

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PRÓ REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

VANESSA BERNARDI

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM
DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Ponta Grossa

2022

VANESSA BERNARDI

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM
DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Ponta Grossa

2022

B522 Bernardi, Vanessa
O Trabalho Colaborativo entre professores e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos / Vanessa Bernardi. Ponta Grossa, 2022.
104 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

1. Educação - Jovens - Adultos. 2. Trabalho colaborativo. 3. Atendimento educacional especializado. 4. Educação inclusiva. I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92

TERMO DE APROVAÇÃO

VANESSA BERNARDI

“O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 19 de outubro de 2022.

Membros da Banca:

Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira – UEPG (Presidente)

Profa. Dra. Geisa Letícia Kempfer Böck - UDESC(Titular Externo)

Profa. Dra. Vera Lúcia Martiniak - UEPG -(Titular Interno)



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 07/10/2022, às 15:29, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia da Silva Oliveira, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 21/10/2022, às 03:20, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Vice-coordenador(a) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 24/10/2022, às 15:46, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1166461** e o código CRC **93FA8003**.

22.000063310-8

1166461v2

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, pela compreensão e apoio em um período tão complexo de pandemia, o qual nos exigiu profundas mudanças em nossas vidas, mas que nos uniu e nos fortaleceu;

Ao meu esposo Anderson, pelas palavras encorajadoras sempre que me encontrei em momentos de angústia;

Aos meus filhos Laura e Felipe, por valorizarem o meu esforço e respeitarem as minhas necessidades de ausência para dedicar-me aos estudos;

Ao meu pai Moacir, in memoriam, e à minha mãe Fatima, que desde a infância acreditaram em mim apesar de profissionais que passaram pelo nosso caminho;

Agradeço também à minha querida orientadora, prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira, por contribuir com sua sapiência, competência e tranquilidade, algo tão fundamental para que a experiência no mestrado fosse de crescimento intelectual e profissional;

Aos colegas do curso, pela contribuição e parceria no processo de formação tão intenso e desafiador que passamos;

Aos professores da rede estadual de ensino do Paraná - modalidade EJA - que aceitaram participar da pesquisa; minha gratidão pelo auxílio no processo de construção da pesquisa: foram fundamentais. Em especial, agradeço ao professor Ricardo e à pedagoga Mônica, pelo trabalho e parceria para que o produto pudesse ser desenvolvido.

[...] a inclusão não é uma ameaça, nem menos uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico. Até porque, na medida em que o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer. Cabe, portanto, aos que possuem consciência a este respeito, manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais esmoreça. (SANTOS, 2000, p. 9).

RESUMO

Este estudo reflete sobre as contribuições do trabalho colaborativo, através da parceria entre o professor da sala de recursos multifuncionais e professores de diferentes componentes curriculares, que favorece a inclusão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um CEEBJA do município de Curitiba-PR. Como objetivos específicos foram elencados: a) discutir os pressupostos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos e a sua inter-relação com a Sala de Recurso Multifuncional; b) identificar as dificuldades apresentadas pelos professores de sala de aula no ensino dos conteúdos de suas disciplinas para os estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou com dificuldades de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos; e c) apontar as potencialidades e desafios do trabalho colaborativo entre os professores da classe regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA. A partir de uma abordagem qualitativa de natureza aplicada e objetivo exploratório, a pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica de produções na área da educação especial e relacionada a experiências práticas de ensino colaborativo em escolas brasileiras de diferentes regiões do país. Posteriormente foi desenvolvido estudo de campo em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos no município de Curitiba. Participaram da pesquisa professores de diferentes componentes curriculares com experiência no atendimento de estudantes da Educação Especial e duas professoras da Educação Especial que atuaram na sala de recursos multifuncionais da EJA em um CEEBJA do município de Curitiba, Paraná. Para a coleta de dados foi disponibilizado um questionário online o qual foram abordadas questões relacionadas à inclusão do estudante jovem e adulto com deficiência na EJA, a prática pedagógica dos professores na escola, concepções sobre a inclusão e o ensino colaborativo. A partir da análise das respostas dos professores ficou evidente que o ensino colaborativo na EJA, exige mudanças na prática educativa de professores acostumados a trabalhar de forma individualizada, possibilitando a formação de parcerias com o foco em melhorias nas propostas e dinâmica de trabalho. Como produto educacional, ao final da pesquisa, foi desenvolvido um *ebook* denominado Manual para o Ensino Colaborativo na Educação Especial de Jovens e Adultos, com material referente ao trabalho colaborativo realizado e intervenções. O produto educacional é destinado a professores que atuam com a inclusão de estudantes público da educação especial na educação de jovens e adultos que se interessem em desenvolver uma parceria com os professores da escola a fim de realizar um trabalho inclusivo e demais professores que possam se interessar pelo assunto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trabalho Colaborativo. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This study reflects on the contributions of collaborative work, through the partnership between the teacher of the multifunctional resource room and teachers of different curricular components, which favors the inclusion of students of Youth and Adult Education (EJA) in a CEEBJA in the city of Curitiba-PR. As specific objectives were listed: a) to discuss the historical and legal assumptions of Youth and Adult Education and its interrelation with the Multifunctional Resource Room; b) identify the difficulties presented by classroom teachers in teaching the contents of their disciplines to students in the Target Audience of Special Education (PAEE) or with learning difficulties in Youth and Adult Education; and c) point out the potentialities and challenges of collaborative work between teachers of the regular class and the Specialized Educational Assistance (AEE) in EJA. From a qualitative approach of an applied nature and exploratory objective, the research was developed through bibliographic research of productions in the area of special education and related to practical experiences of collaborative teaching in Brazilian schools in different regions of the country. Subsequently, a field study was carried out in a State Center for Basic Education for Youth and Adults in the city of Curitiba. Teachers from different curricular components with experience in attending Special Education students and two Special Education teachers who worked in the EJA's multifunctional resource room participated in the research. For data collection, a questionnaire was made available which addressed issues related to the inclusion of young and adult students with disabilities in EJA and the pedagogical practice of teachers at school. As an educational product, at the end of the research, an ebook called Notebook of Suggestions for the Elaboration and Implementation of Collaborative Teaching was developed, with material referring to the collaborative work carried out and interventions. The educational product is intended for teachers who work with the inclusion of public special education students in the education of young people and adults who are interested in developing a partnership with school teachers in order to carry out an inclusive work and other teachers who may be interested. by the subject.

Keywords: Youth and Adult Education. Collaborative Work. Inclusion. Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes.....	48
Quadro 2 - Tempo de Atuação no magistério, na EJA e no CEEBJA	49
Quadro 3 - Formação profissional dos professores entrevistados	50
Quadro 4 - Cronograma de acompanhamento em sala de aula e de reunião.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APED	Ação Pedagógica Descentralizada
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
DEDUC	Diretoria de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENASP	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Educação e do Esporte
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
SUED	Superintendência da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	17
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
CAPÍTULO 2 - A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
2.1 O JOVEM E ADULTO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	25
2.2 A SALA DE RECURSOS MUTIFUNCIONAL	28
CAPÍTULO 3 - O ENSINO COLABORATIVO NA EJA	33
3.1 ENSINO COLABORATIVO	33
3.2 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DA CLASSE REGULAR E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA	37
CAPÍTULO 4 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	45
4.1 METODOLOGIA	45
4.1.1 Procedimentos metodológicos	45
4.1.2 Aspectos Éticos.....	45
4.1.3 Participantes da Pesquisa.....	46
4.1.4 Tratamento de Dados.....	47
4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
4.2.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa	47
4.2.2 Organização da Pesquisa	51
4.2.3 Análise dos dados obtidos através da pesquisa encaminhada às Professoras da sala de recursos multifuncional do CEEBJA.	52
4.2.4 Análise dos dados obtidos através da pesquisa encaminhada às Professoras de componentes curriculares do CEEBJA.	57
CAPÍTULO 5 - DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	64
5.1 ADEQUAÇÕES PARA ACESSIBILIDADE DO RECURSO PROPOSTO	65
5.2 EXPERIÊNCIA PRÁTICA DO ENSINO COLABORATIVO EM PARCERIA COM PROFESSOR DE ENSINO REGULAR NA EJA	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	79
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	86
APÊNDICE C – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.....	92

APÊNDICE D – PLANEJAMENTO COLABORATIVO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	93
APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DE AÇÕES COLABORATIVAS EM SALA DE AULA	95
APÊNDICE F – AVALIAÇÃO BIMESTRAL DO PROCESSO DE TRABALHO COLABORATIVO	97
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	101
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PESQUISAS COM SERES HUMANOS	102

APRESENTAÇÃO

A história da minha vida com a educação especial se dá a partir dos dois anos de idade, ao receber em casa uma irmã mais nova surda e com microcefalia, experiência que mudou completamente o rumo da família. Cresci aprendendo com as dificuldades que minha mãe enfrentava em busca de terapias e educação em uma época que não havia LIBRAS e em casa buscávamos alternativas para desenvolver uma comunicação efetiva com minha irmã, sentindo em diversos momentos a dor de presenciar o que é a exclusão e o preconceito de fato.

Ao entrar na faculdade de Educação Física, tive uma disciplina na área da Educação Especial, que me levou a perceber que, enquanto professora, eu poderia ter uma postura diferente de tantas que acompanhei, assumindo o compromisso de educar e aprender com o outro, não enxergando as limitações, mas as potencialidades. Cursei especialização em Educação Especial e iniciei o trabalho na rede estadual do Paraná como professora na área da Educação Especial no ano de 2009.

Não segui os passos de minha mãe na área da surde; minha experiência de trabalho foi na área da deficiência intelectual e visual em instituições conveniadas com o Estado do Paraná, onde trabalhei por sete anos.

No ano de 2016 assumi uma sala de recurso multifuncional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), local onde encontrei estudantes com experiências educacionais, com histórico de recorrentes repetições, abandono intelectual e somado ao fracasso escolar, muitos deles com histórias de vida bastante difíceis.

Foi com esse grupo que me identifiquei como professora, aprendendo sobre a sensibilidade que precisamos ter com estudantes que passaram por diversas dificuldades e que em muitos casos encontram-se descrentes de sua capacidade de aprender, ao mesmo tempo em que, ao sentirem afetados positivamente, respondem de uma maneira satisfatória e a cada conquista se sentem mais motivados a continuar.

Na EJA aprendi a importância da proximidade com os professores das disciplinas e como o acompanhamento da equipe pedagógica traz resultados significativos para a aprendizagem dos estudantes. Ao estabelecer uma parceria com os colegas de trabalho, participei do planejamento de aulas, da elaboração de materiais adaptados e acompanhamento das avaliações e pude perceber, ao comparar o trabalho com professores que não estavam disponíveis para a troca, a

diferença de resultados.

No ano de 2020, ao participar do primeiro processo seletivo para o PROFEI/UEPG, conheci a Profª Drª Rita de Cássia com experiência na área da Educação de Jovens e Adultos e pude desenvolver a pesquisa sobre o Trabalho Colaborativo entre professores da Educação Especial e de Disciplinas Curriculares, que reflete a forma de trabalho a qual considero essencial para a inclusão do Jovem e Adulto matriculado na sala de recursos multifuncionais da EJA.

A pesquisa, que inicialmente abordaria também os resultados do ensino colaborativo com os estudantes público-alvo da educação especial, precisou ser novamente delimitada e direcionada aos professores pela impossibilidade do estudo de campo devido à pandemia da Covid/2019.

INTRODUÇÃO

A educação para estudantes do público da educação especial (PAEE), apesar do respaldo da legislação¹ que prevê a inclusão de estudantes com deficiência em escolas de ensino regular, publicada a mais de uma década, ainda encontra desafios. O ensino baseado em métodos tradicionais, com pouca diversidade de recursos devido ao baixo investimento e falta de políticas públicas, além de planejamentos de aula que se repetem ano após ano, continuam excluindo os estudantes que não acompanham a rotina escolar homogênea, ou seja, se mantém o trabalho esperando resultados diferentes. Isso reflete na manutenção de índices de reprovação no ensino regular.

A partir das experiências não exitosas no ensino regular, no qual “o discurso evidencia a exclusão que se dá em relação a um histórico escolar sob a condição de repetentes, desajustados, alienígenas em sala de aula” (MOURA e SILVA, 2018, p.15), estudantes PAEE cada vez mais migram para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tornam-se necessárias a reflexão e mudanças na forma de ensinar, não bastando somente a inserção na escola, mas que o estudante possa ter acesso e êxito no seu processo de escolarização. É necessário repensar como a escola recebe e atua em função da inclusão e aprendizagem desses estudantes para que não se obtenha o fracasso escolar como resultado de um trabalho sem diferenciação curricular, estratégias metodológicas e avaliação adequada à sua realidade.

Esta pesquisa busca responder se o ensino colaborativo na Educação de Jovens e Adultos, como forma de trabalho em parceria entre os professores dos componentes curriculares e de educação especial, favorece o desenvolvimento de um trabalho de comunicação e planejamento que seja mais adequado às necessidades educativas dos estudantes? Considera-se importante também discutir os papéis dos demais agentes presentes na escola e fora dela envolvidos na aprendizagem dos estudantes para o sucesso dessa proposta.

Como objetivo geral buscou-se investigar como o trabalho colaborativo entre o professor da SRM e os professores dos componentes curriculares pode favorecer a inclusão do estudante público da Educação Especial na Educação de Jovens e

¹ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Adultos.

Como objetivos específicos, pretende-se: (a) discutir os pressupostos históricos da EJA e a sua inter-relação com a Sala de Recursos Multifuncional; (b) identificar as dificuldades apresentadas pelos professores de sala de aula no ensino dos conteúdos de suas disciplinas para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em um CEEBJA no município de Curitiba-PR; e (c) apontar as potencialidades e desafios do trabalho colaborativo entre os professores da classe regular e do AEE na EJA, disponibilizando, ao final do trabalho, um Caderno de Sugestões para o início do Trabalho Colaborativo entre os professores.

Fagundes (2017), em pesquisa sobre o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na EJA, realizada no CEEBJA Maria Deon de Lira em Curitiba, destacou um aumento progressivo no número de estudantes PAEE entre os anos de 2014 e 2017, em que no primeiro ano identificou 34 alunos deficientes matriculados, passando, em 2015, para 43 alunos; em 2016 houve o acréscimo para 68 estudantes e, no 1º semestre de 2017, 86 estudantes com deficiência registraram sua matrícula.

Considerando o cenário atual na Educação de Jovens e Adultos, na qual há um número significativo de estudantes PAEE, identifica-se a importância de enfatizar e desenvolver um trabalho que possibilite a inclusão desses estudantes nos componentes curriculares de matrícula através de metodologia e avaliação adequadas à sua realidade, ao mesmo tempo em que os demais matriculados na disciplina possam se favorecer, a fim de compreender os conteúdos.

Santos (2015, p. 24) considera que a “inclusão requer diversificação curricular para garantir o acesso e a qualidade da aprendizagem a todos e cada estudante na mesma sala de aula, levando em consideração as suas especificidades” e ainda se observa a resistência por parte de professores em apresentar os conteúdos, metodologias e formas de avaliação diversificadas aos estudantes. Observa-se a necessidade e importância em identificar quais recursos podem ser utilizados como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE que frequentam a EJA, formando parceria entre os professores dos componentes curriculares e o professor de atendimento educacional especializado.

A proposição de estratégias e ações a partir de um trabalho em parceria pode ser um facilitador, não apenas para os estudantes PAEE, mas aos demais estudantes matriculados na EJA. Busca-se, portanto, o aprendizado efetivo dos conteúdos, onde

o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), devido a sua experiência de trabalho diferenciado, pode contribuir com propostas de estratégias e metodologias que colaborem com o trabalho dos professores em sala de aula, tornando os conteúdos acessíveis a todos os estudantes da turma.

Ante este contexto, pretende-se verificar de que forma o trabalho colaborativo entre os professores de sala de aula e da sala de recursos multifuncionais na EJA pode contribuir para uma metodologia de ensino apropriada aos estudantes que apresentem dificuldades com o método tradicional de ensino, baseado na explicação teórica do conteúdo e avaliação por meio de provas e notas. A partir das possibilidades e potencialidades desse estudante diferentes atividades e formas de avaliação podem ser utilizadas.

A partir de um questionário direcionado aos professores de diferentes componentes curriculares e de professores de educação especial foi possível identificar o interesse pela temática e a possibilidade de desenvolver um trabalho em parceria dentro da escola favorecendo a aprendizagem dos estudantes PAEE.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico de autores sobre a legislação e fatos históricos relacionados à educação da pessoa com deficiência até pesquisas atuais relacionadas ao ensino colaborativo como forma diferenciada de trabalho. Posteriormente, o estudo de campo foi realizado em um CEEBJA do município de Curitiba/PR o qual por meio de questionário, objetivou analisar o conhecimento por parte dos professores da EJA sobre o conceito de ensino colaborativo, suas percepções e análises sobre a prática e considerações sobre a inclusão do trabalho na prática. Participaram da pesquisa 14 professores de componentes curriculares distintos e duas professoras da Educação Especial com experiência em sala de recursos na EJA.

Para a análise dos resultados optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), de forma que, a partir do questionário, foi possível identificar o interesse pela temática e a possibilidade de desenvolver um trabalho em parceria dentro da escola, favorecendo a aprendizagem dos estudantes PAEE.

O trabalho desenvolvido para a pesquisa está dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo denominado “A Contextualização Educação do Jovem e Adulto com Deficiência” aborda conceitos históricos que permeiam a construção do que se apresenta atualmente sobre ações relacionadas à educação especial, o processo de

escolarização do jovem e do adulto com deficiência e as práticas relacionadas ao atendimento educacional especializado na EJA.

O segundo capítulo aborda sobre o processo de escolarização do jovem e do adulto no Brasil, mostrando ainda como foram criadas e funcionam as salas de recursos multifuncional, implantadas nas escolas para o atendimento especializado.

O terceiro capítulo, intitulado “O Ensino Colaborativo na EJA”, traz a discussão sobre a implantação do ensino colaborativo na Educação de Jovens e Adultos, partindo da definição de conceitos que definem e exemplificam a prática de ensino, pesquisas desenvolvidas no âmbito de escolas com diferentes públicos e regiões do país a fim de colaborar com afirmação que o modelo único de atendimento educacional especializado desfavorece as diferentes realidades encontradas nas escolas brasileiras e a discussão sobre as possibilidades do trabalho colaborativo entre os professores da classe regular e o professor de educação especial na EJA.

O quarto capítulo, nomeado “Encaminhamentos Metodológicos da Pesquisa”, descreve-se os procedimentos metodológicos adotados para elaboração da pesquisa; a delimitação do local e os participantes da pesquisa; o tratamento dos dados obtidos e os resultados e discussão sobre o estudo de campo desenvolvido.

