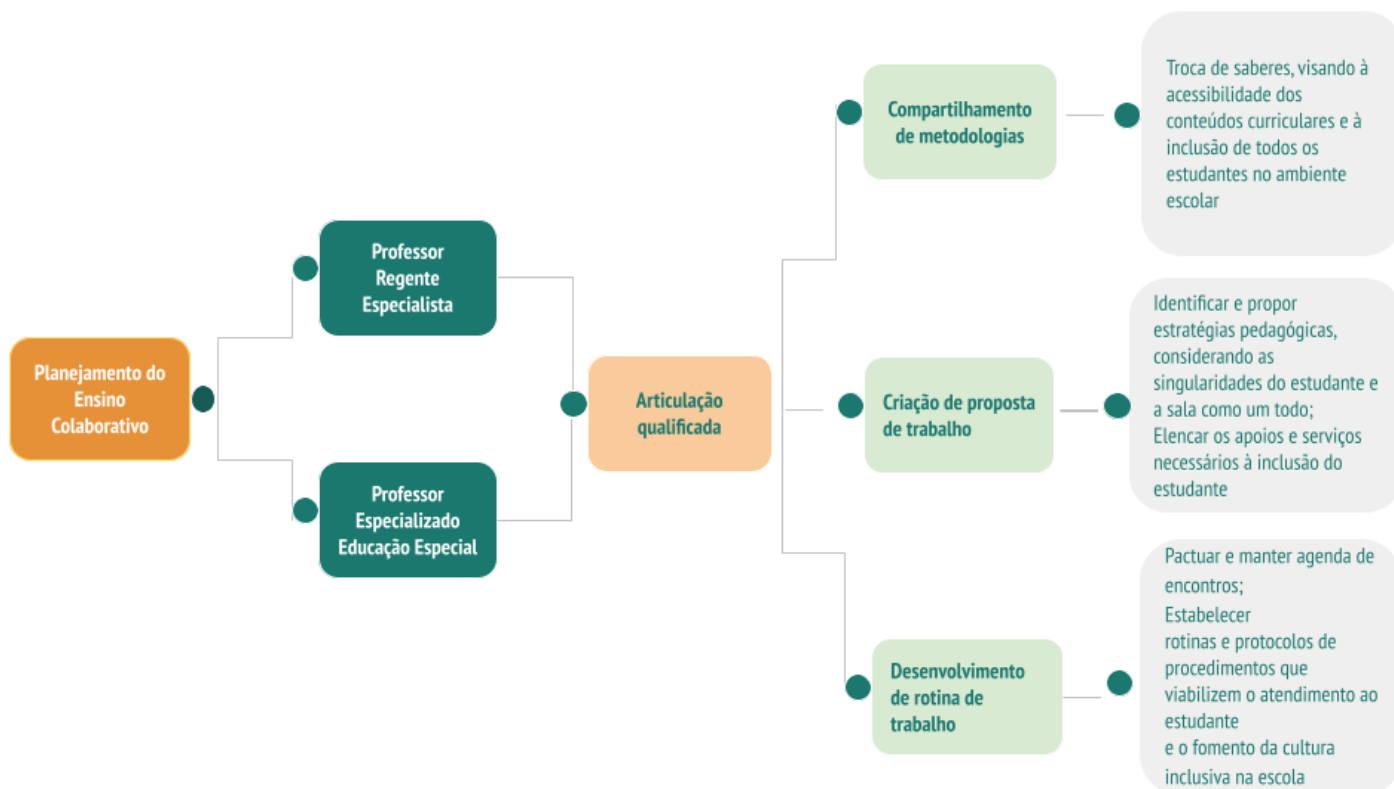
- O(A) professor(a) especializado(a), da Educação Especial, é especialista em

avaliação e conteúdos específicos sobre a educação especial, que são necessárias para a elaboração da acessibilidade curricular;

- É responsável pela mediação das metodologias, conteúdos e técnicas da Educação Especial para a sala de aula regular;
- Deve atuar na indicação, na solicitação e na adequação dos apoios e serviços necessários aos(às) estudantes elegíveis aos serviços da educação especial;
- Deve acompanhar as solicitações até a efetiva disponibilização dos apoios e serviços ao(à) estudante;
- Deve atuar no acompanhamento dos apoios e serviços disponibilizados aos(às) estudantes, readequando-os, reavaliando-os e verificando a necessidade de continuidade (considerando sempre que os apoios e serviços devem atuar na conquista da autonomia e independência dos(as) estudantes).

