

CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DE COLABORAÇÃO E A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO E PROFISSIONAIS ESCOLARES: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

APORTES DE LA CULTURA DE LA COLABORACIÓN Y EL DESEMPEÑO DE DOCENTES Y PROFESIONALES ESCOLARES DE APOYO: RELATOS DE EXPERIENCIA

CONTRIBUTIONS OF THE COLLABORATION CULTURE AND THE PERFORMANCE OF SUPPORT TEACHERS AND SCHOOL PROFESSIONALS: EXPERIENCE REPORTS

Ana Paula Silva Cantarelli BRANCO¹
Raffaella Eminy Andrade da MATA²

RESUMO: Este estudo é parte das ações desenvolvidas no Estágio Profissionalizante Psicossocial Escolar, cujo principal objetivo foi oferecer um curso de formação temática acerca da inclusão escolar aos profissionais de uma rede estadual de ensino. Foram realizados seis encontros *online* na plataforma *Microsoft Teams* com professores de apoio e coordenador pedagógico, entre julho de 2021 e março de 2022. Utilizamos como escopo para a elaboração dos encontros o livro “Index for Inclusion”, bem como materiais oriundos de políticas de educação especial e inclusiva. Os resultados demonstraram a importância do trabalho proveniente da Cultura de Colaboração, tendo em vista a inclusão no diálogo com a escola a fim de romper qualquer estereótipo ao aluno da educação especial. Concluímos que, embora o estudo tenha sido desenvolvido durante a pandemia da COVID-19, foi perceptível momentos de muito aprendizado e trocas de experiências, o que possibilitou refletir e disseminar conhecimento sobre a Cultura de Colaboração.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura de colaboração. Estágio psicossocial. Aprendizagem. Pandemia.

RESUMEN: Este estudio forma parte de las acciones desarrolladas en el Internado Vocacional Psicossocial Escolar, cuyo objetivo principal fue ofrecer un curso de formación temática sobre inclusión escolar a profesionales de una red estatal de educación. Se realizaron seis encuentros en línea en la plataforma *Microsoft Teams* con docentes de apoyo y coordinador pedagógico, entre julio de 2021 y marzo de 2022. Utilizamos como ámbito para la preparación de los encuentros el libro “Índice para la Inclusión”, así como materiales de políticas educativas especial e integrador. Los resultados demostraron la importancia del trabajo proveniente de la Cultura de Colaboración, de cara a la inclusión en el diálogo con la escuela para romper cualquier estereotipo del alumno de educación especial. Concluimos que,

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doutorado em Educação Especial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6878-3676>. E-mail: anapaula.cantarellibranco@gmail.com

² Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ituiutaba – MG – Brasil. Graduada em Psicologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3191-9525>. E-mail: raffaellaeminy1998@gmail.com

aunque el estudio se desarrolló durante la pandemia de COVID-19, se notaron momentos de mucho aprendizaje e intercambio de experiencias, lo que permitió reflexionar y difundir conocimientos sobre la Cultura de Colaboración.

PALABRAS CLAVE: *Cultura de colaboración. Etapa psicosocial. Aprendizaje. Pandemia.*

ABSTRACT: *This study is part of the actions developed in the School Psychosocial Vocational Internship, whose main objective was to offer a thematic training course on school inclusion to professionals from a state education network. Six online meetings were held on the Microsoft Teams platform with support teachers and pedagogical coordinator, between July 2021 and March 2022. We used the book “Index for Inclusion” as a scope for the preparation of the meetings, as well as materials from education policies special and inclusive. The results showed the importance of the work coming from the Culture of Collaboration, with a view to inclusion in the dialogue with the school in order to break any stereotype of the special education student. We conclude that, although the study was developed during the COVID-19 pandemic, moments of learning and exchange of experiences were noticeable, which made it possible to reflect and disseminate knowledge about the Culture of Collaboration.*

KEYWORDS: *Collaboration culture. Psychosocial internship. Learning. Pandemic.*

Introdução

A Cultura de Colaboração no ambiente escolar deve ser compreendida imbuída por valores inclusivos, que visam a remoção de barreiras, por meio da promoção de recursos acessíveis. Os aspectos educacionais devem estar conectados com direitos, participação democrática, cidadania, promoção de saúde, dentre outros (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Para Glat (2018, p. 17) a ausência de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os diversos agentes educacionais influencia negativamente e

[...] inviabiliza a efetivação das políticas de inclusão escolar. Essa colaboração, porém, precisa ser construída com base em um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para a aprendizagem de todos eles.