O quinto capítulo apresenta os resultados e discute a partir de dados obtidos através da pesquisa encaminhada a professoras da sala de recursos multifuncional do CEEBJA e professoras de componentes curriculares do CEEBJA

O sexto capítulo, denominado “Produto Educacional”, apresenta um caderno de sugestões para professores que necessitem de um encaminhamento inicial para a prática do ensino colaborativo em sua escola, partindo de conteúdos que possam facilitar a compreensão da proposta, que objetiva também colaborar com professores que almejam desenvolver uma proposta de trabalho em parceria dentro da escola e esteja em busca de acesso a conteúdo relacionado ao tema.

Finalmente, nas considerações finais, são realizadas reflexões sobre a pesquisa elaborada, sugestões de continuidade do trabalho, especialmente a que se refere à inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial pode ser entendida como a que se destina em todos os seus resultados, atividades voltadas aos indivíduos com determinadas alterações funcionais, previamente diagnosticadas por especialistas médicos das áreas correlatas (JANUZZI, 2019).

No Brasil pode ser observado o início desta educação gerada pela escola especial, como algo que partiu, num primeiro momento, da organização da sociedade e não propriamente do governo. Após a mobilização social inicial, o governo se viu obrigado a instalar políticas de inclusão educacional voltadas a estudantes com determinadas alterações funcionais, formando-se a chamada escola inclusiva (BUENO, 2015).

Conforme registra Januzzi (2019, p. 86), a partir da década de 1930, a sociedade inicia um processo de organização, o qual passa a se organizar em associações com foco em questões relacionadas às pessoas com deficiência criando espaços educativos junto a hospitais.

Por meio do entendimento e aplicação do princípio constitucional de educação para todos é que foi formada a Educação Especial no Brasil, haja vista que inicialmente a sociedade observou o abandono a que eram submetidos os pacientes com alterações funcionais, bem como a falta de estruturas educacionais voltadas a este público, em vista da falta de ação do governo e suas entidades tanto médicas quanto educacionais (HUTH, 2017).

Inicialmente as escolas especiais foram estabelecidas junto a hospitais, baseando a educação em princípios médicos e psicológicos, uma vez que ainda não se dispunha de dados e experiências necessárias para se retirar esse tipo de estudante para longe do auxílio médico. Com o auxílio médico e psicológico, foi-se então formando os padrões e estruturas atualmente utilizados (RIBEIRO, 2018). Esta perspectiva biomédica sobre a deficiência buscou segregar e encarcerar as pessoas com o intuito de curá-las.

A dependência dos médicos pelos profissionais de educação, no que se referia à educação especial, pode ser evidenciada já nas primeiras escolas, demonstrando a grande dependência do setor educacional com a necessidade de

orientação por parte do setor médico. Assim, os médicos, estabeleceram os métodos elementares da educação especial no Brasil, provendo através da orientação e acompanhamento necessários aos profissionais da educação, as diretrizes para o correto e efetivo atendimento aos pacientes (BUENO, 2015; GLAT, 2017).

A partir dos estudos de Galton² iniciaram-se as escalas de medições e comparação na busca de um padrão de normalidade, tudo que se distanciava era considerado desviante, passível de conserto:

[...] nas primeiras décadas do século XX, vivemos no Brasil um período caracterizado pelas vertentes médico-pedagógicas, subordinadas ao médico tanto no que diz respeito ao diagnóstico quanto às práticas pedagógicas e psicopedagógicas, que também dependiam do médico, mas enfatizavam princípios psicológicos (RIBEIRO, 2018, p. 75).

A partir dessa perspectiva, na qual a deficiência foi considerada um fator segregador e impeditivo ao seu desenvolvimento, as escolas especiais e instituições privadas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP) se multiplicaram a partir do final da década de 1950, cabendo às famílias a busca por espaços onde pudessem focar no desenvolvimento dos indivíduos excluídos das instituições educacionais regulares. Assim, as escolas especiais foram instituídas a partir da:

Incapacidade da pessoa com deficiência em lugar da pessoa; na sua avaliação diagnóstica em vez da avaliação pedagógica, nos seus limites em lugar das possibilidades, no currículo separado (adaptado) em lugar do currículo comum com mudanças nas práticas de ensino, no seu isolamento e institucionalização em lugar da formação humana para a vida em comunidade e o exercício da cidadania autônoma e produtiva. (FERREIRA, 2009, p. 86)

Bock e Nuernberg (2018) exemplificam como o modelo biomédico ainda se reflete nas escolas, através da percepção que estudantes com deficiência não aprendem da mesma forma que os demais:

Elaboram adaptações por meio de adaptações nos currículos em detrimento de currículos adequados cujo entendimento é que pessoas com deficiência não têm condições de aprender os mesmos conteúdos que seus pares; avaliações comparativas entre os estudantes e não processuais do desenvolvimento de cada sujeito; colocando-se no recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias pedagógicas de acolhimento à variação humana desde o planejamento inicial. Decisões sobre as pessoas ficam sob a responsabilidade dos profissionais habilitados, portanto, acredita-se ser necessária uma formação especializada para trabalhar com deficiência

² O inglês Francis Galton também contribuiu para o desenvolvimento da psicometria, criando testes para medir processos mentais; inclusive, ele é considerado o criador da psicometria. (PASQUALI, 2009, p. 992)

(BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 02).

No ano de 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61) na qual os artigos 88 e 89 citam a Educação Especial com foco na integração dos estudantes excepcionais, sempre que possível, no sistema geral de educação, firmando parceria com a iniciativa privada, sem citar a educação pública ou considerar a educação como direito universal, considerando algumas crianças como ineducáveis.

Em 1971, a Lei 5692/71 dispôs que indivíduos com deficiência física e mental deveriam ser integrados ao sistema de ensino por meio dos atendimentos nas escolas especiais que continuavam a funcionar como um serviço paralelo às escolas regulares e no início da década de 1980 o princípio filosófico da normalização, tornando-se o eixo central do paradigma da integração (FONTES, 2009, p.32).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, (inciso III do art. 208) a educação de pessoas com deficiência passou a ser assegurada por lei, devendo esta ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino,

Visando a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, com a Declaração de Jointem (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), as quais consideram como princípio da inclusão a formação de uma escola para todos, celebrando as diferenças e adequando o ensino às necessidades individuais dos estudantes, o Brasil, seguindo a tendência mundial em assuntos relacionados à educação especial, publicou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96), que em seu artigo 58 define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, seguindo orientações da Declaração de Salamanca sobre os princípios da escola inclusiva:

Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, p.05).

Se antes, para esse grupo, a escolarização se processava em instituições

especializadas ou em classes especiais, de modo que somente uma pequena parcela alcançava o ensino regular, a partir da LDB a situação se inverte e as crianças devem ser incluídas às escolas regulares, frequentando as mesmas turmas que as demais crianças (CARVALHO, 2018).

A prática da segregação, categorização, com base nas capacidades (capacitismo)

ensina nossos futuros cidadãos que é correto e natural viver em uma sociedade feita para alguns, mas não para outros [...] deixar de contestar a segregação baseada na capacidade que ocorre nas escolas públicas garante um futuro no qual as pessoas com deficiência podem esperar um status de segunda classe (VALLE; CONNOR, p. 78).

Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual, apesar dos acordos internacionais que orientavam que os estudantes público-alvo da educação especial fossem matriculados nas escolas regulares, o termo “sempre que possível”, com oferta preferencial na rede regular de ensino, foi fator segregador para que crianças continuassem mantidas em instituições especializadas, não sendo consideradas as suas condições de serem matriculadas no ensino regular, recebendo ainda formação insuficiente à sua condição de aprendizagem e seu isolamento, o qual resultou em “um conjunto de práticas educativas pobres, sem fundamentos educacionais e restritivos ao desenvolvimento cognitivo, social e intelectual” (FERREIRA, 2009, p. 86).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual estabelece, entre outros, a matrícula compulsória dos estudantes considerados capazes de se integrar na rede regular de ensino em escolas públicas e particulares e a “inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 1999), evidenciando o teor capacitista o qual a educação enxergava os estudantes com deficiência.

No ano 2000, o Plano Nacional de Educação estabelecia entre os objetivos e metas para a Educação Especial, no item 2, a necessidade de oferta de formação para professores da educação infantil e ensino fundamental sobre atendimento básico aos estudantes com necessidades especiais, considerando também, no item 16 a importância em incluir no projeto político pedagógico das instituições escolares o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, elencando

recursos e promovendo formações aos professores em busca de prepará-los para o processo inclusivo.

Em 2001, com a publicação da resolução do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno CNE/CP nº 1/2002, estabeleceram-se as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; a determinação para que fossem ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior em cursos de licenciatura, orientação e abordagem de conteúdos relacionados à diversidade e inclusão e, em 2003, o Ministério da Educação (MEC) implanta o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de apoiar mudanças nos sistemas educacionais tornando-os inclusivos, a fim de garantir o acesso à educação com suporte do atendimento educacional especializado.

Ademais, na política de educação especial na educação básica, a concepção de 'necessidades especiais' está sendo usada ora como conceito ampliado que incorpora vários grupos, ora como sinônimo de deficiência. Cumpre, dessa maneira, duas funções: 1) legitimar a política educacional nacional mais ampla ao focalizar a heterogeneidade dos alunos, numa linha discursiva politicamente correta ao abordar a diversidade e 2) valorizar os mecanismos específicos propostos para alunos identificados como deficientes (GARCIA, 2006, p. 305).

O Ministério Público Federal, no ano de 2004, publica o documento intitulado "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", o qual reafirma o direito à matrícula e escolarização de estudantes com e sem deficiência no ensino regular. Também em 2004 é publicado o Decreto Federal 5.296/04 Programa Brasil Acessível, tendo como objetivo o "incentivo aos governos tanto municipais quanto estaduais ao desenvolvimento de ações para acessibilidade de pessoas com restrição de mobilidade aos sistemas de transportes, equipamentos urbanos e a circulação em áreas públicas" (BRASIL, 2004).

Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE), a orientação é para que os sistemas de ensino garantam "o acesso ao ensino regular favorecendo a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, devendo considerar a articulação da educação especial com o ensino comum" (BRASIL, 2008). No mesmo ano é instituído o Decreto nº 6.571, na esfera do FUNDEB, passando a ser computada dupla matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2012).

Após a publicação da PNEE 2008, o Paraná manteve a parceria com as instituições filantrópicas, possibilitando que os responsáveis pudessem optar por qual modelo educacional matricular seus filhos: mantê-los na escola especial ou migrá-los para salas de aulas em escolas públicas regulares, recebendo atendimento no contraturno em sala de recurso multifuncional ou centro de atendimento educacional especializado.

Esta possibilidade se mantém até os dias atuais, por meio da Instrução Normativa N.º 005/2021 – DEDUC/SEED, a qual dispõe sobre os procedimentos para efetivação de parcerias por meio de Termos de Colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED e as entidades privadas sem fins lucrativos mantenedoras de Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, de Centros de Atendimento Educacional Especializado e de Escolas para Surdos e/ou Cegos, instituições que mantêm matriculados estudantes público-alvo da educação especial os quais continuam à margem do que se orientam os documentos legais.

No ano de 2009 foi publicada a Resolução nº04/2009 CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, com a orientação para os sistemas de ensino matricular estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, tendo este a função de complemento suplemento “da formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Houve, no ano de 2011, por meio da Resolução 3600/2011, a autorização para alteração de denominação das escolas de educação especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. nº 21 da LDB 9394/96, o que na prática, alterou somente a nomenclatura, mantendo a mesma forma de atuação e proposta pedagógica.

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, no qual são estabelecidas 20 metas para a educação, sendo a Meta 4 direcionada à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional

especializado para estudantes entre 4 e 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de maneira preferencial 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).

No ano de 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), a fim de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

[...] alterando a concepção da pessoa com deficiência e apresentando os direitos e as barreiras a serem eliminadas. O modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência rompe significativamente como o modelo exclusivamente médico, estabelecendo os princípios de análise das funcionalidades e contextos sociais, psicológicos e vivenciais a partir das dimensões das próprias configurações das deficiências (RODRIGUEZ, 2022, p. 14).

Atualmente, em se tratando da discussão sobre qual a forma ideal de atendimento a estudantes público-alvo da educação especial, MENDES (2006) considera que não há unanimidade em relação à educação especial inclusiva:

Tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções (MENDES, 2006, p. 396).

Para Ferreira (2009), escolas inclusivas são as que identificam os estudantes com necessidades educativas especiais e buscam meios para se adequar à sua realidade, a partir do trabalho coletivo, em parceria com as famílias e comprometidos com a aprendizagem, especialmente aos que encontram maiores desafios no percurso educativo. Estas escolas pautam-se no modelo social da deficiência, em que se avalia o contexto escolar, identificando barreiras metodológicas, atitudinais e processuais, “em vez da avaliação da patologia que gera uma deficiência ou da inabilidade gerada por uma condição patológica”. (FERREIRA, 2009, p. 90).

Deixa-se, portanto, de lado a preocupação com o diagnóstico médico do estudante e passa-se a pesquisar formas de trabalho e estratégias adequadas à aprendizagem do estudante, excluindo “o fenômeno da deficiência do âmbito privado

e do poder exclusivo das ciências médicas para ser pensado em políticas públicas atentas à variação humana, seja no campo da saúde, da assistência e seguridade social ou da educação” (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 03).

Entretanto, ainda é possível observar no cotidiano da escola, após décadas de discussão sobre a educação inclusiva, a resistência dos profissionais de escolas tanto públicas quanto privadas e relatos de professores que ainda se sentem despreparados e, muitas vezes, sem suporte e orientação pedagógica para um trabalho efetivo. Para isso é importante enfatizar que a formação continuada específica sobre a inclusão deve ser constantemente garantida nas escolas regulares.

Ressalta-se ainda a tentativa, no ano de 2020, de retroceder a modelos já superados de oferta de ensino na Educação Especial, como classes e escolas especiais por meio do Decreto 10.502/2020, sendo considerada segregadora para os estudantes com deficiência. Nove entre onze ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), ao analisarem a proposta, optaram pela suspensão da nova Política Nacional de Educação Especial, pois, a exemplo do sistema educacional inclusivo, pautado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) e a Convenção da ONU como emenda Constitucional não há nenhum decreto que se sobreponha às mesmas.

CAPÍTULO 2 - A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 O JOVEM E ADULTO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

No ano de 2010, a Deliberação CEE/PR n.º 05/10 estabeleceu normas para a EJA no Ensino Fundamental e Médio, do Sistema de Ensino do Paraná, entre elas autorização para a matrícula de estudantes a partir de 15 anos de idade no Ensino Fundamental Fase II. Esse fato justifica a mudança no perfil do estudante da EJA, deixando de ser apenas o adulto trabalhador que não concluiu a educação básica em idade apropriada, matriculado no período noturno, para um público mais jovem que apresenta defasagem idade-série por diversas situações, sendo parte deste contexto a dificuldade de aprendizagem que resulta na reprovação e, conseqüentemente, desmotivação e evasão escolar.

Acrescenta-se a realidade desses estudantes como sendo aqueles originados de faixa mais pobres da população e já introduzidos de alguma forma na circunstância trabalhista. Para alguns ainda, o convívio com as tecnologias se procede de forma escassa e simples (BARRETO, 2016, p. 35).

Conforme os estudos de Hass (2015), as pesquisas referentes à EJA, até os anos 1990, contribuíram para “homogeneizar os sujeitos de aprendizagem da EJA, a partir do enraizamento das representações sociais do analfabeto pobre, do jovem urbano pobre e do imigrante rural adulto, como excluídos da escola” (HAAS, 2015, p. 349).

A EJA historicamente permaneceu marginalizada às propostas de ensino, sendo elaborada para grupos de adultos por meio de programas pontuais, sem o intuito de reparação frente à falta da continuidade aos estudos. Segundo Barreto (2022, p.07), o público que recorre à EJA é diverso no que se refere ao acesso ao conhecimento, experiências de vida, condições sociais e com diferentes experiências relacionadas ao trabalho e à vida escolar.

Para alguns que não são alfabetizados, estar na escola e alfabetizar-se são garantias para manter-se no emprego e integrar-se socialmente. Outros são ex-alunos do ensino regular que tiveram experiências ruins e procuram a EJA em busca de melhorar as condições de vida por meio da conclusão dos estudos de forma mais rápida, interessado na vida profissional, em ser inserido no mercado de trabalho, olhando para sua situação de vida presente (VICHESSI; DINIZ, 2019).

A lei nº 13.632, de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispõe sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida e em seu artigo 37 destaca que a EJA será “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).

Se temos afirmado que a EJA é o espaço da diversidade, das múltiplas vivências, das relações intergeracionais, do diálogo entre saberes e culturas [...] também fazem parte das turmas de EJA pessoas com deficiência e com transtornos. Jovens e adultos/as e idosos/as que demandam atendimento educacional especializado, com diagnóstico de deficiência ou de transtorno e conhecimento de suas potencialidades, limitações e direitos. Entre os e as estudantes, há aquelas pessoas que narram trajetórias de fracasso escolar, de frustrações, de dificuldades de aprendizagem até então não compreendidas ou encaminhadas ao trabalho especializado, e que demandam hoje da escola de EJA um olhar de reconhecimento e respeito. É determinante que a heterogeneidade das turmas tenha acolhimento por parte do professor e da professora, assim como atendimento, acompanhamento e atuação qualificados (BARRETO, 2022).

Dessa forma, os estudantes da Educação Especial também se encaminham às escolas que ofertam a modalidade EJA, que por sua característica de acesso à educação de jovens e adultos que não puderam por diferentes motivos concluir os estudos em período considerado ideal, torna-se um espaço de inclusão também do estudante com deficiência.

Russo e Pereira (2021, p. 05) descrevem o estudante jovem e adulto com deficiência, advindo de escolas especiais com histórico de aprendizagem muitas vezes aquém às suas potencialidades devido a propostas de um “currículo esvaziado de sentido, em consequência da falta de clareza de objetivos”. (RUSSO; PEREIRA, 2021, p.05), onde o trabalho realizado mantém-se o mesmo repetidamente sem clareza de propósito ou articulação com a realidade.

No estado do Paraná, a EJA é ofertada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), que são escolas que atendem especificamente estudantes a partir de 15 anos de idade matriculados em turmas de Ensino Fundamental Fase II e acima de 18 anos no Ensino Médio; nas escolas da rede estadual de ensino, nas Unidades Prisionais, nos Centros de Socioeducação e Ação Pedagógica Descentralizada (APED) que são turmas coletivas de ensino fundamental Fase II e/ou Ensino Médio que utilizam espaços cedidos, mas que continuam gerenciadas por um CEEBJA.

A partir desta pesquisa focamos na abordagem sobre o que professores que

atuam com estudantes matriculados em um CEEBJA na rede estadual do estado do Paraná, no município de Curitiba, que oferta o Ensino Fundamental - Fase II – correspondente ao 6º ao 9º ano e Ensino Médio, representando a conclusão da educação básica, compreendem sobre o ensino colaborativo e a sua percepção sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na EJA.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006), a escola deve cumprir o papel de mediadora entre o estudante e os saberes, para que assimile conhecimentos como recursos que sirvam para a transformação de sua realidade, onde deve focar na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento, através de conteúdos articulados à sua realidade (PARANÁ, 2006).