Assim, quanto aos aspectos pedagógicos, o Ensino Colaborativo, que é efetivado a partir da articulação qualificada entre os(as) docentes, deve ser organizado na unidade escolar, considerando o seguinte Planejamento:

## Planejamento do Ensino Colaborativo na unidade escolar



Considerando o planejamento do Ensino Colaborativo na unidade escolar, é importante observar que o compartilhamento de metodologias, as atividades devem ser planejadas, a fim de permitir a inclusão.

Essas ações devem ser organizadas e elaboradas individualmente, atendendo às singularidades de cada estudante. Mas, ao mesmo tempo, a organização e elaboração das ações pedagógicas devem considerar o conjunto de estudantes da sala de aula, de modo a trazer estratégias diferenciadas de aprendizagem que possam beneficiar a todos os estudantes. Assim, embora a ação tenha sido pensada a partir de uma necessidade individual, a estratégia poderá favorecer a aprendizagem do grupo como um todo. Para isso, o professor regente terá apoio do professor especializado.

No contexto da educação inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida seja as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se, por um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, por outro, é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um. Só assim se torna



viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência (DIVERSA: Educação Inclusiva na Prática. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/como-transformar-escola-redes-ensino/estrategias-pedagogicas/>. Acesso em: 28 set. 2021).

Considere-se que o objetivo do Ensino Colaborativo envolve a criação de novas metodologias e a adoção de metodologias diferenciadas. No conjunto de ações convergentes ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, a articulação entre o(a) professor(a) regente e o(a) professor(a) especializado(a) do Ensino Colaborativo deve conjugar todas as ações realizadas junto ao(à) discente, como Atendimento Educacional Especializado (AEE), avaliações pedagógicas, acompanhamento de apoios e serviços já disponibilizados.

Pela articulação qualificada entre os(as) docentes, a partir das informações advindas das observações feitas pelo(a) professor(a) especializado(a) e pelo(a) professor(a) regente, a soma dos conhecimentos permitirá a união das práticas em benefício da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes da sala regular. A base do trabalho considera a cumplicidade entre os(as) docentes, de modo que o(a) professor(a) regente seja sempre o(a) responsável pelos conteúdos curriculares. Essa articulação qualificada entre os(as) docentes também envolve o(a) Professor(a) Especializado(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recurso e itinerância, sendo que, no modelo de Ensino Colaborativo adotado na rede de ensino estadual, há a disponibilização de mais um(a) docente especializado(a) da Educação Especial, que atuará na escolarização. Observe-se, nesse sentido, as amplas possibilidades da articulação docente, que tenderá a reverberar seus benefícios em amplas:

Assim, a produção e indicação de código, línguas e/ou recursos materiais complementares ou suplementares ao trabalho pedagógico para serem utilizados pelos estudantes é também atribuição do professor do AEE em diálogo com o professor da turma. Ele pode, desde produzir instrumentos que adequem os materiais pedagógicos usados em sala de aula comum e na realização de atividades, até pesquisar, identificar e pedir a aquisição de hardwares, softwares, aplicativos e uma infinidade de tecnologias assistivas. Relaciona-se a esse estudo, a orientação aos demais professores, alunos e famílias para utilização dessas ferramentas.

Esse é o núcleo do AEE: lançar mão de diversos saberes e práticas para desenvolver atividades, materiais e reflexões que reverberem na sala de aula comum, tendo como expectativa a quebra de barreiras para o acesso pleno ao currículo e à aprendizagem em grupo (GARCEZ e IKEDA, p.163, 2021)

Esse trabalho articulado também deve resultar na acessibilidade curricular. Note-se que acessibilizar o currículo significa oferecer oportunidade ao(à) estudante de ter contato com todos os conteúdos curriculares, sem que, todavia, sejam precarizados, suprimidos, reduzidos, excluídos. Para isso, as potencialidades e as habilidades do(a) estudante devem estar identificadas pelos(as) docentes; e, reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, devem ser acompanhadas pelos professores no Ensino Colaborativo em movimento constante. Esse acompanhamento deve resultar na readequação das estratégias e das metodologias adotadas, bem como dos serviços e apoios disponibilizados ao estudante.