A colaboração envolve, portanto, a tomada de decisões democráticas, como a ação em comum e, precipuamente, a comunicação entre os investigadores e os agentes sociais (IBIAPINA, 2008).

É no poder das equipes colaborativas que está

[...] a capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicas para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover

apoio mútuo e responsabilidade compartilhada (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 84).

É por meio dessas habilidades que é possível construir uma sociedade capaz de dialogar e elaborar ações em prol do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e, para isso, revisamos o “Index for Inclusion”, de Booth e Ainscow (2011), que reúne materiais com o objetivo de auxiliar na compreensão de princípios para uma escola eficaz, que vai desde a configuração das salas de professores e salas de aulas, bem como a elaboração da estrutura de atividades no pátio.

Stainback e Stainback (1999) corroboram com a ideia acima ao argumentarem que as salas de aula consideradas inclusivas vêm a partir de uma filosofia que alega que todas as crianças podem fazer parte da vida comunitária, escolar e aprender. A diversidade é apreciada e é dito que essa diversidade oferece a todos maiores oportunidades de aprendizagem, além de fortalecer a turma.

O trabalho em equipe pode ser compreendido como uma estratégia que foi concebida pelo ser humano a fim de desenvolver uma tarefa considerada complicada e alcançar um resultado mais satisfatório. Essas estratégias podem, nos dias atuais, serem realizadas de forma mais eficiente em processos de ensino e aprendizagem, afinal, a colaboração é entendida como uma estratégia de trabalho pedagógico. A colaboração está diretamente ligada com a contribuição, isto é, uma pessoa deve interagir com outra em uma ajuda unilateral ou mútua (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008).

Stainback e Stainback (1999) caracterizam que o ensino oferta mais recursos para a educação quando alunos e adultos colaboram na construção de uma comunidade que seja consciente e sustente o trabalho da escola. Estudantes com deficiências e seus pais e/ou responsáveis podem incitar o desenvolvimento de um ambiente mais criativo de uma comunidade escolar, só que, para isso, é preciso ter o compromisso de buscar o caminho enfrentando as dificuldades que surgem, a força para renovar o sentido de comunidade quando se estiver sendo ameaçado, e, por fim, a coragem para renegociar os limites, relacionamentos e estruturas familiares.

Quando não há uma cultura de colaboração psicossocial e pedagógica entre agentes educacionais isso inviabiliza e influencia negativamente a efetivação das políticas de inclusão escolar. Todavia, é necessário que tal colaboração seja estruturada tendo como fundamento um pacto de reconhecimento das possibilidades de desenvolvimento do aluno e do direito dele, assim como no investimento para a busca conjunta por alternativas diversificadas e que sejam criativas para a aprendizagem de todos os estudantes (GLAT, 2018).

A Educação Especial tem como propósito a promoção de possibilidades educacionais para os alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, é imprescindível que se possa oferecer contínua formação “[...] para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 84).

Diante disso, este estudo teve como objetivo principal oferecer um curso de formação temática acerca da inclusão escolar aos professores de apoio e diretor de escolas estaduais da região sudeste de Minas Gerais.

Metodologia

O escopo desse estudo seguiu parâmetros da pesquisa qualitativa com caráter exploratório, que de acordo com Gil (2008, p. 27) tem como objetivo “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato”.

O estágio profissionalizante foi subsidiado sob a perspectiva da Cultura de Colaboração e sua importância para o ensino e a aprendizagem, especialmente aos alunos do público-alvo da Educação Especial.

Com fins de se estabelecer um diálogo com a Secretaria do Estado da Educação, foi agendado na última semana de julho/2021, no período matutino, uma reunião com a responsável pela Superintendência Regional de Ensino conjuntamente com às Coordenadoras da Educação Especial com o objetivo de tratarem sobre as demandas provenientes da Secretaria Estadual, e ambas as partes relataram sobre a importância do convênio com a Universidade, o qual foi instituído a partir da Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 480, de 13 de março de 2021, o qual estabelece informações acerca do estágio curricular supervisionado da educação básica.