Os debates sobre o direito à educação tanto dos estudantes PAEE quanto dos jovens e adultos em defasagem escolar foram ignorados ou minimizados em relação às discussões pedagógicas e à necessidade de conhecimentos e práticas específicas às características desses grupos. Sendo assim, a falta de discussões sobre o tema e formação continuada disponibilizada aos professores da EJA, desfavorece a promoção de momentos de reflexão sobre a temática e sobre a prática em sala de aula (BUENO; CAMPOS, 2020).

Carneiro e Uehara (2016) esclarecem que a prática pedagógica inclusiva, aquela que responde às necessidades variadas dos alunos, precisa ser construída, pois não sabemos trabalhar com todos os alunos, visto que historicamente a escola selecionou e homogeneizou o grupo de educandos e seus modelos pedagógicos. Cada vez mais os professores da EJA se deparam com estudantes que necessitam de currículos adequados às suas especificidades para aprender e materiais adequados às suas necessidades com nenhum ou suporte insuficiente para a inclusão de práticas adequadas ao atendimento desses estudantes.

Assim, reforça-se o olhar à reinvenção das práticas pedagógicas em consonância com as singularidades dos seus sujeitos e à inclusão do jovem e adulto com deficiência no ensino comum, a partir da modalidade da EJA, mediante o entendimento de que esse espaço escolar pode constituir-se como lugar potente e legítimo para atender as necessidades específicas dessa faixa etária e como meio de prover continuidade ao desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência (HAAS, 2015, p. 349).

Bueno e Campos (2020) em pesquisa realizada com professores da EJA que atuam com estudantes PAEE, observaram que é importante conhecer formas de atuar e desenvolver práticas de ensino assim, compreendendo a importância de conhecer

o perfil dos estudantes matriculados na EJA e diversificar o plano de aula e o trabalho do professor tanto para os estudantes PAEE quanto para os demais estudantes que possam apresentar dificuldades em determinados conteúdos. A parceria entre o professor de sala de aula e o professor da educação especial torna-se importante, através do trabalho colaborativo com o professor do ensino regular, refletindo constantemente sobre o planejamento e melhor abordagem dos conteúdos ao estudante PAEE.

Mas não se trata apenas de compensar situações de insucesso escolar na EJA, e sim da necessidade do atendimento de necessidades específicas de indivíduos que buscam, na educação, caminhos para a construção de sua caminhada no interior da sociedade, aí incluídas as perspectivas de formação e qualificação para o mundo do trabalho (SIEMS, 2012, p.67).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, orienta que na modalidade da EJA ações da educação especial oportunizem a escolarização e formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social, porém o que se observa é a substituição das classes especiais pelas matrículas na EJA, onde os estudantes com deficiência continuam à margem da sociedade, tornando-se a EJA alternativa aos desafios presentes a alunos com deficiências que foram excluídos das escolas regulares (BRASIL, 2008; DALL'ACQUA, 2012).

Apesar dessa reorganização, a substituição acima citada mantém a percepção de que o estudante com deficiência deve buscar outros espaços que possa frequentar longe do ensino comum, onde continua excluído e fracassando até chegar à EJA, lugar de acolhimento e finalizar após tantas tentativas o ensino fundamental e quem sabe o ensino médio.

2.2 A SALA DE RECURSOS MUTIFUNCIONAL

A sala de recurso multifuncional é um serviço de apoio que tem por objetivo o atendimento escolar complementar para estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora e transtornos globais do desenvolvimento e, suplementar para estudantes com altas habilidades/superdotação no contraturno de matrícula. No Estado do Paraná, a Instrução nº 09/2018–SUED/SEED, que estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado, considera público-alvo da Sala de Recursos Multifuncionais também os estudantes que

apresentam transtornos funcionais específicos (TFE³).

Desde a implantação das salas de recursos multifuncionais, a partir do ano de 2007, através da Portaria Normativa nº 13 de abril do ano corrente (BRASIL, 2007), a rede estadual do Paraná passou a destinar um espaço nas escolas para complementar ou suplementar as necessidades educacionais dos estudantes da rede pública da educação especial que cada vez mais se matriculavam nas escolas regulares. Em seu artigo 1º define a Portaria descreve como objetivo da Sala de Recurso Multifuncional:

Apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

Através do programa foram disponibilizadas às escolas públicas de ensino regular, os materiais e equipamentos (de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade) para serem utilizados no atendimento educacional especializado, ficando sob a responsabilidade das escolas “a disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE” (BRASIL, 2007). Atualmente apenas escolas contempladas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, destinam recursos com o intuito de adquirir ou adequar itens necessários às salas de recursos multifuncionais da educação básica.

A Deliberação 02/2016, que dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no sistema estadual de ensino no Paraná, determina em seu artigo 8, as formas de oferta de atendimento a estudantes PAEE, devendo ser preferencialmente na rede regular de ensino, com atendimento educacional especializado no contraturno salas de recursos multifuncionais, em Instituições de Educação Especial⁴ ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE⁵), cabendo ao Estado, assegurar atendimento aos estudantes com deficiência

³ TFE Os transtornos funcionais específicos se configuram em um conjunto de sintomas que provocam uma série de perturbações na aprendizagem do aluno. Dentre os distúrbios de aprendizagem mais comuns estão: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia - e transtornos de atenção e hiperatividade (CUSTÓDIO; PEREIRA, 2013).

⁴ Existem ainda no Estado do Paraná, parcerias com instituições de ensino de educação especial.

⁵ Atualmente, existem 28 escolas conveniadas na área de Educação Especial e 3 Centros de

que necessitem de internamento hospitalar ou afastamento domiciliar pelo prazo igual ou superior a um mês (PARANÁ, 2016).

Em 2011, o estado do Paraná, através da Instrução nº 14, instituiu as salas de recursos multifuncionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) visto que também passou a receber matrículas de estudantes com deficiência e precisou buscar formas de atender as necessidades educativas em relação a adequações metodológicas necessárias para sua aprendizagem.

A Instrução nº 014/2011-SUED/SEED estabelece critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio orientando o atendimento a alunos oriundos de serviços da educação especial, regularmente matriculados na EJA e define como um de seus objetivos o planejamento de ações pedagógicas conjuntas com o professor dos componentes curriculares, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, estabelecendo um cronograma para que assim desenvolvam ações que facilitem o acesso curricular, avaliação diferenciada e organizar estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos (PARANÁ, 2011).

A proposta para o trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncional na EJA orientada pela Instrução acima citada apresenta como critérios para o trabalho pedagógico, a autonomia, independência e valorização dos estudantes e deve ser desenvolvida seguindo dois eixos de trabalho:

Eixo 1 - Trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva e os conteúdos defasados, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos. Eixo 2 - Trabalho colaborativo junto aos professores das disciplinas: com objetivo de desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, avaliação diferenciada e organizar estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos (PARANÁ, 2011).

Dentre as atribuições do professor do AEE, a partir da publicação da Resolução nº 4/2009, estabeleceu o artigo 13 a necessidade de identificar e elaborar recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias a partir de um plano de atendimento individualizado, articulando com professores da sala de aula, estratégias que favoreçam a participação e inclusão dos estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Este modelo de atendimento educacional especializado é criticado por Mendes et.al. (2018) que consideram que o mesmo pode apresentar falhas devido a seu formato único, potencializando a ideia que o aluno é considerado o problema, o que acomoda uma escola que requer mudanças. Somado a essa realidade, existe a dificuldade de comunicação entre os professores do ensino comum e de educação especial e, pela demanda diversa de necessidades dos estudantes PAEE, exige que o professor da sala de recursos multifuncionais domine uma gama muito ampla de conhecimentos e habilidades de ensino (MENDES et.al., 2018).

Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de serviço tamanho único para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos. (MENDES; MALHEIRO, 2012 p.361)

Ao relacionar a forma de funcionamento atual das salas de recursos multifuncional espalhadas pelas escolas brasileiras, Mendes et al. (2018) consideram necessária a reflexão sobre sua função, sob a análise de sua contribuição para a inclusão ou segregação dos estudantes PAEE. As autoras pontuam que o AEE, quando ofertado somente através do atendimento nas SRMs, promove uma abordagem funcionalista focada no déficit do estudante e não na necessidade de reorganização escolar, atendendo a turmas cada vez mais heterogêneas e por consequência, diferentes situações educacionais que necessitam ser repensadas.

Para Garcia (2006) “muito embora a educação venha sendo percebe-se que tais políticas apoiam-se em fundamentos que não superam a responsabilização do próprio sujeito” (GARCIA, 2006, p. 304). Cada vez mais se discute a importância de um trabalho interligado, multiprofissional e constante comunicação e reflexão da equipe escolar em busca de reorientar práticas adequadas às características dos estudantes PAEE sem a necessidade de retirá-lo da turma ou mesmo de um atendimento paralelo em sala de aula.

Um fator que dificulta a continuidade do trabalho na sala de recursos multifuncionais no Paraná é a distribuição de aulas que ocorre anualmente. Os professores da Educação Especial permanecem com a lotação em um Núcleo Regional de Educação e não em escolas. Na distribuição de aulas da Educação Especial todos os professores que atuam na rede participam e não necessariamente na mesma escola do ano anterior, ou seja, há descontinuidade do trabalho pedagógico

com estudantes e professores.

Dessa forma, a cada ano, o professor de Educação Especial necessita estabelecer novos contatos e se afirmar, buscando o trabalho em parceria com os professores dos componentes curriculares, que muitas vezes, demoram um longo período para disponibilizar informações sobre a sua prática e possibilitar a participação do professor da SRM com sugestões para que o estudante tenha o acesso ao currículo de forma significativa e inclusiva. Outra questão importante é que cada professor desenvolve um trabalho seguindo a sua didática e organização pedagógica, não havendo, portanto, um “planejamento sistematizado das atividades realizadas com os alunos PAEE” (REGIANI, 2011, apud MENDES et al, 2018, p. 27). A pesquisa da autora identificou que a comunicação entre professores era insatisfatória para um trabalho colaborativo.

No que se refere à EJA é importante compreender que nessa modalidade é fundamental a clareza não só do papel do professor do atendimento educacional especializado (AEE) no acompanhamento e inclusão dos estudantes público da educação especial (PAEE) na EJA, mas o papel dos professores dos componentes curriculares de matrícula desses estudantes. Também é necessária a reflexão sobre a relevância das parcerias e do trabalho colaborativo também na EJA, o que será visto no próximo capítulo, visto que, estudantes com deficiência que não tiveram êxito no ensino regular buscam uma chance de concluir a formação básica correndo o risco de serem excluídos do sistema educacional.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO COLABORATIVO NA EJA

3.1 ENSINO COLABORATIVO

O modelo de ensino colaborativo se caracteriza como trabalho em parceria entre os professores de Educação Especial e do ensino comum, dividindo responsabilidades onde o planejamento, avaliação e o desenvolvimento das atividades em sala são organizados e acompanhados por ambos (BUENO, 2018).

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

O ensino colaborativo propõe:

Uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido para colaborar com o professor do ensino regular (MENDES, et.al, 2011, p. 85).

Em países desenvolvidos, como nos Estados Unidos, o ensino colaborativo começou a ser implantado na década de 1980, sendo garantida, por meio de documentos normativos, a presença do professor especialista em Educação Especial dentro de sala de aula. Assim,

começou a se firmar a noção de que a educação especial e serviços poderiam ser oferecidos em ambientes de educação geral por meio de parcerias que ultrapassou as fronteiras tradicionais entre os profissionais e, assim, surgiu o conceito de coensino (FRIEND et al, 2010, p. 04).

Esta proposta surge como alternativa aos modelos tradicionais de atendimento que ainda prevalecem no sistema educacional brasileiro e paranaense no formato de AEE no contraturno escolar, o que nem sempre possibilita a comunicação entre os professores de SRM e dos componentes curriculares, seja pela indisponibilidade do AEE na escola afastando mais ainda a possibilidade de contato entre os professores (CAPPELLINI; ZERBATO, 2019).

Como uma parceria entre pares profissionais com diferentes tipos de especialização, o coensino pode ser visto como uma resposta razoável à crescente dificuldade de um único profissional manter todo o conhecimento e

habilidades necessárias para atender às necessidades de instrução dos diversos alunos população que frequenta escolas públicas e a complexidade dos problemas que eles trazem (FRIEND et al. 2010, p.04).

Rytivaar et al. (2021) definem o ensino colaborativo como uma prática relacional onde professores planejam, ensinam e avaliam alunos em conjunto e para que essa parceria se torne bem-sucedida deve ser baseada “na confiança e no pré-planejamento cuidadoso, pois os professores precisam negociar objetivos e responsabilidades comuns juntos” (RYTIVAAR et al., 2021, p. 2). Com o intuito de alcançar os objetivos em comum, os professores refletem e compartilham conhecimentos e experiências práticas pessoais e profissionais tornando a escola um espaço de troca e de formação em serviço.

No Brasil, alguns estudos têm sido desenvolvidos a partir de questionamentos sobre ações relacionadas à formação de professores e práticas de ensino colaborativo.

Zanata (2004) realizou pesquisa sobre “planejamento e práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa”, analisando a implantação e avaliação de um programa de formação em ensino colaborativo, atuando a pesquisadora como colaboradora, auxiliando três professores do ensino fundamental com estudantes surdos em suas turmas. Como resultado os professores consideraram que as estratégias colaborativas elaboradas para os estudantes surdos trouxeram benefícios para toda a classe.

Capellini (2004) apontou a necessidade de melhoria na qualificação e formação inicial de professores, comparativamente a países com mais experiência com o princípio filosófico da inclusão que iniciavam o trabalho colaborativo no contexto escolar como forma de resolução de problemas relacionados ao ensino e aprendizagem. O estudo da autora foi desenvolvido em duas escolas em turmas de 1ª a 4ª série que tinham estudantes com deficiência intelectual matriculados, na qual o professor de educação especial atuou dentro de sala de aula juntamente com os professores das turmas.

Os estudantes com deficiência foram avaliados em quesitos de desempenho social e acadêmico e como resultado foi possível identificar ganhos individuais pelos estudantes nos aspectos analisados. Com relação aos professores envolvidos, ficou claro a todos que o ensino colaborativo é uma forma efetiva de desenvolver práticas que visam à inclusão escolar, somado aos ganhos em relação à formação pessoal e profissional dos participantes.

Capellini e Mendes (2007) apontam que as reflexões e discussões sobre a prática pedagógica apesar de serem insuficientes são fundamentais para a percepção das mudanças como necessidades individuais e coletivas ao possibilitar o exercício de observação sobre a prática, no estudo de alternativas de ação, experimentando-as e avaliando individualmente e coletivamente. Em 2009, Pereira pesquisou sobre a funcionalidade da consultoria colaborativa a qual sugeria após observação de salas de aula que haviam estudantes surdos matriculados com problemas de comportamento sugerindo práticas psicológicas às professoras do ensino comum. O resultado avaliou a atividade de consultoria colaborativa como uma possibilidade de formação para o consultor e para os professores envolvidos.

Zerbato (2014) realizou uma pesquisa buscando identificar o papel do professor de educação especial no ensino colaborativo através da visão de diferentes atores presentes na escola, como equipe diretiva, pedagógica, professores, pais e alunos. A autora concluiu que um trabalho desvinculado entre professores de sala de aula e do AEE não contribui para a construção de uma cultura colaborativa na escola e defende a importância do suporte através de investimentos em recursos e políticas públicas para que a parceria se estabeleça.

Vilaronga (2014) abordou o tema do coensino a partir da atuação de professores de Educação Especial no município de São Carlos/SP. O estudo teve como objetivo identificar práticas colaborativas em sala de aula, desenvolver formação de professores da educação especial para atuação no coensino e avaliar o processo formativo dos mesmos. A pesquisa constatou, de forma inicial, práticas colaborativas na rede municipal da cidade. Formações anteriores, desenvolvidas em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) resultaram em experiências exitosas no processo educacional de estudantes com deficiências matriculadas na rede municipal de ensino. O trabalho propiciou reflexões sobre as práticas inclusivas e o papel dos professores no desenvolvimento e implantação do ensino colaborativo.

Lago (2014) defendeu a necessidade da ampliação de estudos relacionados ao coensino devido às diferentes características regionais do Brasil. A autora desenvolveu um estudo a partir da implantação e avaliação de um Programa de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual envolvendo quatro escolas públicas em dois municípios brasileiros, baseado no coensino. A partir de uma análise envolvendo entrevista semiestruturada, anamnese, avaliação do contexto, observação e diário de campo, a autora concluiu que a prática

do coensino favoreceu o trabalho desenvolvido pelos professores regentes, como também o desenvolvimento profissional dos envolvidos e também, apontou avanços no que tange o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

No Estado do Paraná, ao analisar as atribuições do professor de salas de recursos multifuncional previstas pela Instrução nº 09/2018–SUED/SEED, cabe ao professor da SRM:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (PARANÁ, 2018).

É possível observar que o Plano de Atendimento Educacional Especializado, não é um documento construído com a participação de todos os profissionais que trabalham com os estudantes PAEE, ao contrário do que estabelece o modelo de ensino colaborativo. Ele é um documento elaborado a partir da perspectiva do professor da sala de recursos multifuncionais, identificando alguns aspectos a serem considerados no atendimento durante o AEE e orientações direcionadas aos professores de sala de aula. Esse documento nem sempre é acessível a todos os professores dos componentes curriculares, que, a partir da sua experiência prática com o estudante, estabelecem ações sem necessariamente se comunicarem com o professor da Educação Especial.

A forma de trabalho que envolve o ensino colaborativo exige mudanças no papel do professor de Ensino Especial, pois sua ação deixa de ser focada apenas no estudante PAEE durante os atendimentos na sala de recursos multifuncionais, cabendo também a este professor o papel de colaboração com propostas de adequação curricular, avaliações e considerações sobre as necessidades e potencialidades do estudante PAEE, a partir de situações de ensino propostas elaborar opções metodológicas, estratégias e recursos adequados para a sua aprendizagem. Com relação ao professor regente cabe trazer os saberes disciplinares, os conteúdos, o cumprimento do currículo e o planejamento da escola, com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial (VILARONGA; MENDES, 2017, p. 20; MARIN; BRAUN, 2013).

Na proposta de ensino colaborativo, os estudantes PAEE são atendidos dentro de sala de aula em que os professores atuam, participando plenamente com

professores, atendendo às especificidades e serviços necessários para o ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim, não há professor principal:

Numa perspectiva ideal, tanto um quanto outro pode assumir a regência da turma, em algum momento planejado para isso. Ou seja, o professor de ensino especial pode assumir o papel de protagonista, conduzindo uma atividade coletiva, enquanto que o professor regente acompanha o aluno com necessidade especial, numa ação mais individualizada, para que possa acompanhar o desenvolvimento do sujeito e avaliar seus progressos e necessidades (MARIN; MARETTI, 2014).