Reconhece-se que não há fórmulas, modelos exatos ou receitas para atuação dos(as) docentes no Ensino Colaborativo (ADIRON, 2016). Entretanto, os exemplos podem ser trazidos como inspiração. Nesse sentido, quanto à deficiência visual, por exemplo:

Um aluno cego, por exemplo, que necessite ser alfabetizado em Braille, não deve ser apartado de seu grupo durante as aulas para entrar em contato com esse conhecimento e, assim, conseguir ler e produzir textos nesse código. Se isso acontece, no período em que ele permanecer separado, estará perdendo conteúdos trabalhados pela turma e sendo excluído do acesso ao currículo, o que o deixará para trás. O caminho é ensinar o Braille no turno inverso, para que nem um dos dois conhecimentos seja subtraído do estudante. (GARCEZ e IKEDA, p.163, 2021)

Quanto às deficiências físicas neuromotoras, por exemplo:

No atendimento ao estudante com deficiência física neuromotora é imprescindível conhecer suas formas de comunicação/interação, a fim de definir estratégias de ensino que desenvolvam as capacidades e o potencial, possibilitando assim sua participação nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Aqui, além do atendimento na SRM o estudante também é acompanhado pelo professor de apoio à comunicação alternativa (no caso do estudante não ter comunicação oral). Esses profissionais especialistas vão colaborar de forma efetiva para que o professor da disciplina possa encontrar estratégias diferenciadas para propiciar acesso ao currículo a este estudante (SANTOS et al., p.8321, 2015).

Quanto às altas habilidades/superdotação, por exemplo:

Neste caso, se o estudante frequenta uma sala de recursos multifuncional na área de altas habilidades/superdotação, ele é acompanhado por professor especializado que o observa e promove projetos para o desenvolvimento de seu potencial.

A dinâmica da sala de recursos permite, ao professor, tornar-se profundo conhecedor das habilidades e interesses deste 8321 estudante, informações estas que podem contribuir grandemente para com o trabalho dos professores das disciplinas, na sala de aula comum quando estes, de posse destas informações, conseguem elaborar

estratégias mais eficazes e que envolvam o estudante na aprendizagem de outros assuntos (SANTOS et al., p.8320, 2015).

### Quanto ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo:

Quando Gustavo ingressou em nossa escola, tinha dificuldades para se relacionar com colegas, professores e funcionários. O estudante se escondia, se enrolava em um pano e ficava na mesma posição por horas. Passou uma semana no 1º ano no fundo da sala, escondido debaixo de mesas e cadeiras e demorou cerca de seis meses para interagir com algum colega. Além disso, parecia não atribuir sentido ao que falava e escrevia, isto é, sua fala mostra-se diferente de sua intenção de escrita. Tinha hipótese diagnóstica de transtorno do espectro autista (TEA), que era questionada pela família.

[...]

O estudante relutava frente ao processo de alfabetização, mas apresentava vasto repertório. Escrevia somente palavras conhecidas e memorizadas e demonstrava muita angústia e inquietude quando era solicitado a escrever termos que não conhecia. Com o passar do tempo, ao longo das tentativas de aproximação, começou a interagir com funcionários da escola e amigos de turma. No 3º ano, passou a ser atendido pela professora do AEE na sala de recursos multifuncionais (SRM).

[...]

Quando a escola foi chamada para participar do DIVERSA presencial para estudar o caso do estudante a partir da perspectiva da educação inclusiva juntamente com outros quatro municípios, ficamos bastante empolgadas, pois enxergamos no convite uma oportunidade para compartilhar nossas aflições e acolher sugestões.

[...]