Como critério de inclusão dos participantes no curso de formação, foi enviado um convite por e-mail às Coordenadoras da Secretaria do Estado da Educação e essas, por sua vez, enviavam os convites para os diretores das escolas, os quais convidavam os professores que tinham alunos do público-alvo da educação especial para participarem da formação.

Aqueles profissionais que se interessavam entravam na plataforma *Google Forms* e preenchiam a sua ficha de inscrição. Conseqüentemente, assinavam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

O Estágio Profissionalizante Psicossocial - Escolar teve início em julho de 2021 e ocorreu até março de 2022, contando com 06 participantes codificadas como (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) participantes sendo três professoras da Educação Especial, duas Professora de Apoio e uma Coordenadora Pedagógica e as mediadoras no papel das estagiárias do curso de Psicologia e a Professora Orientadora do estágio conduziram o processo formativo. Vale destacar que as participantes pertenciam a 2 escolas e estiveram presentes na maioria dos encontros propostos, totalizando mais de 75% de frequência.

No decorrer dos encontros de supervisão foi discutido o que cada estudante faria nesses processos formativos com os professores e profissionais do âmbito escolar. A orientadora do estágio nos mostrou como seria a intervenção com o grupo de professores e profissionais da escola, e, em seguida, começamos a elaboração das intervenções, e paralelamente, desenvolvemos a criação de uma cartilha informativa sobre cultura de colaboração no ambiente escolar. Ao final do curso, mesmo com a carga horária reduzida, foi disponibilizado um certificado de 20 horas aos participantes que obtiveram no mínimo 75% de presença.

Foram distribuídas as tarefas para cada integrante da equipe e, a partir disso, criamos um formulário no *Google Forms* para os encontros com os professores. Elaboramos um grupo no *WhatsApp* com os professores e demais profissionais para nos comunicarmos melhor. Os educadores preencheram o formulário de inscrição elaborado no *Google Forms* contendo informações que deveriam ser preenchidas com nome, os dias e horários de disponibilidade para a participação no curso formativo. Após o preenchimento, avaliamos o dia da semana e o horário em que ficava mais cômodo para cada qual, sendo os professores, estagiários e orientadora.

Foi postado um *link* no grupo com os professores para que eles tivessem acesso semanal aos encontros pela plataforma *Microsoft Teams*. Em seguida, a orientadora do estágio formulou um cronograma detalhado com todas as temáticas, objetivos e atividades que seriam desenvolvidas em cada encontro do curso formativo, momento em que enviamos o cronograma no grupo de e-mail e *WhatsApp* dos participantes.

Vale considerar que o curso iniciou na primeira semana de outubro de 2021 e ocorreu em formato remoto por meio de uma sala virtual denominada de formação de professores no *Microsoft Teams* devido às medidas de segurança da pandemia do COVID-19. Fomos asseguradas e seguimos o protocolo das “Práticas Psicológicas na Pandemia de Covid-19” (2020), documento elaborado pelo Conselho Regional de Psicologia do estado de São Paulo. Contudo, também, destaca-se que os encontros realizados foram gravados em formato de áudio

e vídeo, conforme o convênio estabelecido entre as partes estava previsto a utilização dos dados para fins de análises científicas.

No total, foram realizados 07 encontros temáticos e em cada um deles fizemos uma apresentação de *slides* para guiar, de maneira mais eficaz, a dinâmica com as temáticas e suscitar a discussão com os professores e demais profissionais, uma vez que conversávamos sobre o que tinham compreendido, de modo que também expunham as suas ideias, em que era proporcionado um espaço de escuta ao relatarem a sua experiência de trabalho diário na sala de aula com os alunos do público-alvo da educação especial, no contexto da pandemia. Os encontros aconteciam uma vez por semana, no período noturno e duravam em média 2 horas. No decorrer dos encontros, o horário teve que ser reajustado a fim de atender às necessidades de todos os participantes.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise do conteúdo (BARDIN, 2011) dos áudios dos encontros os quais foram transcritos para posteriormente serem analisados. Usou-se a análise por categorias de acordo com o desmembramento do texto em unidades de análise, conforme os temas descrito a saber.