Ao contrário do que se tem de comum, no qual o professor atua individualmente em sala de aula, o ensino colaborativo tem sido caracterizado, a partir “da inclusão escolar e do surgimento de profissionais de apoio em sala de aula, um desafio que precisa ser revisto pelos cursos de formação inicial e continuada de professores” (FONTES, 2009, p.180).

Contudo, pré-requisitos são necessários para que a prática da bidocência se efetive como trabalho colaborativo, como a igualdade e articulação entre os pares, tomada de decisões praticada após discussão conjunta e definição de papéis de maneira igualitária nas ações direcionadas à classe de estudantes e considerando conhecimentos dos profissionais envolvidos no processo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Assim, o trabalho colaborativo é responsabilidade coletiva sendo fundamental, a contribuição e participação dos professores envolvidos de forma construtiva no diálogo e nos processos de tomada de decisão de quais práticas são adequadas para o grupo que estão planejando o trabalho pedagógico.

3.2 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DA CLASSE REGULAR E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA

Nos últimos anos têm-se discutido sobre o papel do professor da educação especial na escola regular de ensino. Mendes et. al (2014) abordam a necessidade de repensar a forma de modelo o qual temos o Atendimento Educacional Especializado, sendo este um serviço necessário aos estudantes PAEE, mas que não pode ser isolado, no contraturno, sem comunicação com os professores do ensino regular (MENDES et.al, 2014).

Para a EJA, a Instrução nº 014/2011-SEED/SUED estabelece critérios para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da EJA

que tem como objetivo “implementar e assessorar ações pedagógicas conjuntas com o professor das disciplinas, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, bem como, atuar como agente mediador” (PARANÁ, 2011, pg. 01). Ainda orienta que o atendimento organizado por cronograma pode ser individualmente, em grupos ou junto ao professor do componente curricular em sala de aula.

Na educação de jovens e adultos, a possibilidade de desenvolvimento de práticas colaborativas entre o professor de educação especial e os professores em sala de aula torna-se possível, devido ao atendimento nas salas de recursos multifuncional no mesmo turno de matrícula dos estudantes, pois os mesmos têm o respaldo legal através da Orientação nº 004/2018 do Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, cujo “o atendimento poderá se dar no contraturno ou horário diferente ao da escolarização do estudante na disciplina de matrícula” (PARANÁ, 2018) que não os obriga a cursar todas as disciplinas de um semestre no mesmo período.

Ainda, no documento é sugerido que seja elaborado um cronograma de atendimento que preveja durante a hora-atividade, o qual a proposta do trabalho colaborativo, com os professores das disciplinas de matrícula do estudante, “ser anexado ao Livro de Registro de Classe e em local de fácil visualização pelos profissionais da escola, como sala dos professores sala da equipe pedagógica ou outro espaço definido pela direção” (PARANÁ, 2018, p. 09).

Outro documento que possibilita o atendimento do estudante PAEE no período de matrícula na EJA é a Informação Conjunta nº 01/2021, no qual cita que “o Estudante da Educação Especial poderá: a) Ser matriculado no SEJA em até duas disciplinas. Nesse caso este estudante poderá frequentar a Sala de Recursos Multifuncional – SRM no mesmo turno” (PARANÁ, 2021).

É possível, portanto, idealizar e implementar propostas de ensino colaborativo, que envolva dentro de sala de aula o professor do ensino regular e o professor da Educação Especial “baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.35).

Ao contrário do que se tem de comum, pelo qual o professor acostumado a atuar individualmente em sala de aula enquanto reflexo de uma formação ainda pautada no manejo individual da sala de aula, o ensino colaborativo tem se apresentado a partir da inclusão escolar e do surgimento de profissionais de apoio em

sala de aula, um desafio que precisa ser revisto pelos cursos de formação inicial e continuada de professores (FONTES, 2009, p.180).

No ensino colaborativo, o professor de ensino comum detém as competências curriculares, ritmo e gerenciamento da aula e o de educação especial e acrescenta informações relacionadas ao processo de aprendizagem e necessidades individualizadas de alguns estudantes. O professor especialista não atua somente focado em auxiliar a aprendizagem do estudante PAEE, mas direcionar o trabalho estratégico a toda a sala de aula promovendo métodos diversificados que favoreçam a todos os estudantes, evidenciando uma alternativa de trabalho a qual tanto o professor dos componentes curriculares e o professor especialista em educação especial atuam conjuntamente na mesma classe, quando há presença de um ou mais estudantes que necessitam atenção diferenciada (FRIEND et. al., 2010; MARIN; MARETTI, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Um fator importante para o ensino colaborativo é o planejamento pedagógico, considerando quais objetivos de aprendizagem são relevantes para o aluno PAEE, refletindo constantemente sobre quais atividades, métodos de ensino e avaliação são condizentes e adequados à sua realidade sendo esta proposta mais comum de identificar nos anos iniciais, a mesma favorece o estudante jovem ou adulto PAEE. Dessa forma, a inclusão em sala de aula deve apresentar diferentes práticas e didáticas “com aprendizagens diferenciadas e materiais adaptados, que potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência e com conteúdos que estejam acordo com suas experiências” (VILCHEZ, 2018, p.19).

A educação inclusiva, a partir da proposta colaborativa, visa o enriquecimento social e educacional para todas as pessoas, lembrando que para a melhoria escolar, uma proposta educacional multidisciplinar é imprescindível, pois a inclusão não exige apenas o esforço em acolher a todos em pé de igualdade e garantir a sua participação nos diferentes contextos, mas transfere esse mesmo requisito para a construção do conhecimento (ARIAS, 2020).

Friend et al. (2010), revelam que o ensino colaborativo pode ser colocado em prática utilizando seis abordagens distintas, escolhidas a partir das necessidades dos estudantes e intencionalidade dos professores:

- 1) Enquanto um professor ensina o outro observa a turma, reunindo dados acadêmicos, comportamentais ou sociais sobre os alunos;
- 2) A sala de aula é organizada em estações de ensino, onde a turma é

dividida em três grupos, num rodízio para receber em dois momentos explicações a partir de cada professor e a terceira realizam de forma independente o que foi ensinado;

3) É realizado o ensino paralelo, em que os professores dividem a turma ao meio e apresentam o mesmo conteúdo, mas com instruções e metodologias diferentes;

4) ensino alternativo onde um professor trabalha com a maioria dos estudantes e o outro com um grupo menor que demande atenção diferenciada;

5) Proposta de trabalho em equipe onde os dois professores apresentam instruções apresentando diferentes pontos de vista para um debate;

6) Enquanto um professor ensina o conteúdo, o outro circula pela classe oferecendo atendimento individualizado para os que necessitem.

Em cada uma dessas seis abordagens, os professores desenvolvem planos de aprendizagem individualizada para estudantes com deficiência e, ao mesmo tempo, atendem às necessidades de aprendizagem de outros estudantes da mesma turma (FRIEND, et al, 2010, p.13). Porém, para que o desenvolvimento do ensino colaborativo aconteça plenamente, não basta apenas que dois professores sejam convidados a participar de atividades e aulas coletivamente, este é um trabalho que requer adaptação para a formação de vínculo de trabalho.

Gately e Gately (2001 apud Mendes, 2014) consideram que, para a implantação da proposta de coensino na escola, os professores passam por três estágios, partindo do estágio inicial, no qual se estabelecem os limites e a comunicação é formal. Quando esta fase é superada, o estágio de comprometimento é o próximo passo, o qual a comunicação e a interação tornam-se mais frequentes e o professor de educação especial participa mais efetivamente em sala e por último, o estágio colaborativo se efetiva e os papéis de cada professor se complementam.

Para Vilaronga (2014), o estágio colaborativo é o objetivo final da proposta, porém alcançar alguns estágios anteriores pode ser considerado um avanço na forma de atuação em sala de aula, principalmente por se tratar de uma função inovadora para os professores, sendo necessário envolvimento e intencionalidade por parte de seus integrantes.

De fato, é possível identificar que em algum momento de atuação profissional o professor de ensino especializado possa ter realizado práticas parecidas com o ensino colaborativo em sua escola, especialmente o professor de sala de recursos da

EJA por atuar no mesmo turno de trabalho do professor de ensino regular. O que se observa nesses casos é a prática sem o conhecimento e formação adequada, seja através de um trabalho paralelo ou de apoio ao professor regente em sala de aula. Sabe-se que, os professores de educação especial quando orientados, podem favorecer o processo de implementação do ensino colaborativo e a troca de informações e parceria entre professores pode gerar a formação de parcerias efetivamente inclusivas,

Esta proposta de trabalho em parceria entre os professores que atendem os estudantes na EJA pode ser tão favorável quanto demonstra aos demais estudantes do ensino regular. Para isso há necessidade de políticas municipais, estaduais ou federais que capacitem os docentes especialistas em educação especial para sua atuação em parceria com o professor da sala regular, pois os mesmos recebem formação insuficiente no que se refere à Educação Especial, ao mesmo tempo em que recebem demandas diversificadas e excessivas (VILARONGA; MENDES, 2014, p.144).

Brandt (2019) realizou um estudo sobre a formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e de educação especial na EJA em um município do interior de São Paulo. Os professores participaram de entrevista semiestruturada, foram observados pela pesquisadora em sua prática em sala de aula e a partir dos dados coletados foi desenvolvida uma formação continuada com temas relacionados à formação colaborativa, planejamento e adaptação curricular, Plano de Desenvolvimento Individualizado, Práticas Pedagógicas de Atuação Docente junto aos estudantes PAEE na EJA e Articulação entre professores da sala comum e de Educação Especial. Como resultados, a pesquisa constatou a necessidade de formação continuada em serviço específica para professores da EJA e a importância da comunicação entre os professores para a elaboração de um planejamento adequado onde se estabeleçam objetivos e parcerias com foco na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes PAEE.

A importância do planejamento e trabalho colaborativo consiste, entre outros, na escolha dos temas e na forma como será trabalhada pelos professores envolvidos, buscando melhor qualidade do ensino, respeitando a diversidade e a individualidade dos estudantes. O trabalho colaborativo pode aproximar os profissionais envolvidos na aprendizagem dos estudantes, de forma que cada um desenvolva seu papel dentro de sua especialidade, da melhor forma. Assim, o desafio da implementação e

organização desta prática consiste em definir claramente as funções dentro de um novo contexto (MACHADO e ALMEIDA, 2010, p. 345).

Os professores devem projetar uma resposta educacional e acesso ao currículo correspondente ao nível e para a diversidade de alunos em sala de aula, aplicando planos de aula e avaliação de aprendizagem, pois dessa forma, assume-se em conjunto a organização e planejamento de práticas que possam ser favoráveis não apenas ao aluno PAEE, mas a toda a turma. Para que o trabalho seja organizado, é importante a participação da equipe pedagógica para que sejam promovidos momentos para o planejamento, trocas de experiências e reflexões sobre o que será modificado, adequando o trabalho às necessidades observadas (FONTES, 2009; ARIAS, 2020).

A proximidade entre os profissionais que atuam na escola com o estudante PAEE beneficia o seu processo de aprendizagem, pois o professor de educação especial poderá acompanhar ativamente a escolarização do mesmo, bem como observar a necessidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade oferecendo suporte e sugestões que possam reduzir barreiras, buscando alternativas e estratégias didáticas metodológicas que possibilitem o atendimento das necessidades desse aluno, tendo a preocupação de não definir, a partir dessa dificuldade, uma posição de não aprendiz por parte do aluno (MENDES et.al., 2014. p.52).

O modelo de ensino colaborativo é baseado na abordagem social onde a escola deve ser modificada e promover mudança em sua estrutura, não mais apontando a necessidade de adaptação do estudante PAEE.

Bock e Nuernberg (2018) destacam que o modelo social se opõe ao que se denominava (e ainda é presente na área da Educação Especial), anteriormente como modelo médico. A partir dessa mudança de perspectiva sobre a deficiência, ao retirá-lo do “âmbito privado e exclusivo das ciências médicas para ser pensado em políticas públicas atentas à variação humana, seja no campo da saúde, da assistência e seguridade social ou da educação”, a postura de quem recebe o estudante com deficiência modifica, altera-se o espaços e as ações e não mais se espera que o estudante entre nos moldes padrão que por muito tempo excluiu a quem não cabia nele.

Nesta perspectiva, compreende-se a deficiência como sendo uma das categorias que transversaliza a identidade de cada sujeito, assim como

gênero, classe social, renda, geração, raça, religião, etc. Ou seja, a deficiência faz parte do ciclo de vida humano, podendo ocorrer a qualquer momento, e um modo diferente de vida e não menos digna, mas, diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o direito de estar no mundo. E o maior desafio para a concretização desse direito o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência (DINIZ, 2007, p.77 apud BOCK e NUERNBERG, 2018, p.03).

O coensino exige organização diferente da escola, com a contratação de professores de educação especial em número adequado às suas demandas sejam elas o suporte em sala de aula, elaboração de recursos materiais adequados à melhoria da aprendizagem ou a formação continuada dos profissionais que nela atuam (MENDES et.al., 2018).

O problema da formação de professores vai além da preparação inicial, ou seja, a implicação é que o desenvolvimento profissional adequado em relação ao ensino colaborativo é urgentemente necessário. Ao solicitar a implantação do ensino colaborativo, a proposta deveria ser de desenvolvimento profissional acompanhado por formadores com experiência e outros apoios demonstrados para modificar a sua prática (FRIEND, et al., 2010, p. 16).

Rabelo (2012, p. 13) aponta que o trabalho envolvendo profissionais com diferentes formações e experiências, pode enriquecer a prática pedagógica, pois assim se estabelece um olhar ampliado sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar e essa prática, impacta positivamente também na formação dos envolvidos de maneira que ocorre o desenvolvimento de “habilidades profissionais na perspectiva da inclusão” (RABELO, 2013, p. 56).

Apesar da falta de profissionais qualificados na área da Educação Especial para atuação em escolas na perspectiva do ensino colaborativo, podemos desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento de práticas colaborativas na escola, incentivando as parcerias e as trocas de experiências para que não se desenvolvam as mesmas práticas com estudantes diferentes.

A atual realidade nas escolas estaduais do Paraná, a qual um professor de Educação Especial pode atender até 20 estudantes em sala de recursos multifuncionais matriculados no contraturno, dificulta sua atuação de forma colaborativa com professores que atuam no mesmo turno de trabalho, pois ao mesmo tempo em que estão trabalhando em turno o qual diversas situações com estudantes PAEE ocorrem, nem sempre o professor de educação especial conhece as características de aprendizagem e necessidade educativas desses estudantes. O

trabalho desse profissional não foi plenamente caracterizado de maneira que possa auxiliar de forma colaborativa em sala de aula, bem como a disponibilidade de um número maior de professores especialistas em educação inclusiva nas escolas, com visão atualizada sobre práticas pedagógicas que busquem o desenvolvimento dos estudantes PAEE em sala de aula.

CAPÍTULO 4 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 METODOLOGIA

4.1.1 Procedimentos metodológicos

Para esta pesquisa foi elencada uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com o objetivo de construir conhecimentos para aplicação prática envolvendo interesses locais.

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória, a qual busca promover maior familiaridade com o problema, com vistas a construir hipóteses, a fim de investigar as contribuições do trabalho colaborativo entre professores de sala de aula e de sala de recursos multifuncionais no contexto do ensino para estudantes público-alvo da educação especial na Educação de Jovens e Adultos (PRODANOV, 2013; GIL, 2002).

Na análise qualitativa, os dados coletados são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada e depende de fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação, em que “as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (PRODANOV, 2013, p. 70). Pode-se, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Os procedimentos adotados para esta pesquisa partiram inicialmente de levantamento bibliográfico com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, buscando identificar o “estado da arte” ou “o alcance dessas fontes”.

Posteriormente, foi realizado estudo de campo com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, “para o qual procuramos uma resposta ou uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (PRODANOV, 2013).

4.1.2 Aspectos Éticos

Para o início da pesquisa, se estabeleceu contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Curitiba para apresentação da proposta de pesquisa direcionada aos professores de um Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos do

município e submetida a proposta de pesquisa ao setor de Articulação Acadêmica e aprovação do chefe do NRE. A partir da autorização do NRE de Curitiba, o projeto foi posteriormente submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o qual através do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa, (Anexo A) foi obtida a aprovação para o prosseguimento da pesquisa.

Após a autorização das instituições envolvidas, foram encaminhados questionários aos professores de diferentes componentes curriculares do ensino fundamental e médio e a professores de sala de recursos multifuncionais que atuaram no CEEBJA escolhido.

Os professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no Anexo B. Os questionários aplicados aos professores são apresentados nos APÊNDICES A e B os quais tiveram acesso através do email institucional a um questionário online para responder e colaborar com a pesquisa.

4.1.3 Participantes da Pesquisa

Foram escolhidos para participar da pesquisa, professores que atuam ou atuaram nas dependências de um CEEBJA do município de Curitiba e que tiveram em sala de aula, estudantes com deficiências matriculadas. Os professores nesta instituição de ensino atuam em três períodos de atendimento (manhã, tarde ou noite) e ministram aula para estudantes a partir de 15 anos de idade matriculados no ensino fundamental e a partir de 18 anos no ensino médio.

Nesta escola há uma sala de recursos multifuncional (SRM) nos períodos da manhã e tarde que atende estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos funcionais específicos e transtornos globais de desenvolvimento matriculados nos três períodos. Ao todo, em 2022 existem 18 alunos PAEE matriculados, sendo 16 atendidos na SRM nos dois períodos disponíveis. O Ensino Fundamental - Fase II segue a Matriz Curricular implementada em fevereiro de 2020, organizada em quatro semestres, sendo cada um com 480 horas aula, totalizando 1.920 horas aula. O Ensino Médio está organizado em três semestres, sendo cada um com 480 horas aula, totalizando 1.440 horas aula.

Em se tratando da estrutura física, o CEEBJA, no ano de 2017, garantiu um espaço adequado às suas necessidades, passando a contar com 10 salas de aula,

todas com projetor multimídia, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de Ciências, Química e Física, 01 biblioteca com computadores disponíveis para pesquisa, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 quadra esportiva, sala dos professores, secretaria, sala da direção, sala para equipe pedagógica, 01 refeitório onde são servidos diariamente lanche nos três períodos de aula além de almoço e jantar aos estudantes, 1 banheiro adaptado com acessibilidade física e de mobiliário, banheiro feminino, banheiro masculino, banheiro para professores e funcionários.

A distribuição de aulas é realizada semestralmente, os professores lotados no CEEBJA são os primeiros a escolher as turmas as quais assumirão as aulas. As demais aulas são distribuídas como aulas extraordinárias a professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e posteriormente a professores contratados através de Processo Seletivo Simplificado (PSS). O professor da sala de recursos multifuncionais participa anualmente da distribuição de aulas junto aos demais professores concursados na área de Educação Especial da rede estadual de educação do Paraná que ocorre no Núcleo Regional de Educação (NRE) onde todos mantém a lotação.