Definimos duas estratégias para serem aplicadas com o estudante: introduzir o uso do notebook na sala de aula e contextualizar o processo de alfabetização de acordo com o que fizesse sentido para ele. Foram ações simples, que diminuíram a resistência de Gustavo, pois permitiram que ele escrevesse sem ficar angustiado por não saber alguma palavra. Assim, aquele estudante com memória excelente, predileção pelos Angry Birds e que dizia não saber escrever “patinete”, sentiu-se valorizado em suas eficiências e não em suas deficiências. Nesse processo, a tensão, de ambos os lados, baixou. Descobrimos que a hipótese de escrita de Gustavo era silábica com valor.

[...]

Outras propostas foram surgindo, sempre com o objetivo de estimular a oralidade do estudante partindo de assuntos que tinham sentido para ele. Nesse processo, a equipe gestora passou a garantir momentos de troca e de planejamento entre professoras da sala regular e do AEE durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), visando com isso a elaboração de atividades que seriam realizadas com Gustavo e sua turma. Percebemos que a reflexão coletiva foi benéfica não apenas para o estudante, mas para todas nós! (DIVERSA: Educação Inclusiva na Prática. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/ressignificar-saberes-para-valorizar-eficiencia-no-processo-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 28 set. 2021).

### Quanto às deficiências intelectuais, por exemplo:

[..] o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual aponta duas delas: a importância de conhecer os alunos individualmente a fim de buscar identificar meios de garantir a

participação e a aprendizagem e de isso acontecer de modo colaborativo – com a participação direta de os envolvidos, inclusive a família.

[...]

Se a educação inclusiva pressupõe não somente o reconhecimento, mas a valorização das diferenças na escola e em sala de aula – e, portanto, que cada um tem o direito de ser como é, aspectos relativos ao diagnóstico dos alunos, assim como qualquer outra de suas características, não devem ser neutralizados ou negados no contexto educacional. Além disso, conhecê-los pode facilitar a identificação da necessidade de apoios. Mas, por outro lado, o diagnóstico pode representar uma barreira ao processo de inclusão desses estudantes. É bastante comum que professores ou outros profissionais da escola justifiquem o próprio “não fazer”, usando-o como pretexto. Ou que limitem as oportunidades de aprendizagem dos alunos, interpretando-o como atestado de incapacidade, ao invés de apostar em suas possibilidades. É preciso tomar muito cuidado nesse sentido. E considerar que o desconhecimento do diagnóstico não inviabiliza a inclusão de nenhuma criança, qualquer que seja sua deficiência ou características. (DIVERSA: Educação Inclusiva na Prática. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://diversa.org.br/forum/como-encontrar-possibilidades-de-ensino-para-estudantes-com-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 28 set. 2021).

No material usado na aula de ciências, a Terra e a lua foram feitos com duas bolas de isopor encaixadas nos ponteiros de um relógio simples. A lanterna de um celular, representando o sol, foi fixada na ponta de um pau de selfie de modo a jogar luz sobre o planeta. Havia, também, plaquetas com desenhos das fases da lua. Todos recursos tinham texturas variadas entre si, o que tornou possível reconhecer cada elemento por meio do tato.

Com as luzes da sala apagadas, Telma aplicou o material e foi capaz de prender a atenção de toda a classe. A turma era formada por 31 alunos, incluindo um garoto com Síndrome de Down. Segundo a docente, a atividade fez todas as crianças compreenderem melhor um tema difícil de ser tratado apenas com uma exposição oral do conteúdo. “O dia a dia em sala de aula pode ficar muito na teoria. Usar o material aproximou do concreto aquilo que é conceitual. E por conta da questão do diferente, eles participaram”, avalia. (DIVERSA: Educação Inclusiva na Prática. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://diversa.org.br/criatividade-favorece-inclusao-escolar/>. Acesso em: 28 set. 2021).

As considerações acerca do Ensino Colaborativo na prática da rede de ensino estadual convergem para a inclusão de todos os(as) estudantes, sem exceção, e identifica no centro das ações a articulação qualificada entre os(as) docentes. Conforme aqui apresentado, para que essa articulação se efetive, a SEDUC-SP disponibiliza todo o apoio necessário, por meio da equipe gestora da unidade escolar e da Diretoria de Ensino - órgão descentralizado responsável pelas escolas de sua circunscrição.