Resultados

Tema 1 – Dinâmica da Roleta Virtual

O primeiro encontro foi muito importante tendo em vista a apresentação de seu formato, como também de todos os integrantes sendo os professores, coordenadores, estagiárias e orientadora. Após a apresentação pessoal de cada integrante, apresentamos a roleta virtual em que cada participante falava sobre as suas características bem como sobre a sua profissão e uma das questões que nos chamou a atenção foi a respeito da pergunta: “Fale-nos sobre a sua motivação para realizar este curso de formação?” –

Eu falei na hora da minha apresentação, [...] interagir, [...] trocar experiência, contribuir e aprender [...]. (P6)

Diante da fala acima, foi possível notar certo interesse na participação da formação por parte de uma integrante do curso de formação. Outros tópicos foram desenvolvidos neste encontro, mas mais no sentido de nos conhecermos, e iniciarmos a formação de vínculos.

Tema 2 – Valores Inclusivos: Pannel da Inclusão

Esse encontro teve como proposta trazer os desdobramentos da Cultura Colaborativa no ambiente escolar por meio de um painel de representação do que era inclusão para cada integrante da equipe. Decorrente desta proposta foi possível notar a fala de um dos participantes, que fez um desenho cheio de representatividade e explicou que:-

[...] a ideia seria isso, seria que os três pilares que compõe o nosso mundo e, pelo menos o mundo da escola, que deveria ser assim, que é essa tríplice aliança entre a comunidade externa, a comunidade da escola e a família... Uma rede que apoia esse aluno né, que pense melhorias pra esse aluno pra dentro e pra fora desse espaço. (P1)

E continua,

[...] não adianta a escola querer fazer e tipo, não ter apoio da família. Não adianta a escola querer montar o que seria a participação ou a inclusão desse sujeito ou dessa sujeita dentro da comunidade e a comunidade não se permitir aceitar esse sujeito ou essa sujeita. Então essa é minha ideia do que seria inclusão né. (P1)

A fala acima corresponde ao que tece Sebastian-Heredero e Anache (2020, p. 1032) tendo em vista a

[...] necessidade de seguir trabalhando por uma educação inclusiva, já que esta é um desafio que não tem fim. Uma escola inclusiva nunca está acabada, sempre está em construção, precisando, portanto, do envolvimento de toda a comunidade educativa, para avançar rumo a uma educação de qualidade para todos.

É notória a importância do estreitamento dos laços entre a comunidade escolar e a inclusão dos alunos PAEE na busca por integração entre as ações envolvidas, proporcionando maior sintonia e, conseqüentemente, qualidade do ensino não só para o aluno do PAEE, mas para todos.

Assim como o estudo desenvolvido por Silva (2020, p. 128) demonstrou por uma de suas equipes de ensino sobre a atribuição do papel da escola “[...] para a aceitação do PAEE junto à comunidade escolar, explicitou a carência da escola em possibilitar espaços formativos para auxiliar os professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado - AEE”.

Para além dos muros da escola, precisamos também pensar na maior participação das famílias nas ações desenvolvidas no contexto escolar, a fim de valorizar a cultura, o conhecimento, as vivências e as experiências que possuem a fim de agregar e somar de forma

colaborativa nos espaços escolares. Na medida em que as famílias são parceiras da escola, todos são beneficiados com a sua contribuição, posto que:-

[...] os pais sentem-se socialmente valorizados, o que constitui um fator de considerável importância nas classes populares, levando a um reforço do papel das associações de pais e da sua legitimação social; as comunidades, por sua vez, também são beneficiadas, na medida em que esta colaboração com a escola pode contribuir para a construção da sua identidade. Além disso, o estreitamento das relações entre escola, família e comunidade, ao implicar uma atitude de comunicação e participação dos vários atores, induz a uma cultura de cidadania e a um aprofundamento democrático, quer a nível representativo, quer participativo (SOUSA; SARMENTO, 2010, p. 149).