4.1.4 Tratamento de Dados

Os resultados da pesquisa obtidos a partir de questionários, aplicados aos professores participantes que atuaram no ano de 2021, no CEEBJA, local de pesquisa, foram organizados de acordo com a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011, p.15) o qual define como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” a qual se divide em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.2.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Foram entrevistados 14 professores de diferentes componentes curriculares da EJA que atuam no CEEBJA e duas professoras que atuam/atuaram na sala de recursos multifuncional desta escola, sendo caracterizados através de letra e número, sendo SRM 1 e SRM 2 a denominação das professoras da sala de recursos multifuncionais e P1 ao P14, os professores de componentes curriculares, conforme

demonstrado na Quadro 1 - Caracterização dos Participantes:

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes

Participante	Idade	Gênero	Componente Curricular	Vínculo empregatício com o Estado do Paraná
SRM1	43	Feminino		Temporário
SRM2	45	Feminino		Efetivo
P1	40	Masculino	Inglês	Temporário
P2	51	Feminino	Arte	Efetivo
P3	42	Feminino	Biologia	Efetivo
P4	54	Feminino	Matemática	Efetivo
P5	43	Feminino	Ciências	Temporário
P6	58	Masculino	Sociologia	Temporário
P7	54	Masculino	História	Efetivo
P8	33	Feminino	Geografia	Temporário
P9	48	Feminino	Filosofia	Efetivo
P10	61	Feminino	Geografia	Efetivo
P11	60	Feminino	Português	Efetivo
P12	59	Masculino	Matemática	Efetivo
P13	58	Feminino	Matemática	Efetivo
P14	46	Masculino	História	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelos participantes no questionário.

Conforme é possível observar no Quadro 1, há uma maioria de professores do sexo feminino entre os participantes da pesquisa e que atuam no CEEBJA. A idade média dos professores entrevistados é de 49,6 anos, o professor mais novo tinha 33 anos de idade no período da entrevista e o mais velho 61 anos de idade. Entre o grupo de entrevistados estão duas professoras de Educação Especial que atendem a sala de recursos multifuncionais e 13 professores de diferentes componentes curriculares que atuam no ensino fundamental 2 e ensino médio na escola. Os professores

entrevistados têm experiência com estudantes da educação especial.

Em relação ao tempo de atuação, os professores foram questionados quanto ao tempo de atuação no magistério, tempo de atuação como docente na instituição que atua no momento e tempo total de atuação na EJA. Os dados apresentados na Quadro 2 - Tempo de Atuação no magistério, na EJA e no CEEBJA representam as respostas obtidas através do questionário.

Quadro 2 - Tempo de Atuação no magistério, na EJA e no CEEBJA

Participante	Tempo de atuação no Magistério	Tempo de atuação na EJA	Tempo de trabalho no CEEBJA
SRM1	10 a 15 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
SRM2	10 a 15 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P1	15 a 20 anos	10 a 15 anos	1 a 5 anos
P2	Mais de 20 anos	5 a 10 anos	1 a 5 anos
P3	Mais de 20 anos	15 a 20 anos	15 a 20 anos
P4	15 a 20 anos	15 a 20 anos	15 a 20 anos
P5	10 a 15 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P6	15 a 20 anos	10 a 15 anos	10 a 15 anos
P7	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelos participantes no questionário.

Observou-se que todos os professores de componentes curriculares entrevistados têm acima de 10 anos de atuação no magistério sendo que nove entrevistados atuam no mesmo CEEBJA a mais de 10 anos e apenas cinco dos professores entrevistados têm menos de 5 anos de experiência na EJA.

A Educação de Jovens e Adultos ficou por mais de cinco anos sem abertura de vagas para a lotação de professores QPM, permitindo apenas que houvesse a solicitação de Ordem de Serviço, a qual é uma concessão da Secretaria de Educação do Paraná aos professores concursados para exercícios pelo período de 1 ano em escola diferente a sua de lotação caso haja a disponibilidade de vaga. Outra possibilidade de assumir aulas na EJA no Estado do Paraná é através da oferta de vagas remanescentes aos professores PSS, após a distribuição de aulas para os

professores QPM em regime de contrato temporário.

Em se tratando da formação acadêmica para a atuação na EJA, o Quadro 3 apresenta as respostas dos entrevistados:

Quadro 3 - Formação profissional dos professores entrevistados

Participante	Formação Acadêmica	Cursos na área da educação inclusiva	Outros cursos realizados
SRM1	Pedagogia – Especialização em Educação Especial	Sim	Sim
SRM2	História - Especialização em Educação Especial	Sim	Sim
P1	Letras Português/Inglês	Não	Relacionados à Língua portuguesa
P2	Licenciatura em Artes Plásticas – Especialização em Educação Especial	Sim	Currículo e congressos na área da Educação
P3	Licenciatura em Ciências e Biologia	Não	Não
P4	Licenciatura em Matemática	Não	Não
P5	Licenciatura em Ciências	Não	Não
P6	Licenciatura em História e Geografia	Não	Aperfeiçoamento em aulas online
P7	Licenciatura em História	Não	Sim
P8	Licenciatura em Geografia	Não	Sim
P9	Licenciatura em Filosofia	Não	Sim
P10	Licenciatura em Geografia	Não	Não lembra
P11	Letras Português/Inglês	Sim	Não
P12	Licenciatura em Matemática	Não	Não
P13	Licenciatura em Matemática	Sim	Não
P14	Licenciatura em História	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelos participantes no questionário.

A partir dos dados obtidos no Quadro 3 é possível identificar a pequena participação dos professores entrevistados em formação específica na área da educação inclusiva dos quais, além dos professores de educação especial, somente outros quatro professores participaram de cursos e/ou palestras sobre o tema.

A última formação continuada direcionada à educação inclusiva ofertada pelo Núcleo Regional de Curitiba, denominado Conexão Professor – Educação Especial foi realizada no ano de 2019 com carga horária de 20 horas. Para esse curso foram disponibilizadas vagas para a equipe gestora, pedagógica, professores de sala de aula e professores de sala de recursos multifuncionais. O curso foi dividido em dois momentos: à distância, com a disponibilização de conteúdo, atividades de aplicação prática na escola e avaliação online a todos os inscritos e um segundo momento através de encontros presenciais divididos por setores do NREs do Estado do Paraná a fim de apresentar os resultados e contribuições das escolas inscritas.

Em 2021 foi promovido pelo NRE Curitiba grupos de estudo sobre temas relacionados à Educação Especial, direcionados aos professores das salas de recursos e atendimentos educacionais como Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), Professor de Apoio Educacional Especializado, (PAEE).

4.2.2 Organização da Pesquisa

Após a caracterização dos professores entrevistados, a entrevista foi diferenciada em dois roteiros de pesquisa. O primeiro, direcionado aos professores de educação especial (vide apêndice A), o qual contemplou os seguintes questionamentos: inclusão de estudantes PAEE na EJA: consideram que os professores dos componentes curriculares estão preparados para trabalhar com os estudantes PAEE, aspectos relacionados à organização dos atendimentos (avaliação inicial, composição e rotina na SRM, considerações para definição de objetivos e estratégias para o atendimento e adequações/adaptações realizadas em relação a conteúdos, metodologias e avaliações) e avaliação sobre as práticas relacionadas ao trabalho colaborativo com os professores de componentes curriculares.

O segundo roteiro foi direcionado aos professores de diferentes componentes curriculares (vide Apêndice B), que foram questionados sobre adequações no planejamento de ensino, metodologias e materiais diferenciados utilizados em sala de aula, fontes de pesquisa utilizadas para os planejamentos das aulas, formas de avaliação e questões específicas sobre o trabalho colaborativo (conhecimentos

prévios, considerações e interesses sobre o assunto) e práticas relacionadas ao ensino colaborativo na escola.

4.2.3 Análise dos dados obtidos através da pesquisa encaminhada às Professoras da sala de recursos multifuncional do CEEBJA.

Os resultados da pesquisa foram divididos em 3 categorias: a) Considerações sobre a inclusão de estudante público da educação especial na EJA; b) Organização do trabalho pedagógico em sala de aula e na sala de recursos multifuncional e c) Conhecimento sobre o Trabalho Colaborativo e Práticas de Ensino Colaborativo na EJA.

a) Considerações sobre a inclusão de estudantes público da Educação Especial na EJA

Perguntou-se às professoras quantos alunos elas atendiam na sala de recursos multifuncional da EJA. A professora que atuou no período da manhã indicou entre 1 e 5 alunos matriculados e a professora do período da tarde, entre 11 e 15 alunos. Esta realidade é comumente encontrada no CEEBJA devido a questões relacionadas à locomoção e o uso de medicamentos controlados pelos estudantes que optam por se matricular no período da tarde pela dificuldade em acordar cedo.

Ao ser perguntada sobre a inclusão na EJA a professora SRM1 respondeu que considera possível trabalhar com estudantes PAEE na EJA e que os professores dos componentes curriculares estão preparados para a inclusão. Já a professora SRM2 respondeu que não considera que a inclusão na EJA aconteça de forma efetiva, pois embora a legislação garanta a inclusão de alunos do PAEE na EJA, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.

SRM2 aponta que existe um grande número de demandas que são exigidas aos professores, como o cumprimento dos conteúdos em curto período de tempo, necessidades de aplicar duas avaliações e duas recuperações por bimestre e a falta de tempo adequado (atualmente os professores com 20h/aula tem 5 horas atividades, não sendo concentradas em um único dia) dificultam o desenvolvimento de atividades adaptadas, revisão ou outro tipo de trabalho para esses alunos. Siems (2012) considera que:

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais, categoria que, de acordo com nossos documentos legais engloba as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação já seria previsível na Educação de Jovens e Adultos, já que, como ocorre com todos os demais grupos populacionais, em

um país de dimensões continentais como o Brasil, situações sociais, culturais e geográficas podem dificultar ou impedir o acesso de grupos variados à escolarização na idade prevista para o luxo na Educação Básica (SIEMS, 2012, p.63).

Assim como ocorre nas demais áreas da educação básica, a inclusão na EJA encontra percalços, devido “à inexistência e/ou ineficácia das políticas de inclusão de alunos com deficiência nas turmas de EJA” (SIEMS, 2012). Documentos como as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006) apenas cita em um parágrafo o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais em que “considerando sua singular situação, dá-se prioridade a metodologias educacionais específicas que possibilitem o acesso, a permanência e o seu êxito no espaço escolar” (PARANÁ, 2006) não especificando providências a serem tomadas relativas à prática pedagógica.

Trentin (2017) esclarece que pesquisas relacionadas à educação inclusiva destacam a necessidade de políticas públicas que confirmam a ação sobre a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para jovens e adultos com deficiência.

No CEEBJA, local de atuação dos professores entrevistados, a sala de recursos multifuncional existe desde o ano de 2013, porém ainda necessita explorar o diálogo com os demais professores de componentes curriculares “para o enfrentamento coletivo e multidisciplinar nas situações desafiadoras” (TRENTIN, 2017).

b) Organização do trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais

As professoras de sala de recursos multifuncional, ao serem questionadas sobre considerarem a existência de diferenças na organização do Atendimento Educacional Especializado na EJA e no Ensino Regular, SRM1 respondeu que não identifica diferença na forma de organizar a rotina tanto na EJA quanto nas demais escolas que ofertam o AEE. A professora SRM2 considera que sim, há diferença na forma de organização do trabalho. Haas (2015) considera que:

Embora o caráter de suplência não seja mais a tônica das políticas públicas, este ainda sobrevive no imaginário social e nas práticas pedagógicas de muitas escolas, em que o olhar aos demandantes da EJA recai sobre a falta: falta de conhecimentos acadêmicos e atitudinais; falta de experiência; falta de conhecimentos adquiridos na convivência e no trabalho, sendo comum o discurso de preencher as lacunas de uma escolarização anterior ou da ausência de um percurso escolar. Essa visão se sustenta na incapacidade do aluno jovem e adulto, cristalizando-se, ainda mais, com a identificação de jovem e adulto com deficiência (HAAS, 2015, p.349).

Sobre a avaliação diagnóstica inicial dos estudantes ao serem matriculados

na sala de recursos multifuncional, as professoras afirmaram que sim, é realizada. SRM1 apontou que é realizada através de observação durante os atendimentos iniciais e a professora SRM2 afirmou que os alunos são matriculados após a apresentação de um laudo para serem encaminhados aos atendimentos e que através de atividades relacionadas a português e matemática onde são identificadas defasagens na aprendizagem e então é desenvolvido o Plano de Atendimento Individualizado.

Em se tratando de quais aspectos são considerados para definir objetivos e estratégias para o atendimento ao aluno na sala de recursos multifuncionais, as professoras apontaram como relevantes: diagnóstico, defasagem na aprendizagem e potencialidades.

Destaca-se que o modelo médico ainda influencia o trabalho dos professores de educação especial na escola, onde a concepção de deficiência é considerada enquanto patologia individual (MENDES, et.al., 2014).

Ao serem questionadas sobre se no planejamento dos professores, existem especificações para o aluno PAEE, a professora SRM1 respondeu que sim para esta pergunta, afirmando que os professores dos componentes curriculares descrevem quais adequações curriculares e metodológicas constam em seu planejamento.

A professora de SRM2 respondeu que não há especificação de todos os professores, mas que a escola está em processo de construção de um planejamento que descreva as necessidades para um trabalho inclusivo conforme as necessidades dos estudantes.

Considera-se necessária a reflexão sobre o que é de fato importante para a aprendizagem do estudante público da Educação Especial, observando suas particularidades sem minimizar o currículo a fim de facilitá-lo no cumprimento das atividades.

As professoras responderam sobre quais adequações/adaptações são realizadas em relação aos conteúdos, metodologias e avaliações para os estudantes PAEE pelos professores dos componentes curriculares. SRM1 citou que são realizadas atividades e avaliações diferenciadas, estas avaliações são acompanhadas pela pedagoga responsável pela educação especial. SRM2 pontuou não identificar nos planejamentos dos professores nenhuma especificação sobre o trabalho com o aluno PAEE.

SRM2, apesar de não relacionar nenhuma diferenciação no planejamento dos

professores, elencou que há acompanhamento promovido pela equipe pedagógica buscando analisar a prática pedagógica dos professores e orientar a necessidade de alterações.

Seguindo orientações do Núcleo Regional de Educação de Curitiba, em 2021, foram disponibilizados pelas professoras subsídios para o trabalho com os estudantes PAEE em sala de aula, documento orientador a ser considerado pelos professores para a elaboração dos planos de aula. Houve também a indicação de arquivar todas as atividades avaliativas na escola para pesquisa futura ou para responder questionamentos da família sobre o trabalho inclusivo.

Observa-se, a partir das respostas das professoras, que não há uma sequência de trabalho seguida e orientada de forma que organize a observação inicial e planejamento de práticas pedagógicas a serem realizadas na SRM, na qual o professor tem a missão de atender diferentes demandas com formação especializada generalista e reduzidos momentos para capacitação e atualização em educação especial.

c) Conhecimento sobre o Trabalho Colaborativo e Práticas de Ensino Colaborativo na EJA

Durante o ano de 2021, os professores das salas de recursos multifuncional participaram de formação continuada online promovida pelo Núcleo Regional de Educação de Curitiba. Dentre os assuntos abordados, o trabalho colaborativo foi um dos temas considerados essenciais para uma prática pedagógica inclusiva.

Em se tratando da disponibilidade de tempo para a implementação do ensino colaborativo, é possível identificar a realidade apontada por Vilaronga (2014), que identifica a realidade, pela qual os professores SRM atendem a uma demanda excessiva de estudantes PAEE, não havendo disponibilidade de tempo suficiente para atuação de forma que se caracterize a parceria com o professor da sala comum.

Ao ser questionada sobre as práticas colaborativas observadas em sua escola a professora SRM1 apontou que houve a participação em reuniões com a equipe pedagógica em busca de melhores estratégias de ensino focado em inclusão e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares entre os professores com sua participação. SRM2 respondeu que as práticas colaborativas que identificou no CEEBJA foram conversas com outros professores e abertura para discutir questões pedagógicas com os demais professores de componentes curriculares e equipe pedagógica. Fontes (2009) evidencia que a discussão deve envolver além dos

professores de disciplinas e professores de educação especial, como equipe pedagógica, outros profissionais agentes de inclusão e outros profissionais que trabalham na escola.

O suporte da gestão escolar em se tratando de disponibilização de recursos materiais e a concretização de um currículo acessível garantido na prática e no Projeto Político da escola e a busca de formação continuada específica para a EJA além de investimento em acessibilidade são também fundamentais para o ensino colaborativo na EJA (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Sobre quais práticas de ensino colaborativo as professoras de educação especial responderam que apesar de não identificar na escola, consideram importantes, SRM1 respondeu que a discussão sobre metodologias diferenciadas seria um ponto importante para o trabalho em parceria. É possível identificar no relato da professora que nem sempre a experiência do professor de educação especial é considerada relevante no auxílio aos professores dos componentes curriculares quando o mesmo realiza o planejamento anual do seu trabalho em sala de aula.

SRM2 apontou como tema de seu interesse a formação de grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas colaborativas em parceria com os demais professores da escola. Considerando as respostas das professoras é possível concordar com Oliveira e Prieto (2020) ao afirmar que:

É inegável que profissionais aperfeiçoam seu fazer e também o seu saber nos anos de atuação na educação, neste caso em SRM, mas também é inquestionável que a formação teórico-prática abrevia esse processo de aproximação entre fundamentos teóricos e a prática pedagógica. O risco que se deve evitar é a política de inclusão escolar manter-se em caráter provisório e precário, sempre à espera de atingir patamares de qualidade exigidos pela assunção do compromisso com a educação de qualidade para todos (OLIVEIRA; PRIETO, 2020).

Quando indagadas sobre a possibilidade de implementação do trabalho colaborativo na EJA, SRM1 respondeu afirmativamente, pontuando que falta formação específica sobre o tema aos professores da escola. SRM2 respondeu que seja possível, pois considera que os professores estão sobrecarregados e acabam perdendo o foco que deveria ser o trabalho inclusivo e colaborativo.

Sobre os fatores consideram importantes para o estabelecimento de um trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial, SRM1 pontua que formação continuada específica sobre o assunto e a organização promovida pela escola para que os profissionais possam refletir e

reestruturar a forma de trabalho, como Hora Atividade Concentrada, fatores fundamentais. SRM2 considera que a organização do tempo para o planejamento em conjunto é algo importante a ser estabelecido para que sejam desenvolvidas práticas de ensino colaborativas.

Sobre a disponibilidade e o interesse em desenvolver práticas de ensino colaborativas, as professoras afirmaram o interesse em aprofundar o tema e desenvolvê-lo em seu cotidiano de trabalho.