Desse modo, vislumbra-se a possibilidade de, além das ações que serão implementadas em curto prazo, também projetar os caminhos de médio e longo

prazos, avançando nos trilhos dos eixos estruturantes do Ensino Colaborativo da rede estadual de ensino.

## **5.2 Ações em curto, médio e longo prazos**

Assim, nos passos dos eixos estruturantes estabelecidos para o Ensino Colaborativo, serão estabelecidas e executadas as seguintes ações de curto, médio e longo prazo:

### **Ações a serem adotadas e fortalecidas em curto prazo:**

a. Planejamento do Ensino Colaborativo pelas unidades escolares, sob orientação, apoio, acompanhamento e formação das Diretorias de Ensino e dos órgãos centralizados da SEDUC.

b. Canal específico para a Educação Especial no Centro de Mídias da Educação de São Paulo<sup>8</sup>, que já conta formações quinzenalmente agendadas para as Aulas de Trabalho Pedagógico (ATPC) compondo a formação dos(as) profissionais da rede estadual.

c. Normatização do Ensino Colaborativo, abrangendo os eixos estruturantes estabelecidos para a rede de ensino estadual e os procedimentos necessários à efetivação da diretriz “Efetivação do ensino colaborativo para articulação entre o(a) professor(a) especializado(a) e os(as) professores(as) regentes das classes comuns”, constante da Política de Educação Especial do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2021).

---

<sup>8</sup> O CMSP é uma iniciativa da SEDUC-SP para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI. Essa conexão se torna ainda mais necessária no período em que vivemos, com as aulas presenciais suspensas nas unidades de ensino, e os alunos e professores necessitando do nosso apoio. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) lançou seu Planejamento Estratégico 2019-2022 em julho de 2019, tendo como um de seus objetivos promover um salto de qualidade do ensino em busca de resultados que permitam à rede estadual paulista figurar entre as mais avançadas do mundo até 2030. Com essa visão, a SEDUC-SP lançou o Centro de Mídias SP, uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo. O Centro de Mídias SP tem como objetivo contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e possibilitando ampliar os horizontes do ensino tradicional. (disponível em <<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>>)

d. Ampliação das aulas do(a) Professor(a) especializado(a) da Educação Especial para atuação no turno, por meio do Ensino Colaborativo, em apoio aos(às) professores(as) regentes das classes comuns do ensino regular.

**Ações a serem efetivadas em médio prazo:**

a. Consolidação de rol de apoios e serviços à disposição dos(as) estudantes elegíveis à Educação Especial. Esses apoios e serviços passam a compor rol que será periodicamente atualizado, visando a que os(as) profissionais, os(as) estudantes, as famílias e a sociedade possam ter à mão as possibilidades ofertadas pela SEDUC. Trata-se de medida de transparência, que também se constitui em instrumento condutor das estratégias voltadas à inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

b. Desenvolvimento de formações específicas aos(às) professores(as) e gestores(as) escolares para efetivação do Ensino Colaborativo que, abordando cada um dos eixos estruturantes e fortalecendo as ações relativas ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA);

c. Disponibilização documentos norteadores e orientadores para execução do Ensino Colaborativo, visando ao compartilhamento de saberes entre as equipes da SEDUC;

d. Atos normativos para os ajustes de execução do Ensino Colaborativo, conforme resultados obtidos a partir dos Planos de Ações das Diretorias de Ensino para a melhoria da implementação do Ensino Colaborativo.

**Ações de projeção em longo prazo:**

a. Consolidação do apoio do(a) professor(a) da Educação Especial ao(à) professor(a) regente da classe comum do ensino regular, com articulação qualificada entre os(as) docentes, em convergência ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação;

b. Todas as escolas da rede de ensino estadual estabelecidas como ambientes inclusivos e que a Educação Especial se desenvolva em todos os espaços e tempos escolares.

## 6 REFERÊNCIAS

ADIRON, F. Receita de Inclusão? Diversa: Educação inclusiva na prática. Instituto Rodrigo Mendes. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/receita-de-inclusao/>. Acesso em: 28 set. 2021.

BASTOS, F. F.; SANTOS, J. H. Pesquisa colaborativa: do isolamento docente a partilha entre pares. Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. 301-320. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 08 set. 2021.