Decorrente do exposto, observa-se que muitas vezes o discurso veiculado como ideológico na citação acima se distancia do que realmente os professores atuam, observam e interpretam, sendo que

[...] muito das vezes também, essa família é tão fragilizada por “n” motivos, que a gente esquece de incluir a família também... porque a família passa por muitas lutas diárias, ou às vezes ela nem vai atrás de muitas coisas porque ela não tem nem informação que ela tem direito aquilo. Então eu falo muito isso com os meus alunos né, “ah cê tá precisando disso, cê sabe que existe isso?” (P1).

A fala de P1 vem ao encontro com o que diz o autor Cavalcante (1998), o qual traz que as maiores barreiras ao desenvolvimento da colaboração entre estas duas importantes instituições, que são a família e a escola, são geralmente resultado de estereótipos, percepções distorcidas e falta de entendimento mútuo entre pais e educadores. Ainda destaca que é “somente através da valorização das famílias e do desenvolvimento de parcerias com os pais dos alunos é que a escola poderá fornecer uma educação mais relevante e significativa” (CAVALCANTE, 1998, p. 06).

Tema 3 – Valores Inclusivos: Parceria Eficaz

No que tange aos valores inclusivos vale considerar que a cultura de colaboração envolve a superação da exclusão por meio da participação tendo em vista que a instituição de valores de uma sociedade se volta para a compreensão de como queremos conviver e educar uns aos outros. Quando temos um sistema de valores negociados instaura-se um potencial resultando no diálogo entre professores, gestores e famílias (BOOTH; AINSCOW, 2011).

A partir deste encontro, cuja temática estava voltada para a interpretação acerca dos valores inclusivos para haver uma parceria eficaz cujo foco foi dialogar sobre comunicação,

competência profissional, respeito, compromisso, igualdade, *advocacy* e confiança, com vistas a discutir sobre os princípios de engajamento para uma parceria efetiva.

No que se refere ao desenvolvimento desta proposta observou-se um trilhar a ser conquistado, levando em consideração os valores culturais supracitados. Ao abrirmos a palavra aos participantes, expressou-se que

[...] a gente sabe que na prática tem ainda vários impedimentos de olhar para o aluno com deficiência, da Educação Especial, o aluno inclusivo, que são chamados [...] TEA [...] eles se corporificam pelo diagnóstico. (Mediadora 1).

A fala acima denota o quanto existem impedimentos, barreiras de ordem social que expressam a invisibilidade dos alunos do público-alvo da educação especial. De tal maneira que são diminuídos à sua condição de deficiência.

É crucial avançarmos no discurso e posicionamento político tendo em vista o capacitismo que, por sua vez, produz relações calcadas no ideal de sujeito, normatiza as capacidades, além dos seus corpos³, assujeitando-os ontologicamente e materialmente.

De acordo com Gesser, Blöck e Mello (2020, p. 18), os discursos produzidos pelo capacitismo reverberam suas raízes em preceitos biomédicos, sustentados pelo binarismo norma/desvio. Nesse sentido, é muito importante darmos visibilidade ao rompimento com os mecanismos de opressão vivenciados pelos alunos PAEE uma vez que seus corpos são vistos como desviantes do corpo normativo.

Tema 4 – Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva parceria da família do aluno do público-alvo da educação especial

A temática deste encontro foi o de conhecer a participação das famílias dos alunos do público-alvo da educação especial no que tange aos organismos de participação democráticos da escola, como também foi possível observar aspectos correlacionados a identificação para a elegibilidade do aluno, ao passo de conhecermos melhor os critérios diagnósticos quando a criança entra na escola e são recebidas pelos educadores sem ter o diagnóstico.

Em decorrência de entendermos sobre a aproximação dos pais na escola, nos organismos democráticos, notou-se pela fala da professora de apoio identificada com o código (P3).

Então eu estou com um aluno com autismo, e assim, desde 2017 que eu sou professora de apoio dele e sempre os pais participam, sempre tento trazê-los para o Conselho. (P3)

³ O conceito de assujeitamento de corpos está pautado nas normas disciplinares o qual deve ser visto como alvos de estratégias de normalização (FOUCAULT, 1979).