4.2.4 Análise dos dados obtidos através da pesquisa encaminhada às Professoras de componentes curriculares do CEEBJA.

Para os professores dos componentes curriculares, houve algumas alterações no questionamento sobre o planejamento e desenvolvimento das atividades e avaliações. Os resultados, assim como as respostas das professoras de SRM, também foram subdivididos em três categorias:

a) Considerações sobre a inclusão na EJA

Em se tratando da inclusão de estudantes PAEE na EJA, buscou-se identificar a concepção do professor de sala de aula sobre receber estudantes que necessitam de atendimento diferenciado, materiais adaptados, diversificação metodológica exigindo dedicação do professor no que tange o planejamento de ensino. Ao serem questionados se reconhecem a inclusão escolar na EJA, 12 professores responderam que sim, considerando que é por meio do contato e interação com os outros indivíduos que o sujeito aprende e se desenvolve. Analisando a resposta, é importante observar que ainda a socialização e integração são confundidas com educação inclusiva, na qual a primeira considera que o problema está centrado nas crianças e deixando implícita uma visão acrítica da escola, por pressupor que as escolas comuns conseguem educar pelo menos os considerados normais (BUENO, 2001 apud MENDES, 2006), ao contrário da segunda que reconhece que as diferenças humanas são comuns.

Dos professores que afirmaram não acreditar na inclusão na EJA, P3 considera que embora a legislação garanta a inclusão de alunos do PAEE na EJA, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los e P11 considera que os professores não têm conhecimento e formação especializada e suficiente para atender os estudantes PAEE. Isso porque no contexto da EJA, os estudantes apresentam diversas experiências e particularidades, somado às necessidades

educacionais dos estudantes PAEE, torna-se complexo atender às exigências individuais sem orientação e acompanhamento multiprofissional.

Para Mendes (2006):

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público, uma tendência de privatização (considerando que a maioria das matrículas está concentrada na rede privada, mais especificamente em instituições filantrópicas) e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente (MENDES, 2006, p.397).

Foram questionados sobre se considerarem preparados para a inclusão na EJA. O professor P1 afirmou que foi a experiência prática, somada a estudos, pesquisas e orientações que recebeu enquanto teve estudantes PAEE matriculados em sua disciplina, que o faz se considerar apto ao trabalho inclusivo. Os professores que afirmaram desenvolver um trabalho inclusivo foram: P5, P9, P10, P11, e P12. Os professores P9 e P10 consideram que o tempo de trabalho e a experiência prática os prepararam para a educação inclusiva.

Dos entrevistados, 6 professores (P2, P3, P4, P8, P13 e P14) responderam que não se consideram preparados para o trabalho inclusivo. P2 afirmou que apesar de não sentir-se preparada, mantém-se atenta ao outro para perceber suas necessidades e também sua forma de aprender. P4, P8 e P15 justificaram o despreparo devido à falta de formação na área. P8 acrescentou que atender conforme a demanda de cada estudante é realmente importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores P6 e P7 assinalaram como resposta sentirem-se parcialmente preparados o ensino inclusivo e P7 acrescenta que as práticas que utiliza em sala de aula foram sendo incorporadas após experiências positivas, a partir de contatos com colegas da área da educação especial, mas que não participou de nenhuma formação específica.

Para Jesus (2009 apud Campos 2014), a qualificação do professor reflete na qualidade do atendimento aos alunos, sendo assim, a formação de todo profissional da educação deveria ser repensada e direcionada conforme a realidade e exigências contemporâneas, especialmente no que se refere aos desafios da inclusão, considerando que a falta de formação ocasiona uma tendência de reprodução de

práticas.

Semestralmente o estado do Paraná promove dois dias de reuniões entre os professores, denominado “Estudo e Planejamento”, nos quais são propostos temas relacionados à educação, porém, as discussões estabelecidas podem ser genéricas à educação, deixando de lado questões específicas de cada área, como no caso, a EJA. Observa-se a necessidade de ampliação da possibilidade em se discutir assuntos relevantes e específicos sobre a realidade atual encontrada nas escolas e relevantes para a atuação prática do professor.

b) Organização do trabalho pedagógico em sala de aula

Em relação à organização e planejamento das aulas, os professores P1, P3, P6, P7, P9 e P14 afirmaram realizar planejamento mensal, considerando alterações necessárias a partir das práticas desenvolvidas no decorrer do mês. Os professores P4, P5, P8, P10 e P11 planejam as aulas e atividades semanalmente e P2, P12 e P13 organizam suas aulas diariamente.

Em se tratando de fontes de pesquisa para a organização e elaboração do plano de aula, as respostas preponderantes foram acervo pessoal bibliográfico, pesquisa na biblioteca da escola e internet. Apenas dois professores acrescentaram em suas respostas que utilizam atividades de leitura, desenhos interpretativos, músicas e textos (P1) e que elaboram suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos (P5).

Os professores foram questionados se utilizavam materiais/recursos diferenciados direcionado aos alunos do PAEE na EJA, apenas 2 professores (P3 e P6) afirmaram que não utilizam.

Para Souza e Gomes (2019, p. 249), “presença física somente não é sinônimo de inclusão e sem reflexão e ação contrária a esta prática não há avanço, é falha e insuficiente a educação proposta para este público”, ou seja, é necessário que os professores ressignifiquem suas ações teórico-práticas e saiam da zona de conforto ou segurança.

Sobre a prática em sala de aula, dos entrevistados, 12 professores afirmaram que iniciam suas aulas de forma expositiva e dialogada, 7 afirmaram que utilizam o laboratório de informática para complementar as aulas, promovendo estímulo à pesquisa; 6 professores buscam desenvolver aulas lúdicas e 5 consideram importante utilizar recursos materiais para desenvolver aulas práticas e 5 professores afirmaram organizar seminários durante o semestre letivo. Para tanto, é fundamental a

“consciência de que práticas pedagógicas em que os alunos são vistos sem levar em consideração suas diferenças e especificidades, tratam o conhecimento como algo relativo, instável e incompleto” (SOUZA E GOMES, 2019, p. 247).

Ao serem questionados sobre a forma de avaliação que aplicam com suas turmas, 11 professores afirmaram que realizam avaliação diagnóstica ao início de cada semestre, 4 professores associam a avaliação formativa e outros 5 professores utilizam avaliação somativa. Todos os professores entrevistados afirmaram que existem alterações nas avaliações desenvolvidas para os estudantes PAEE.

No CEEBJA, as avaliações elaboradas pelos professores são encaminhadas para a equipe pedagógica que avalia e sugere alterações quando necessário. Há também uma pasta organizada com subsídios elaborados pela professora de educação especial referente aos matriculados na SRM e orientações e sugestões de atividades e avaliações para esses estudantes.

c) Conhecimento sobre o Trabalho Colaborativo e Práticas de Ensino Colaborativo na EJA

Especificamente sobre o tema ensino colaborativo, os professores foram questionados quanto ao conhecimento sobre o assunto, quais práticas de ensino colaborativo consideram ter desenvolvido durante o trabalho em sala de aula e considerações sobre o envolvimento do professor de educação especial e demais atores envolvidos no processo educativo.

Dos 14 professores entrevistados, 11 afirmaram já ter lido ou estudado sobre o tema e o mesmo número de professores concordam que o ensino colaborativo ocorre de maneira parcial no CEEBJA. Os professores P5 e P9 confirmaram que há sim um trabalho colaborativo no CEEBJA e apenas P8 considera que não há nenhuma forma que evidencia a prática colaborativa dentro da escola.

Entre as práticas de ensino colaborativo, os professores relacionaram a troca de experiências sobre o comportamento dos estudantes PAEE em sala de aula como a prática mais comum, a qual foi identificada por 11 professores, exceto P2, P3 e P5. Reuniões com a equipe pedagógica para melhorar as estratégias de ensino, discussões sobre práticas de ensino e avaliativas e disponibilidade e interesse foram citadas por 8 professores (P1, P2, P5, P6, P7, P9, P11 e P14).

A troca de materiais didáticos também é um fator comum no decorrer do ano letivo, citado por 6 professores (P2, P3, P4, P5, P7 e P11), seguido de reuniões sobre questões pedagógicas pontuados por 5 professores (P1, P7, P8, P11 e P14)

Discussão sobre práticas avaliativas são consideradas por 5 professores (P1, P7, P11, P12 e P13). Disponibilidade e interesse em trabalhar em conjunto é ponto de interesse para 5 professores (P1, P2, P5, P11 e P14).

Projetos interdisciplinares e desenvolvimento de materiais didáticos em conjunto foram citados por 4 professores (P6, P7, P11 e P12) e apenas 2 professores (P5 e P11) identificaram a observação de aulas dos colegas como prática em sua escola.

Dentre os três estágios para que o ensino colaborativo se institua, percebe-se que no CEEBJA em alguns relatos foi possível observar ações que retratam o que Gately e Gately (2001, apud Mendes, 2014) definem como estágio inicial em que há uma comunicação e tentativa de relacionamento profissional. Ações colaborativas, relativas ao estágio seguinte, chamado de comprometimento, foram identificadas nas respostas que se referem ao envolvimento e interação entre os professores, porém há um longo caminho a ser percorrido para que finalmente se estabeleça o estágio colaborativo, onde os professores se comunicam e interagem abertamente, resultando em um trabalho em conjunto e complementar.

Ao serem questionados sobre práticas de ensino colaborativo que não identificam na escola, mas que consideram importante, 9 professores (P1, P2, P4, P5, P6, P8, P10, P11 e P13) consideraram a participação em experiências que envolvam o ensino em parceria com os demais colegas de trabalho com o algo de seu interesse. Aprofundar o conhecimento sobre as práticas colaborativas foi item relacionado por 7 professores (P1, P3, P4, P7, P8, P11 e P14).

Discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas e partilhar estratégias de ensino com outros colegas foram elencados por 6 professores (P1, P6, P7, P8, P10 e P11) e formar grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração para assuntos específicos das aulas e participar de grupos para desenvolver materiais pedagógicos em conjunto foram considerados por 4 professores (P1, P3, P4 e P11).

Para os professores P1, P8, P12 e P13, a cooperação com outros professores, e observação de práticas de outros colegas sobre a didática e forma de ensinar podem ser importantes para melhorar o seu desempenho em sala de aula. Formar grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração para assuntos específicos das aulas foi pontuado por P1, P8, P11 e P14. Ajudar outros colegas a responderem mais e eficazmente às suas dificuldades foi elencado por 4 professores

(P1, P8, P11 e P12) como práticas de seu interesse.

Em se tratando da possibilidade de desenvolver um trabalho colaborativo, no seu componente curricular, com o professor da sala de recursos multifuncional, apenas um professor (P1) respondeu de forma negativa, devido à falta de comunicação com a professora de educação especial. Dentre as condições necessárias para a efetivação do ensino colaborativo, a compatibilidade entre os professores deve ser considerada, sendo fundamental desenvolver habilidades de comunicação entre os professores acompanhadas da equipe gestora, pois “a necessidade de mudança de estratégias, de ouvir novas ideias e de conviver com o outro profissional em sala de aula podem gerar desconfortos, tensões e discordâncias” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 57).

Os professores P3, P12 e P13 consideraram como resposta a opção talvez, com a justificativa da falta de organização do tempo para o planejamento em conjunto, seguido da falta de formação específica na área e a falta de recursos materiais e humanos como fatores que dificultam a implementação do ensino colaborativo no CEEBJA.

Para Capellini e Zerbato (2019), o tempo ideal para o planejamento e compartilhamento de ideias seria diariamente, devido à realidade de trabalho do professor de educação especial que não permanece o tempo todo em sala de aula (caso este observado nas salas de recursos multifuncional, onde o professor tem um número mínimo de 10 alunos para atender, não podendo dedicar-se integralmente no trabalho em sala de aula acompanhando somente um estudante PAEE). O planejamento em parceria serve para o professor de SRM compreender como está o andamento das propostas e pode neste momento sugerir adequações para o ensino dos estudantes PAEE (CAPELLINI; ZERBATO, p 51).

Arias (2020) defende a importância de uma proposta educacional multidisciplinar, pois a inclusão não exige apenas o esforço em acolher a todos em igualdade de condições, mas garantir sua participação nos diferentes contextos, transferindo essa mesma exigência para a construção do conhecimento.

Aos professores foram perguntados quais fatores consideram importantes para uma parceria colaborativa entre os Professores do ensino comum e o Professor de Educação Especial, 9 professores (P1, P3, P4, P6, P7, P9, P10, P11 e P12) afirmaram que a formação sobre o assunto é essencial e 7 professores (P1, P3, P4, P7, P11, P12, P13) não há como estabelecer o ensino colaborativo sem o trabalho em

equipe efetivo.

O trabalho colaborativo é uma das principais estratégias organizacionais e curriculares utilizado a partir de uma abordagem inclusiva para a aprendizagem de todos os alunos, uma vez que a ação a sinergia costuma ser mais eficaz e eficiente do que a ação individual, pois por meio da colaboração é mais viável melhorar os auxílios pedagógicos prestados aos alunos, oferecer uma oferta educativa mais completa e uma educação mais justa. Além disso, a colaboração por meio do trabalho em equipe permite que os problemas sejam analisados em conjunto com critérios maiores e melhores (ARIAS, 2020, p.9).

Os professores P1, P3, P7, P11 e P14 consideram importante a motivação dos próprios colegas da Educação Especial para o estabelecimento da parceria de trabalho. A organização do tempo foi elencada por P1, P3, P6, P8 e P11 como fator relevante e relações humanas foram citadas por P2, P4, P8 e P14.

Ao serem questionados sobre uma parceria com a professora de educação especial, apenas P12 marcou talvez como resposta, pois considera que sem a participação e apoio da equipe pedagógica e diretiva da escola o trabalho colaborativo não se estabelece. Os demais professores consideraram que sim, a parceria de trabalho com a professora de educação especial auxiliaria em sua prática em sala de aula.

Assim é possível observar que há interesse em se estabelecer uma parceria pelos professores de sala de aula, visto que a disponibilidade e interesse em, pois, como citam Capellini e Zerbato (2019), a não adesão e interesse em conhecer a proposta do trabalho em colaboração gera um desafio maior para colocá-lo em prática na escola.

CAPÍTULO 5 - DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O trabalho desenvolvido acerca dos aspectos relacionados à inclusão na EJA, assim como no ensino regular, suscita um suporte pedagógico que auxilie os professores em sala de aula. De fato, é importante ressaltar que a efetivação do ensino colaborativo não é um processo simplificado, existem fases evolutivas e não há linearidade e certezas pelo caminho (SOUZA; GOMES, 2019).

Entre os estágios do ensino colaborativo, o evidenciado devido à realidade observada no CEEBJA analisado é o estágio inicial, no qual os professores se comunicam superficialmente sobre as necessidades dos estudantes, não desenvolvendo nenhuma prática conjunta. A partir da identificação desta realidade, somado ao resultado da pesquisa sobre o trabalho colaborativo entre professores e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos, está em processo de desenvolvimento um Caderno de Sugestões para implementação e acompanhamento do ensino colaborativo na Educação de Jovens e Adultos.

Este caderno de sugestões tem como objetivos específicos desenvolvidos: a) Conceituar através de referências bibliográficas partindo de pressupostos teóricos o conceito de ensino colaborativo em linguagem que seja acessível a professores de diferentes formações e realidades distintas; b) Discutir sobre as possibilidades do ensino colaborativo na EJA, ou seja, a partir da realidade da escola, quais opções são favoráveis e possíveis de serem implementadas e c) Apresentar instrumentos que direcionem a implementação do ensino colaborativo através de planilhas para o planejamento e acompanhamento da proposta de trabalho, disponibilizando também o modelo de formulários on-line.

O caderno de sugestões para o ensino colaborativo será dividido a partir da seguinte organização:

- 1) Definição de Ensino Colaborativo: com o objetivo de apresentar o conceito de ensino colaborativo e abordar sobre a possibilidade da implementação da metodologia na Educação de Jovens e Adultos. O ebook indicará através de links, vídeos e textos informativos de autores renomados no assunto para aprofundamento do tema.

- 2) Ficha de observação em sala de aula, onde através de um formulário, será disponibilizado um instrumento para observação inicial de sala de aula que pode

ser preenchido por ambos os professores que trabalharão em parceria (Apêndice C).

3) Instrumento para o planejamento do ensino colaborativo: A partir das observações realizadas, apresentar um formulário orientador para a sequência de planejamento de estratégias. O preenchimento poderá ser realizado em dupla no momento de hora atividade ou individualmente com acesso disponibilizado aos dois professores e pedagoga responsável (Apêndice D).

4) Planilha de acompanhamento, sugestões e replanejamento: A partir de uma ficha para planejamento, o professor da sala de recursos multifuncionais poderá colaborar com informações que favoreçam o acompanhamento do planejamento colaborativo, registrando as propostas de adaptações de atividades, recursos materiais, além de sugerir mudanças durante o processo. (Apêndice E); Formulário de acompanhamento de avaliação e evolução da turma: Avaliar ao final do bimestre o trabalho desenvolvido, possibilitando reflexões sobre o ensino colaborativo e promoção de mudanças para o próximo bimestre (Apêndice F). Este material poderá ser utilizado também para acompanhamento em reuniões de conselho de classe.

5.1 ADEQUAÇÕES PARA ACESSIBILIDADE DO RECURSO PROPOSTO

Baseado nos Princípios de Desenho Universal para Aprendizagem, estabelecidos pelo CAST a partir do conceito de Desenho Universal proposto por Ronald Mace no ano de 1985, este produto educacional denominado “Manual para o Ensino Colaborativo na Educação Especial de Jovens e Adultos” se propõe ser:

Igualitário: sendo acessível a professores com diferentes necessidades de acesso e capacidades; observando os recursos de ampliação de repertório: animações, vídeos, documentários, glossário com descrição de palavras-chaves para esclarecer e ampliar o conhecimento sobre o tema ensino colaborativo;

Adaptável: Apresentando versão em vídeo em LIBRAS e audiodescrição em formato ePUB favorecendo o acesso também a leitura por programa como DOSVOX que funciona como um sintetizador de voz, possibilitando o acesso, a utilização e autonomia por deficientes visuais no que se refere ao uso de computadores .

Simples e Intuitivo: Sem excesso de informações ou imagens, o caderno será desenvolvido pensando em facilitar o trabalho do professor que se interessar pelo tema, direcionando através de link ou QR Code o vídeo o qual explica em LIBRAS os conteúdos e os formulários para a implementação do ensino colaborativo em sua

escola;

Sem esforço: O objetivo do material é facilitar a apropriação do conhecimento da proposta do ensino colaborativo e, dessa forma, disseminar a ideia de acessibilidade e trabalho em parceria entre os professores de sala de aula e educação especial dentro da escola regular. Os aspectos a serem observados nesse quesito são o conforto e o mínimo de fadiga;

Abrangente: Buscando ser acessível ao maior número de professores apresentando definição sobre o tema e forma de aplicá-lo na escola, a partir de sugestões descritas com linguagem acessível;

Conhecido: Acessível a um número maior de professores, por exemplo, a pessoas com deficiência visual ou auditiva.