CANDAU, V. M. F. O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília, DF: INEP, Rio de Janeiro: PUCRJ, 1987.

CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. Tese de doutorado - UFSCar: São Carlos, 2004.

CAST. Center for Applied Special Technology. (2014). Disponível em: <https://www.cast.org/>. Acesso em: 08 set. 2021.

CONDERMAN, G. et al. Proposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies. 2009. California, USA: Corwin Press.

CUNHA, A. S. R.; FANTACINI, R. A. F. Desafios e possibilidades na perspectiva da educação inclusiva através do ensino colaborativo. Nucleus, v.15, n.1, p. 279-289, 2018. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2888>. Acesso em: 08 set. 2021.

FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, v.20, p.9-27, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380>. Acesso em: 31 ago. 2021.

GARCEZ, L., IKEDA, G. Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. 1ª Edição, São Paulo, Arco 43 Editora, 2021. Disponível em: [https://issuu.com/editoradobrasil/docs/educacao\\_inclusiva\\_issuu](https://issuu.com/editoradobrasil/docs/educacao_inclusiva_issuu). Acesso em 27 set. 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 set. 2021.

GATELY, S. E.; GATELY JUNIOR, F. J. Understanding coteaching components. Teaching Exceptional Children, v.33, n.4, p. 40-47, 2001.

HEHIR, T.; GRINDAL, T.; FREEMAN, B.; LAMOREAU, R.; BORQUAYE, Y.; BURKE, S. A summary of the evidence on inclusive education. Alana Abt associates. Ago. 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>. Acesso em 08 set. 2021.

JOHNER, L. E. A. Vivendo a diversidade da educação inclusiva nos dias atuais. XV Seminário Internacional de Educação. Educação e Interdisciplinaridade: percursos teóricos e metodológicos. 2016. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/fb9deefe-d179-4f41-9e8b-db7c9760d5fb/Vivendo%20a%20diversidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20nos%20dias%20atuais.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial Bauru, v.26, n.2, p. 343-360, 2020.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. p. 39-58. Vitória, 2012.

SANTOS, K. C. Z.; LOPES, B. J. S.; SILVA, G. O. L. Ensino colaborativo na educação infantil inclusiva. 1ª Edição. 2020.

MEIJER, C.J.W., et al. European Agency for Development in Special Needs Education. Special Needs Education in Europe. Provision in Post-Primary Education -Vol.2, Thematic Publication. 2006.

MENDES, E.G; et al. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

MENDES, R. H. O que é Desenho Universal para Aprendizagem? Diversa: Educação Inclusiva na prática. Instituto Rodrigo Mendes. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/#:~:text=Tornar%20a%20vida%20das%20pessoas,um%20conceito%20chamado%20Desenho%20universal.&text=Surgia%2C%20ent%C3%A3o%2C%20o%20Desenho%20universal,Harvard%2C%20liderado%20por%20David%20Rose.> Acesso em: 28 set. 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. 2015.

ONU. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova Iorque, Estados



Unidos, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 08 set. 2021.

SANTOS, S. A. et al. O Trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas: o fortalecimento das políticas públicas para a educação especial no Paraná. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre profissionalização docente. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334\\_9281.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf). Acesso em: 28 set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68\\_17.HTM?Time=22/03/2021%2016:21:32](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=22/03/2021%2016:21:32). Acesso em: 08 set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 92, de 28 de setembro de 2021. Altera dispositivos da Resolução SE nº 68, de 12-12-2017, para ampliação e reorganização das aulas do ensino colaborativo, no âmbito do atendimento educacional especializado e dá providências correlatas. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-92-de-28-09-2021-altera-dispositivos-da-resolucao-se-no-68-de-12-12-2017-para-ampliacao-e-reorganizacao-das-aulas-do-ensino-colaborativo-no-ambito-do-atendimento-educacional-e/>. Acesso em: 05 out. 2021.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.23, n.2, p.279-292, 2017.

WEISS, M. P.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. Teacher Education and Special Education, v. 26, n.1, p. 27-41, 2003.

ZERBATO. A. P. Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Tese de doutorado - UFSCar: São Carlos, 2018.