A fala acima denota um dado importante, tendo em vista que no estudo de Borges (2015) também houve, por parte da escola, o incentivo à participação no Conselho Escolar pela professora de apoio à inclusão escolar. Destacando sobre a importância em proporcionar o interesse dos pais em dialogar sobre as necessidades acadêmicas dos seus filhos.

Foi também possível identificar que, além da participação democrática dos pais no Conselho Escolar, existem outros órgãos no contexto escolar que também tem como dever a sua inclusão em processos decisórios como no caso do Projeto Político-Pedagógico - PPP, conforme nos relatou a participante P4, a qual revelou:

[...] como esse ano foi, teve a pandemia né, então no dia do PPP foi convidado muita gente para participar, mas muitos pais não foram, não participaram na Web, não participaram, mas sempre nas escolas que trabalhei, os pais são convidados sim, e muitos participam. (P4).

A fala expressa o quanto a escola se reorganizou frente a um cenário de pandemia para envolver toda a comunidade escolar na participação do PPP, embora notou-se baixa participação das famílias na escola da P4, o que acredita ter se dado em função de dificuldades em participar e ter acesso às conexões e às redes sociais.

Frente a este cenário, é possível interpretar a exclusão social vivenciada pelas famílias por deixarem de acessar ao conhecimento tão importante que invisibiliza as suas necessidades, tendo em vista os apoios a serem reivindicados com vistas a serem inseridos no PPP para maior acessibilidade de seus filhos nesses anos de 2020 e 2021 e 2022.

Outra temática debatida neste encontro se deu a partir da atuação e composição da equipe multidisciplinar, que se refere a uma equipe que é geralmente composta por vários profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional que, juntos, podem atuar oportunizando maior acessibilidade ao aluno do público-alvo da educação especial. Sendo crucial refletir o quão necessário é a garantia de outros profissionais que trabalhem em parceria com os professores, de modo a envolver as famílias neste processo (ZERBATO, 2014).

Sobre equipes multidisciplinares, Yannoulas e Souza (2016, p. 107) afirmam que

[...] o postulado da equipe multidisciplinar surge no contexto da racionalização para garantir melhor custo-benefício do trabalho escolar, ampliação do acesso e melhora da qualidade do serviço educacional, paralelamente com a conscientização da complexidade e multideterminação da relação entre escolaridade e situação de pobreza.

Nesse sentido, decorrente das falas a respeito deste eixo, notou-se que a própria Secretaria do Estado da Educação conta com o apoio de equipes parceiras da educação especial para contribuir com a inclusão dos alunos no ensino comum. O que foi observado na fala da P3, a qual considerou

[...] a gente conta com uma equipe multidisciplinar muito presente, muito assim, boa [...] nós temos um recurso muito bom, da nossa equipe aqui, temos também a escola de educação especial, onde nossos alunos que ainda não tem laudos [...]. (P3).

Tema 5 – Importância dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)

Neste encontro, com a temática que envolveu “Os profissionais de apoio na inclusão escolar”, trabalhamos sobre a repercussão das atividades desempenhadas pelos profissionais de apoio à inclusão escolar.

O Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) exerce serviços de apoio junto a Educação Especial, ele atua nas escolas comuns oferecendo suporte aos estudantes PAEE, como também são responsáveis por contribuírem com as atividades de cuidados pessoais, dentre outras em que os estudantes necessitam “[...] como, por exemplo, auxiliando o professor regente, desde que não se responsabilize pelo “planejamento do ensino”, mas exerce atividades que possam estar relacionadas com a execução das atividades em sala de aula” (LOPES, 2018, p. 30).

Aqui discorreremos sobre a relevância que esses profissionais de apoio exercem junto às escolas, mas, principalmente, como parceiros dos professores comuns e especialistas na busca pela garantia dos direitos à efetiva participação por parte do aluno PAEE. Trabalhamos sobre aspectos da atuação desse profissional previsto na Lei Brasileira de Inclusão - LBI. Utilizamos material expositivo por meio da apresentação de slides e, posteriormente, foi aberto para a discussão.