5.2 EXPERIÊNCIA PRÁTICA DO ENSINO COLABORATIVO EM PARCERIA COM PROFESSOR DE ENSINO REGULAR NA EJA

Capellini e Zerbato (2019) pontuam que um dos elementos primordiais para o sucesso da prática de ensino colaborativo é a compatibilidade entre os professores. “Possibilitar a organização da equipe unindo professores que já tiveram um contato prévio entre si e se mostrem mais empáticos para o trabalho em colaboração” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.57). Portanto os profissionais escolhidos para a experiência já haviam trabalhado juntos e mantinham boa relação.

Para a implantação do ensino colaborativo e posterior desenvolvimento do produto educacional, foram envolvidos um professor de sala de recursos multifuncional, um professor do componente curricular de História e uma pedagoga responsável pela educação especial na EJA. A turma escolhida para o acompanhamento e desenvolvimento do trabalho colaborativo é de ensino médio. Nela estão matriculados três estudantes com deficiência intelectual com idade entre 29 e 33 anos e as aulas são no mesmo período de atendimento da professora de SRM tornando assim possível o acompanhamento presencial dos encaminhamentos acordados entre os profissionais participantes.

No primeiro encontro foi apresentado o conceito de ensino colaborativo e a proposta do trabalho em parceria para apropriação do material e possibilidade de sugestões que pudessem aprimorar o conteúdo tornando-o funcional e prático. A partir desse momento foi estabelecido um cronograma de acompanhamento em sala de

aula e dia de reunião entre os professores e atendimento da estudante na sala de recursos multifuncionais, como segue abaixo na Tabela 4:

Quadro 4 - Cronograma de acompanhamento em sala de aula e de reunião

2ª FEIRA	3ª FEIRA	5ª FEIRA
Hora atividade Colaborativa (professores Componente Curricular e Educação Especial– Acompanhamento semanal)	Acompanhamento em sala de aula	Elaboração de Adequações e recursos

Fonte: Elaborado pela autora a partir da organização do trabalho colaborativo.

Considerando a definição do cronograma de trabalho colaborativo, a professora da sala de recursos multifuncional desenvolveu um documento pré-determinado pelo Núcleo Regional de Educação de Curitiba, o qual relaciona algumas características dos estudantes PAEE, potencialidades e dificuldades observadas inicialmente pelo professor da educação especial, objetivos desenvolvidos na sala de recursos multifuncional, sugestões de recursos metodológicos a serem utilizados em sala de aula e formas de avaliação adequadas às necessidades dos estudantes, favorecendo assim o planejamento de estratégias desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Posteriormente, a professora da SRM⁶ acompanhou algumas aulas de História, observando o comportamento dos estudantes e a prática pedagógica do professor para compreender a dinâmica da turma, realizando anotações para que pudesse pontuar elementos para o próximo encontro com o professor de História. A troca de informações e busca de soluções para dificuldades identificadas em sala de aula já ocorria entre os profissionais participantes, porém de forma pontual.

Em alguns momentos de hora-atividade houve a participação da pedagoga. Nesses momentos alguns objetivos para o trabalho colaborativo foram então elencados, como por exemplo, ficou acordado que o professor de História apresentaria o plano de aula diário para nortear os estudantes sobre o decorrer da aula, isso, por exemplo, além de facilitar a organização dos estudantes. Também ficou

⁶ A pesquisadora atua como professora de SRM no CEEBJA escolhido para a pesquisa.

combinada a diversificação de metodologia em sala de aula, como: utilização de vídeos, imagens, uso do livro didático, sala de aula invertida e propostas de atividades em grupo.

Na aula seguinte, o professor optou por utilizar vídeos sobre o conteúdo da aula e pausadamente realizou explicação sobre o mesmo, solicitando que os estudantes colaborassem com o que compreenderam. Foi possível observar a colaboração de toda a turma com a proposta.

No terceiro momento de acompanhamento em sala de aula o professor de História aplicou uma atividade avaliativa, em que foi possível observar que o material não estava adequado à compreensão dos estudantes PAEE, no que se refere à compreensão da estudante e excesso de informações. A partir dessa experiência, o professor de História identificou a necessidade de mudanças em sua metodologia avaliativa. A professora de SRM orientou sobre a possibilidade de elaborar recursos diferentes ao proposto e foi sugerido que utilizasse mapas mentais e imagens visuais para que os estudantes associassem ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Fato esse que corrobora com o previsto na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28 nos incisos II e III incumbe ao poder público o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam sua inclusão plena e proponha adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

No decorrer do período de acompanhamento, com duração de um trimestre, foi possível identificar pontos favoráveis ao trabalho proposto, sendo o primeiro a melhoria na comunicação entre a equipe pedagógica e a professora de SRM que passou a ser diária em busca de solucionar situações referentes aos estudantes PAEE tanto do turno quanto do contraturno.

Um fator constatado fora a aproximação entre os professores, pedagogas e estudantes, no que se refere à discussão de necessidades de mudança em práticas de sala de aula, necessidade de adequações individuais e que favorecessem ao grupo. A possibilidade de escuta do que os estudantes consideravam necessário para sua participação, entre os quais, a velocidade da explicação do professor, a

necessidade de exemplos concretos e o uso de tecnologias também foram observados a partir da proposta.

Uma importante mudança observada foi o envolvimento da equipe pedagógica no planejamento das atividades e avaliações adequadas aos estudantes na EJA, organizando grupos de trabalho envolvendo os profissionais da escola que atendiam estudantes PAEE, estabelecendo comunicação virtual e compartilhamento de drive onde foi possível discutir temas e dificuldades e também, dividir experiências as quais obtiveram êxito, como, por exemplo, os caminhos para desenvolver práticas utilizando jogos online elaborados conforme o conteúdo abordado.

A parceria também indicou a necessidade de formação continuada sobre o ensino colaborativo. Foram planejados durante o trimestre momentos para formação teórica e prática relacionada ao tema, disponibilizando aos demais professores de outros turnos de trabalho o acesso ao conhecimento científico e sobre a experiência vivenciada no primeiro semestre de 2022 no CEEBJA.

No início do segundo semestre, no estudo e planejamento, a escola organizou uma formação que abordasse questões relacionadas à educação inclusiva do estudante com deficiência. Foram organizados momentos de aprendizagem e discussão sobre demandas frequentes que os professores questionam, especialmente sobre nivelamento e possibilidades de trabalho em sala de aula envolvendo todos os estudantes. A escola, dessa forma, através do planejamento de formações relacionadas à inclusão dos estudantes na EJA envolveu-se de forma que continuamente busca contribuir dentro de suas possibilidades a abordagem de temáticas relacionadas à educação inclusiva de estudantes com deficiência.

Outra modificação observada na escola pesquisada foi organização de momentos de encontro e troca entre os professores que atuam com uma estudante com deficiência física neuromotora que necessita de adaptações referentes à tecnologia assistiva. Buscou-se nesses encontros envolver a família e a estudante que ao compartilhar quais recursos considera importante, os mesmos foram incluídos na rotina da estudante tanto em sala de aula quanto nos atendimentos da sala de recursos multifuncionais.

Assim, conclui-se que as mudanças relacionadas ao trabalho colaborativo dependem inicialmente do interesse dos profissionais envolvidos e o apoio e incentivo de toda rede escolar para que então, através de formação inicial e continuada, acompanhamento do processo e resultados, os estudantes finalmente podem ser

favorecidos com o modelo de trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo buscou-se identificar as vantagens de desenvolver a prática do ensino colaborativo na Educação de Jovens e Adultos, partindo do questionamento: O ensino colaborativo pode ser favorável ao trabalho com estudantes da EJA?

Assim, o objetivo proposto foi analisar se o ensino colaborativo poderia ser implementado com resultados positivos como os apresentados em pesquisas anteriores por autores que analisaram outros níveis e modalidades da educação.

Compreende-se que o processo de ensino na EJA ocorre de maneira mais rápida, de forma semestral o qual os professores trabalham conteúdos divididos em dois bimestres e consideram complexo o trabalho com estudantes que demandam maior temporalidade para realizar as atividades e se apropriar do que foi apresentado em sala de aula. No entanto é fato que lecionar para estudantes na EJA exige metodologia e didática diferenciada em sala de aula e mudanças no que se refere à prática pedagógica são fundamentais, mesmo que não haja estudantes PAEE na turma.

O trabalho na EJA é desafiador, mas entende-se que sem o suporte e parceria em sala de aula, dificuldades encontradas pelo professor regente em sala de aula, com turmas heterogêneas e demandas variadas podem ser empecilhos ao bom andamento e aplicabilidade do planejamento elaborado pelo professor. Para isso, a comunicação e parceria entre os profissionais que atuam na EJA pode ser uma ação que divida responsabilidades no planejamento de ações e atividades e a troca de experiências

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória referenciada por teóricos que discutem e apresentam o ensino colaborativo como uma alternativa à realidade do trabalho do professor de sala de recursos multifuncionais que atualmente se limita ao atendimento no contraturno do estudante.

Através de questionário online aplicado aos professores de diferentes componentes curriculares e de sala de recursos multifuncionais em um CEEBJA no município de Curitiba, Paraná foi possível identificar o interesse por parte da maioria dos professores em desenvolver práticas de ensino colaborativo a fim de favorecer o trabalho inclusivo na escola. Contudo, é essencial que a equipe pedagógica possibilite

momentos de acompanhamento e hora atividade para que os profissionais envolvidos possam organizar ações e estratégias a serem colocadas em prática durante o período letivo.

Os resultados apontaram o interesse dos professores questionados pelo tema de pesquisa e identificaram a necessidade de estudos mais aprofundados através de formação continuada disponibilizada na escola para a compreensão e envolvimento de um número maior de professores em propostas inclusivas por meio do planejamento colaborativo e discussões sobre metodologias e práticas pedagógicas mais adequadas aos grupos atendidos na escola. A proposta da disponibilização da EJA à distância a rede pública estadual prejudica a proposta do trabalho em parceria e preocupa em relação à precarização e homogeneização do trabalho.

No que se refere a análise das respostas de alguns professores que afirmaram ainda não se sentirem preparados para o trabalho inclusivo, surge o questionamento se em algum momento nós professores conseguiremos afirmar com certeza que o trabalho desenvolvido é suficiente e eficiente quanto às necessidades e particularidades dentro da diversidade e heterogeneidade que encontramos em cada sala de aula.

Mais importante que isso é que cada professor, dentro de sua formação, seja nos componentes curriculares ou na área da Educação Especial, desempenhem seu papel de forma a reduzir e/ou eliminar as barreiras que ainda encontramos no dia a dia escolar, sejam elas arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e acesso às tecnologias sendo esta última essencial para o estudante que utiliza a comunicação alternativa e as tecnologias assistivas. Porém para que isso ocorra é necessário que sejam propostas políticas públicas que ampliem suas possibilidades de trabalho, invistam em sua formação.

A respeito do foco de pesquisa, relacionado ao ensino colaborativo na EJA, vale destacar que a formação prevista pela escola poderia ser compartilhada com outros CEEBJA's apresentando a filosofia de trabalho, considerando os limites e possibilidades observados na pesquisa. Um verdadeiro espaço colaborativo e reflexivo poderia potencialmente ser utilizado pelo professor como resultado do desenvolvimento de estratégias de planejamento, (re)planejamento, aplicação e avaliação, o que criaria um espaço único dentro da escola e o incentivo, apoio e envolvimento da comunidade escolar seria importante.

Mesmo apresentando uma série de vantagens para os estudantes, o trabalho

colaborativo não é fácil de ser viabilizado, principalmente pelo fato dos professores trabalharem de forma individual, seguindo os caminhos que consideram corretos. Nesta proposta de mudança de prática, é possível identificar as falhas que se tornam evidentes, o que pode gerar desconforto entre os professores envolvidos, porém ao serem identificadas, é possível refletir sobre quais aspectos podem ser melhorados e quais práticas foram efetivas, podendo assim, compartilhar com o grupo.

Espera-se com essa pesquisa que outros pesquisadores se interessem pela temática e por assuntos relacionados à EJA para que possamos ampliar as discussões em relação às necessidades dessa modalidade que historicamente sofre com políticas descontinuadas e desinteresse por parte de governantes.

REFERÊNCIAS

AMARO, D. G. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.48.2009.tde-23092009-145728. Acesso em: 31 ago. 2020.

ARIAS; L. G. **Trabalho colaborativo e coensino: uma abordagem à inclusão educacional**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e 2015321, p. 1-14, 2020. Disponível em:<[https:// www.revistas2.uepg.br / index.php/retepe](https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe)>. Acesso em: 08 fev.2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, S. N. **De quem estamos falando?** Curso de Atendimento Educacional Especializado no contexto da EJA. Universidade Federal de Pelotas, 2022.

BRASIL. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 12 fev.2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008b. Acesso em: 08 ago 2020.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 03 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. LEI N° 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

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

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

BRASIL. **Portaria** normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da**

Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm>. Acesso em 30 jan. 2021.

BORGES, Antonio. **O que é o DOSVOX?** Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>>. Acesso em 05 dez. 2021.

BUENO, M. B.; CAMPOS, J. A. de P.P. Inclusão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Concepções e Práticas Pedagógicas. **Educação: Teoria e Prática/** Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020. e ISSN 1981-8106e23 [2020]. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3970/11772>>. Acesso em 01 fev.2021.

CAMPOS, Juliane A.P.P. O aluno com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: Contexto e Percurso Escolar. *In*: ALMEIDA, M.A; MENDES, E.G. (Org.). **A Escola e o Público-Alvo da Educação Especial: apontamentos atuais.** ABPEE, São Carlos, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare.** Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/>>. Acesso em 01 fev. 2021.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 911 - 934, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8934/5876>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

CUSTÓDIO, L. A.; PEREIRA, C. R. D.. **Transtornos funcionais específicos: conhecer para intervir.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_publicas/2013/2013_fafipa_ped_artigo_luciane_de_andrade.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

DAMIANI, M; ROCHEFORT. R. S; CASTRO, R.F; DARIZ, M.R; PINHEIRO, S.S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FAGUNDES, E. A. **Os desafios da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos no contexto do CEEBJA Maria Deon de Lira.** Uninter, 2017.

FERREIRA, W. B. **EJA & deficiência:** estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7242178-Eja->

deficiencia-estudo-da-oferta-da-modalidade-eja-para-estudantes-com-deficiencia.html>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira; Marin, 2009.

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**, 20:1, 9-27, 2010 DOI: 10.1080/10474410903535380

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência**: isso me lembra uma história. 2013, 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MACHADO, A. C; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia** 2010; 27(84): 344-51.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate inclusão escolar no Brasil**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 26 jan 2022.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha G.; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R. ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOURA, Carmen B.; SILVA, Marluce P. O Sujeito da EJA. In: GARCIA, Renata. Monteiro. SILVA, Marluce Pereira da (Org.). **EJA, diversidade e inclusão**: reflexões importantes. Joao Pessoa. Editora UFPB.2018.p.11-23.

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** [online]. 2020, v. 26, n. 2, pp. 343-360. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>>. Epub 08 Jun 2020. ISSN 1980-5470.

OLIVEIRA JUNIOR, J. F. **Desenho universal e acessibilidade digital**. Curso de Técnicas para Criação de Documentos Digitais Acessíveis aplicadas à Deficiência Visual. Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1rvkAtLe6gLBxBY5V4Qqas5l8glgbYIWM>>. Acesso em 05 dez. 2021.

PARANÁ (Estado). **Instrução 07/2016 SEED/SUED**. Critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Curitiba, PR.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. **Parecer N.º 626/08**. Solicitação de revisão ou revogação da Deliberação n.º 06/05-CEE/PR para atendimento de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/pareceres.nsf/fef9bc43c12d0fe8032566c1006ce9e5/75fdb6590894094e832574c90068ab29/\\$FILE/PA%20626-08%20Pr%20439-08.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/pareceres.nsf/fef9bc43c12d0fe8032566c1006ce9e5/75fdb6590894094e832574c90068ab29/$FILE/PA%20626-08%20Pr%20439-08.pdf)>. Acesso em 02 fev. 2021.

PARANÁ. **Instrução n.º 014**, novembro de 2011. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba: Seed/Sued, 2011.

PARANÁ. **Informação Conjunta nº 01/2021** – Classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos e progressão parcial das matrículas da EJA. Curitiba: SEED/DPGE/DGDE/CRE, SEED/DPGE/DLE/CDE e SEED/DEDUC/DEP/CEJA, 2021.

PARANÁ. **Orientação nº 004/2018- DEE**. Orientação Pedagógica para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas da Rede Pública Estadual. Curitiba, DEE, 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. F. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa científica e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RAYTIVAARA, A.; PULKKINEN; J; PALMU; L. (2021). Aprendendo sobre alunos em equipes de co-ensino. **International Journal of Inclusive Education**, DOI: 10.1080/13603116.2021.1878299.

RODRIGUEZ, R. C. C. M. **Por quais direitos buscamos?** Curso de Atendimento Educacional Especializado no contexto da EJA. Universidade Federal de Pelotas, 2022.

RUSSO, L.; PEREIRA, L. P. **Inclusão educacional, econômica e social da pessoa com deficiência**. Contribuições do Instituto Paradigma. Canoas-RS: Palavra Bordada, 2021.

SANTOS, M. P. Desenho universal para a aprendizagem. *In*: Mousinho, R.; Luciana Mendonça, L. A.; Capellini, S.A. (Org.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: WAK, 2015, v. 1, p. 17-27.

SANTOS. **A Inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. *In*: Caderno do Fórum Permanente de Educação e Saúde–MEC/Instituto Philippe Pinel – Ano 2000- pg 56-62. Disponível em: <<https://silo.tips/download/a-inclusao-da-crianca-com-necessidades-educacionais-especiais-1-prof-a-dra-monica>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SIEMS, M. E. R. **Educação de jovens e adultos com deficiência**: saberes e caminhos em construção. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/texton-031.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. **Inclusão em educação especial para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do desenho universal para aprendizagem**. *Aleph*, n.32, p. 246-265, jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39316>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

VILARONGA, C.A.R.; Mendes, E. (2017). Formação de Professores como Estratégia para Realização do Coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. 4. 10.36311/2358-8845.2018.v4, nº. 03. p 19.

VILARONGA. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VILCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. *In*: **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glaciélma de Fátima da Silva (orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2004.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Prezado/a Colega

Meu nome é Vanessa Bernardi sou Professora e, atualmente aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e solicito sua colaboração para minha pesquisa. Na pesquisa, pretendo analisar a prática do Ensino Colaborativo entre os professores dos componentes curriculares e o de Educação Especial.. O questionário é anônimo e os dados obtidos serão usados apenas para fins acadêmicos, portanto, sinta-se à vontade para se expressar livremente.

Sua participação é importante!