A Mediadora 2 convidou a participante (P4) para dialogar a respeito das suas experiências em relação aos profissionais de apoio. Então ela relatou “*Quem é contratado para a higiene do aluno na nossa escola é o ASD (auxiliar de serviço da educação básica), nós professores de apoio ajudamos nas atividades.* (P4)”

Conseqüentemente, Mediadora 3 - perguntou: “*Como é o serviço desses profissionais de apoio? As famílias participam? Todos os alunos têm cobertura desses profissionais?*”.

E a mesma participante, a P4, respondeu,

Na escola que estou atualmente, existe bastante engajamento com a inclusão escolar. Ela chama a família, oferece o apoio para os alunos..., mas é complicado por que muitas famílias não aceitam que seus alunos precisam do profissional de apoio e acaba dificultando o trabalho da escola. E tenho muitos alunos que possuem bastante autonomia dentro do ambiente escolar, mas existem outros que precisam realmente desses profissionais para acompanhar ela na higiene e alimentação e nas atividades escolares. (P4).

Com relação a fala acima, é muito importante que as escolas oportunizem informações e diálogos com as famílias com vistas delas adotarem expectativas coerentes com relação ao trabalho desempenhado pelos profissionais da escola (CABRAL; SILVA, 2017).

Tema 6 – Colaboração da família no apoio a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na escola comum

Para este encontro havia sido programada uma dinâmica da árvore genealógica, cujo objetivo era o de identificar as características que herdamos da nossa família, dentre os quais os costumes familiares que mantemos, bem como as tradições de personalidade, gostos, anseios e desejos. Todavia, como apenas uma participante compareceu, adiamos a realização da dinâmica para a semana seguinte.

Tema 7 – Dinâmica da árvore genealógica

Para o sétimo encontro, planejamos a continuidade do trabalho a partir da dinâmica da árvore genealógica, mas não foi possível realizá-la, pois os professores estavam aplicando provas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB para o terceiro ano do Ensino Médio - EM e para o segundo ano do Ensino Fundamental - EF.

Posteriormente às dificuldades encontradas para a continuidade das formações, a Coordenadora da Educação Especial nos informou que no início do mês de dezembro foram aplicadas as provas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e houve o fechamento dos diários, e, devido a isso, os professores ficaram impossibilitados de comparecer aos encontros, pois saíam de férias em janeiro e retornaram somente no início do mês de fevereiro.

A partir de então, replanejamos os encontros a fim de reduzirmos as horas previamente estabelecidas após o contato com a (P5).

Devido à baixa adesão dos professores, foi solicitado para nós a criação de um novo grupo de professores para iniciar em janeiro, todavia, a sugestão não se mostrou uma

possibilidade plausível em virtude de o grupo ter apenas mais um mês de funcionamento tendo em vista o prazo de finalização do estágio.

Sendo assim, tentamos seguir com a proposta até meados de fevereiro, embora não tenha sido possível, visto que não tivemos acesso ao novo calendário acadêmico referente ao ano letivo de 2022 para que pudéssemos replanejar novos encontros, uma vez que, ao entrarmos em contato com a (P5), ela nos informou que os professores estavam em semana de atribuição de aulas e que estavam com dificuldades em comparecer nos encontros propostos.

Por outro lado, neste intervalo, utilizamos os dias e horários dos encontros formativos para nos dedicarmos à transcrição dos encontros, bem como à construção de uma cartilha informativa a respeito da cultura colaborativa no ambiente escolar.

Considera-se que o conteúdo da cartilha serviu de base para a formação dos professores, embora não tenha sido abordado no presente estudo.

Discussão

Ao desenvolvermos um curso de formação, notamos a ampliação do conhecimento acerca de políticas públicas educacionais e inclusivas, e observamos resultados variados no decorrer das intervenções com os professores e profissionais da escola.

Alcançamos a meta de promover a reflexão acerca da Cultura de Colaboração no ambiente escolar, ao passo que propiciam o conhecimento e/ou o aprimoramento de estratégias colaborativas para os professores e profissionais. Por outro lado, observamos dificuldades de participação nos encontros virtuais que, de acordo com Oliveira e Souza (2020), são os problemas relacionados à disponibilidade de recursos tecnológicos, a falta de um ambiente adequado, e também as lacunas da falta de acesso à uma rede de internet de qualidade, o que dificulta a oportunidade da adequação ao ensino remoto.