1. Caracterização do participante

Nome: _____

Idade: _____

Curso formação

Licenciatura: _____

Pós-Graduação: _____

2. Tempo de atuação no magistério:

() 1 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() 15 a 20 anos

() mais de 20 anos

3. Tempo de atuação como docente na instituição que atua no momento

() 1 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() 15 a 20 anos

() mais de 20 anos

Com qual(is) disciplina(s) você trabalha nesta escola?

4. Tempo de atuação como docente na EJA:

1 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

mais de 20 anos

5. A rede de ensino em que atua oferece capacitação a respeito do tema da inclusão educacional?

sim não

6. Você participou de alguma formação a respeito da inclusão de alunos Público-alvo da Educação Especial? Caso positivo, de que maneira foi a formação (disciplinas, cursos, oficinas, etc.)?

Não Sim. Qual? _____

7. Você participou de outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares)?

Não Sim. Quais? _____

8. Você acredita na inclusão escolar dos alunos PAEE na Educação de Jovens e Adultos?

Sim, pois a legislação vigente garante.

Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos PAEE na EJA.

Sim, pois é por meio do contato e da interação com outros indivíduos que o sujeito aprende e desenvolve.

() Não, pois os professores não têm conhecimento e formação específica para atender os alunos PAEE na Educação de Jovens e Adultos.

() Não, pois embora a legislação garanta a inclusão de alunos do PAEE na EJA, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.

() Outra opinião: _____

9. Como você elabora o seu planejamento de ensino e com qual frequência planeja suas aulas? Poderá marcar mais de uma alternativa:

() realizo planejamento diariamente

() realizo planejamento semanal

() realizo planejamento mensal

() realizo planejamento semanal em conjunto com a pedagoga

() realizo planejamento semanal em conjunto com a pedagoga e outros professores

() não faço planejamento e sigo outros materiais já existentes: livros, apostilas, etc..

10. Nas suas aulas você trabalha com algum material diferenciado direcionado para os alunos do PAEE na EJA?

() Sim () Não

Especifique:

11. Quais fontes de pesquisa utiliza para a organização e planejamento das aulas?

Poderá marcar mais de uma alternativa

() acervo pessoal bibliográfico

() na biblioteca da escola

() na Internet.

() outros materiais. Quais? _____

12. Ainda sobre o planejamento, quais estratégias/técnicas costuma utilizar no processo de ensino?

- Aula expositiva e dialogada
- Estudo de caso
- Aulas práticas com materiais concretos
- Aulas lúdicas
- Seminários
- Juri simulado
- Grupo de verbalização e de observação
- Técnica de Phillips 66
- Tempestade cerebral
- Laboratório de informática

13. Acredita ser possível realizar planejamento das atividades de forma conjunta com o professor da sala de recursos multifuncional?

- Sim Não. Talvez

14. Qual a forma de avaliação predominante que você utiliza? Avaliação diagnóstica

- Avaliação formativa
- Avaliação comparativa
- Avaliação somativa

14.1 . Existem modificações para o estudante PAEE?

- Sim Não.

15. Você se considera preparado para a inclusão desse público de alunos?

- Sim. Porque? _____

- Não. Porque? _____

16. Você já leu/estudou algo sobre trabalho colaborativo?

Sim

Não

17. Nesta escola, há trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim

Não

Talvez

18. Quais as práticas ou não, de colaboração entre professores que você identifica na sua escola: Poderá marcar mais de uma alternativa

conversa com outros professores sobre o comportamento dos alunos.

converso com outros professores sobre o modo como dou aulas.

troco materiais de ensino com outros professores.

desenvolvo materiais pedagógicos em conjunto com outros professores.

discussão de assuntos profissionais.

participação em reuniões com a equipe pedagógica para melhorar as estratégias de ensino.

desenvolvimento de projetos interdisciplinar entre professores.

facilidade para discutir questões pedagógicas com meus colegas

oportunidade para discutir práticas de avaliação.

as atividades de docência caracterizam-se pelo individualismo.

os professores manifestam mais disponibilidade e interesse para trabalhar em conjunto.

observação de aulas dos meus colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino.

possibilito que minhas aulas sejam observadas por colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino.

19. Na minha escola não percebo a realização de um trabalho colaborativo mas tenho interesse em:

partilhar estratégias de ensino com outros colegas.

cooperar com outros professores.

- aprender mais sobre estratégias de ensino por meio da observação de práticas pedagógicas de outros colegas.
- aprofundar o meu conhecimento sobre colaboração entre professores.
- participar de grupos para desenvolver materiais pedagógicos em conjunto.
- formar grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração para assuntos específicos das aulas.
- observar outros colegas a ensinarem, para melhorar o meu desempenho. () discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas.
- participar em experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto.
- ajudar outros colegas a responderem mais e eficazmente às suas dificuldades

20. Você acha possível realizar um trabalho colaborativo, na sua disciplina, com o professor da AEE?

- Sim
- Não
- Talvez

20.1 Se sua resposta for negativa responda quais as dificuldades que você aponta para realizar um trabalho colaborativo entre os professores da sala regular e PAEE?

- Organização do tempo
 - Falta de formação específica na área
 - Falta de recursos materiais e humanos () Falta de apoio da equipe pedagógica
 - Falta de motivação
 - Outros: _____
-

21. Para você, quais fatores são importantes para uma parceria colaborativa entre os Professores do ensino comum e o Professor de Educação Especial?

- Encontros / Formação
- Motivação dos próprios colegas da PAEE
- Trabalho em equipe
- Organização do Tempo

() Recursos humanos, materiais e financeiros

() Relações humanas.

22. Uma parceria entre você e a professora de educação especial ajudaria na sua prática pedagógica?

() Sim () Não () Talvez

23. Comentários adicionais:

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Prezado/a Colega

Meu nome é Vanessa Bernardi, sou Professora e, atualmente aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e solicito sua colaboração para minha pesquisa. Na pesquisa, pretendo analisar se há o ensino colaborativo na escola que trabalha. O questionário é anônimo e os dados obtidos serão usados apenas para fins acadêmicos, portanto, sinta-se à vontade para se expressar livremente.

Sua participação é importante!

1. Caracterização do participante

Nome: _____

Idade: _____

Curso formação

Licenciatura: _____

Pós-Graduação: _____

2. Tempo de atuação no magistério:

() 1 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() 15 a 20 anos

() mais de 20 anos

3. Tempo de atuação como docente na instituição que atua no momento

() 1 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() 15 a 20 anos

() mais de 20 anos

Com qual(is) disciplina(s) você trabalha nesta escola?

4. Tempo de atuação como docente na EJA:

1 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

mais de 20 anos

5. A rede de ensino em que atua oferece capacitação a respeito do tema da inclusão educacional?

sim não

6. Você participou de alguma formação a respeito da inclusão de alunos Público-alvo da Educação Especial? Caso positivo, de que maneira foi a formação (disciplinas, cursos, oficinas, etc.)?

Não Sim. Qual? _____

7. Você participou de outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares)?

Não Sim. Quais? _____

8. Você acredita na inclusão escolar dos alunos PAEE na Educação de Jovens e Adultos?

Sim, pois a legislação vigente garante.

Sim, pois não considero problema, trabalhar com alunos PAEE na EJA.

Sim, pois é por meio do contato e da interação com outros indivíduos que o sujeito aprende e desenvolve.

() Não, pois os professores não têm conhecimento e formação específica para atender os alunos PAEE na Educação de Jovens e Adultos.

() Não, pois embora a legislação garanta a inclusão de alunos do PAEE na EJA, a escola e os professores não estão preparados para recebê-los.

() Outra opinião: _____

9. Você considera que os professores das salas comuns na EJA estão preparados para a inclusão?

() Sim () Não

Por quê? _____

10. Quantos alunos da EJA você atende na sala de recursos multifuncionais? No geral, como os caracteriza ?

() 1 a 5

() 6 a 10

() 11 a 15

() + de 15

11. Há diferenças na organização e rotina do Atendimento Educacional Especializado na EJA e no Ensino Regular?

() Sim () Não

Explique: _____

12. É feita avaliação diagnóstica inicial do aluno?

() Sim () Não

De que forma: _____

13. Quais aspectos são considerados para definir objetivos e estratégias para o atendimento ao aluno na sala de recursos multifuncionais? Poderá marcar mais de uma alternativa.

() diagnóstico

() defasagem na aprendizagem

- avaliação psicológica
- potencialidades
- outros: _____

14. No planejamento dos professores, existem especificações para o aluno PAEE?

- Não Sim. Quais: _____

15. Para os estudantes PAEE quais adequações/adaptações são realizadas em relação aos conteúdos, metodologias e avaliações:

- currículo priorizado
- avaliação adaptada
- atividades diferenciadas
- adequações metodológicas
- acompanhamento pedagógico
- Outro: _____

16. Quais as práticas ou não, de colaboração entre professores que você identifica na sua escola: Poderá marcar mais de uma alternativa

- conversa com outros professores sobre o comportamento dos alunos.
- converso com outros professores sobre o modo como dou aulas.
- troco materiais de ensino com outros professores.
- desenvolvo materiais pedagógicos em conjunto com outros professores
- discussão de assuntos profissionais.
- participação em reuniões com a equipe pedagógica para melhorar as estratégias de ensino.
- desenvolvimento de projetos interdisciplinar entre professores.
- facilidade para discutir questões pedagógicas com meus colegas oportunidade para discutir práticas de avaliação.

- as atividades de docência caracterizam-se pelo individualismo.
- os professores manifestam mais disponibilidade e interesse para trabalhar em conjunto.
- observação de aulas dos meus colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino.
- possibilito que minhas aulas sejam observadas por colegas, com o objetivo de aprender/melhorar as estratégias de ensino.

17. Na minha escola não percebo a realização de um trabalho colaborativo mas tenho interesse em:

- partilhar estratégias de ensino com outros colegas.
- cooperar com outros professores.
- aprender mais sobre estratégias de ensino por meio da observação de práticas pedagógicas de outros colegas.
- aprofundar o meu conhecimento sobre colaboração entre professores.
- participar de grupos para desenvolver materiais pedagógicos em conjunto.
- formar grupos de trabalho para desenvolver e implementar práticas de colaboração para assuntos específicos das aulas.
- observar outros colegas a ensinarem, para melhorar o meu desempenho.
- discutir com outros colegas sobre metodologias diferenciadas.
- participar em experiências pedagógicas que envolvam o ensino em conjunto.
- ajudar outros colegas a responderem mais e eficazmente às suas dificuldades

18. Você acha possível realizar um trabalho colaborativo com o professor de ensino comum?

- Sim Não Talvez

18.1. Se sua resposta for negativa responda quais as dificuldades que você aponta para realizar um trabalho colaborativo entre os professores da sala regular e PAEE?

- Organização do tempo
- Falta de formação específica na área
- Falta de recursos materiais e humanos
- Falta de apoio da equipe pedagógica
- Falta de motivação
- Outros: _____

19. Para você, quais fatores são importantes para uma parceria colaborativa entre os Professores do ensino comum e o Professor de Educação Especial?

- Encontros / Formação
- Motivação dos próprios colegas da PAEE
- Trabalho em equipe
- Organização do Tempo
- Recursos humanos, materiais e financeiros
- Relações humanas.

Uma parceria entre você e a professora de ensino comum ajudaria na prática pedagógica em sala de aula?

- Sim Não Talvez

23. Comentários adicionais:

APÊNDICE C – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA		
Colégio		
<input type="text"/>		
Professor Regente		
<input type="text"/>		
Componente Curricular		
<input type="text"/>		
Professor de Educação Especial		
<input type="text"/>		
Turma	Série	Período
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Conteúdo do Trabalho		
<input type="text"/>		
Atividades Desenvolvidas		
<input type="text"/>		
Organização da Turma		
<input type="checkbox"/> Individual	<input type="checkbox"/> Em duplas	<input type="checkbox"/> Pequenos Grupos
Metodologia		
<input type="text"/>		
Sugestões		
<input type="text"/>		
Recursos Utilizados		
<input type="checkbox"/> Suficientes	<input type="checkbox"/> Parcialmente suficientes	<input type="checkbox"/> Insuficientes
Participação dos Estudantes PAEE		
<input type="text"/>		
Observações e Comentários Adicionais		
<input type="text"/>		
Data da Observação		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Assinatura		

APÊNDICE D – PLANEJAMENTO COLABORATIVO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

PLANEJAMENTO COLABORATIVO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Colégio

Professor

Aluno

Data de Nascimento

Diagnóstico

Turma

Série

Período

Atendimento na SRM

 Individual Em duplas Pequenos Grupos

Características do Estudante

Potencialidades

Dificuldades

Objetivos de Trabalho na SRM

Atividades Desenvolvidas

Objetivos de Trabalho na Sala de Aula

Necessidades de Adaptações

 Recursos de Baixa Tecnologia

Quais

Recursos de Alta Tecnologia

Quais

Prova Adaptada

Componente Curricular

Flexibilização Curricular

Componente Curricular

Metodologia Diferenciada

Quais

Orientações para Sala de Aula

Detalhar

Data da Observação

Assinatura

APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DE AÇÕES COLABORATIVAS EM SALA DE AULA

PLANEJAMENTO DE AÇÕES COLABORATIVAS EM SALA DE AULA		
Colégio		
<input type="text"/>		
Professor Regente		
<input type="text"/>		
Componente Curricular		
<input type="text"/>		
Professor de Educação Especial		
<input type="text"/>		
Turma	Série	Período
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Periodicidade		
<input type="checkbox"/> Semanal	<input type="checkbox"/> Mensal	<input type="checkbox"/> Bimestral
Objetivos Iniciais		
<input type="text"/>		
Organização da Turma		
<input type="checkbox"/> Individual	<input type="checkbox"/> Em duplas	<input type="checkbox"/> Pequenos Grupos
Proposta de Conteúdo		
<input type="text"/>		
Procedimentos Metodológicos		
<input type="text"/>		
Recursos Didáticos de Apoio		
<input type="text"/>		
Adaptações Curriculares		
<input type="text"/>		
Formas de Avaliação		
<input type="text"/>		

[Empty text box]

Necessidades de Adaptações

Não

Sim

Quais

[Empty text box]

Ações de Replanejamento Metodológicas

[Empty text box]

Ações de Replanejamento Avaliativas

[Empty text box]

Data

[Empty text box]

Assinatura

APÊNDICE F – AVALIAÇÃO BIMESTRAL DO PROCESSO DE TRABALHO COLABORATIVO

AVALIAÇÃO BIMESTRAL DO PROCESSO DE TRABALHO COLABORATIVO

Colégio

Professor Regente

Componente Curricular

Professor de Educação Especial

Turma

Série

Período

Em Sala de Aula

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Descritores / Conteúdo

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Atividades

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Didática em Sala de Aula

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Metodologia

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Organização da Turma

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Participação da Turma

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Recursos Materiais

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Espaços Utilizados

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Avaliações

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Entre os Professores

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Hora Atividade

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Hora Atividade

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Tempo para Planeamento

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Organização do Trabalho

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Parcerias

Propostas

Resultados

Alterações Necessárias

Data

Assinatura

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.934.663

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1801005.pdf	02/08/2021 19:53:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	VANESSABERNARDI.docx	02/08/2021 19:47:51	VANESSA BERNARDI	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	02/08/2021 19:24:28	VANESSA BERNARDI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.docx	02/08/2021 15:09:54	VANESSA BERNARDI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 26 de Agosto de 2021

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PESQUISAS COM SERES HUMANOS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP

Caro professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, realizada pela mestrandia Vanessa Bernardi, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação do Prof.º Drª. Rita de Cassia da Silva Oliveira. Esta pesquisa objetiva analisar as contribuições do trabalho colaborativo realizado entre o professor da sala de recursos multifuncionais e professores do ensino regular referente à inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial na EJA.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você terá que responder a uma entrevista por meio do *Google forms* que será encaminhada via e-mail, a qual está organizada de maneira a compreender o seu perfil profissional, tempo de atuação como professor na educação e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, questões relacionadas a inclusão, trabalho colaborativo na escola para jovens e adultos e a participação do professor de sala de recursos no planejamento das aulas.

Enfatizamos que a sua participação não é obrigatória e você tem livre arbítrio de deixar de participar da entrevista a qualquer momento, mesmo que já tenha preenchido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.), sem oferecer prejuízos a você, aos alunos e ao Colégio.

O questionário oferece baixo risco de constrangimentos e interferência na vivacidade, visto que são destinados ao corpo docente, cujas questões se referem

somente à área de atuação profissional. Contudo, está levando em conta a possibilidade do entrevistado se recusar a responder o questionário alegando motivos pessoais. Antes de receber o questionário, o entrevistado será orientado que a sua identidade não será divulgada e que, ao se deparar com alguma questão que não se sinta confortável em responder, o mesmo poderá deixar de respondê-la sem qualquer prejuízo.

Dentre os benefícios esperados o principal é que haja reflexão dos professores sobre práticas pedagógicas que não se adequam à diversidade de estudantes na educação de jovens e adultos, sendo comumente seguida uma mesma sequência didática independente das dificuldades apresentadas pelo grupo e que ao final da pesquisa se observem mudanças na prática em sala de aula, através da parceria com os professores de educação especial buscando assim diversificar metodologias e ampliando formas de avaliação, favorecendo assim modos diferentes de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O entrevistado não terá despesa alguma quanto à sua participação na pesquisa, considerando que o questionário será encaminhado via e-mail e poderá ser preenchido no local de trabalho. Também não haverá qualquer tipo de remuneração para participação da entrevista.

Todas as informações pessoais do participante ficarão sob sigilo e a sua identidade também se manterá preservada. As informações coletadas para a realização do trabalho de análise serão utilizadas com a finalidade exclusiva de desenvolver a pesquisa supracitada. Se houver necessidade de mencionar alguma informação do questionário, o participante será identificado com números.

Se estiver de acordo em participar da pesquisa, por favor, assine ao final deste Termo de Consentimento, que está impresso em duas vias, rubricando todas as páginas e assinando ao seu término, juntamente com a rubrica e assinatura da pesquisadora. Você receberá uma via deste Termo com os dados pessoais da pesquisadora, caso necessite de esclarecimentos quanto ao desenvolvimento da pesquisa e também queira ter acesso aos resultados obtidos com a finalização da mesma. Em casos de

denúncias e dúvidas dos aspectos éticos e legais da pesquisa, você poderá se direcionar ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pelo telefone (42) 3220-3108, a pesquisadora Vanessa Bernardi pelo telefone (41) 99678 3525 ou e-mail: vanessa.bernardi@escola.pr.gov.br ou com o orientador Dr^a. Rita de Cássia da Silva de Oliveira pelo e-mail: soliveira@uepg.br.

Declarante:

Eu, _____ inscrita no CPF, sob o n.º _____, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada. A pesquisadora me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa, também deixou claro que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Certifico de que recebi uma cópia deste Termo, tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

nº documento de identidade

Assinatura do Pesquisador

nº documento de identidade

Assinatura do Orientador

nº documento de identidade