Ainda oportunizamos a discussão da política de inclusão escolar e conhecemos a atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) junto aos estudantes do PAEE. Também apresentamos e dialogamos sobre os desdobramentos da avaliação diagnóstica biopsicossocial a pedido dos participantes do curso, como também discutimos maneiras de participação colaborativa da família do estudante PAEE junto à escola.

No primeiro encontro, pudemos notar que os professores, no geral, apresentam discurso que propaga a importância do trabalho em rede. Embora não conhecessem a proposta metodológica proveniente da Cultura de Colaboração.

Em nosso segundo encontro, os professores mostraram-se bastante animados e adeptos a realizar a atividade, o que tornou a comunicação extremamente produtiva, com estabelecimento de vínculo e abertura para que houvesse maior diálogo acerca de sua prática cotidiana.

O terceiro encontro retornou no apreço pela temática que se voltou para a igualdade tendo em vista que as suas falas reverberam a importância de se romper com o olhar biologicista da deficiência, sendo crucial identificar as barreiras engendradas pelo capacitismo que impedem o aluno do PAEE de progredir.

Em nosso quarto encontro observamos falas que continham a participação das famílias no Conselho Escolar, mas não no Projeto Político-Pedagógico deste ano em virtude de os pais terem dificuldades de participarem via internet, por conta da pandemia da COVID-19. A pedido dos professores, comentamos sobre os critérios de avaliação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

No quinto encontro, no que se refere aos desdobramentos do serviço executado pelo Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASD), foi possível verificar que a professora de apoio demonstrou forte engajamento por parte da escola em oportunizar a atuação deste profissional, mas sinalizou dificuldades de aceitação por parte de algumas famílias no que tange ao apoio desse profissional no ambiente escolar, o que acaba dificultando o trabalho dos professores como um todo.

Para o sexto e sétimo encontro foi programada uma dinâmica da árvore genealógica, mas não foi possível executá-la. Como já estávamos finalizando o semestre com o Estágio Profissionalizante, não foi possível darmos continuidade aos encontros de acordo com o cronograma organizado.

Considerações finais

A troca de experiências foi certamente o que se destacou ao longo do curso proposto, afinal, foi possível enxergar como seria trabalhar na prática dentro desse contexto, e também é importante conhecer a realidade do trabalho dos professores dessa área, bem como as dificuldades que enfrentam para o acompanhamento dos alunos da Educação Especial no contexto da pandemia do COVID-19.

A cultura de colaboração pressupõe que haja recursos educacionais inclusivos de modo que se estabeleça liderança forte e engajada, que envolva, dentre outros fatores, a parceria das famílias para que se tornem mais próximas, assim, estas e os parceiros da comunidade podem

se beneficiar dos relacionamentos com a escola de diversas maneiras, inclusive no aprendizado sobre as culturas inclusivas.

A cultura da colaboração é imprescindível para favorecer a aprendizagem. Um ensino com desenvolvimento inclusivo é uma forma de trabalhar diferente da metodologia tradicional, na qual o estudante se mantém em sua carteira e copia o que o professor passa na lousa. O ensino colaborativo propõe a participação ativa dos alunos no processo de aprendizado, cooperando entre si e trocando experiências. O aluno é o “protagonista” e, devido a isso, desenvolvem características de grande relevância, tais como capacidade de liderar e autonomia.

O curso de formação, tendo como base a cultura de colaboração, proveniente deste trabalho foi de suma relevância, pois, além de auxiliar em um maior conhecimento sobre a inclusão de alunos do público-alvo da educação especial, revelou, ainda, a necessidade de um segundo plano de apoio caso o principal não funcione, pois, de acordo com os relatos dos professores participantes, vários contratempos podem vir a acontecer.

A inclusão escolar adequada para os alunos e sua potencialidade total é mais estimulada quando os professores estão bem preparados em sua didática e sabem agir de acordo com as demandas necessárias. Ademais, além da cultura de colaboração, a parceria da escola com a família precisa existir, visto que, por meio dessa colaboração, a educação e o atendimento oferecidos aos estudantes da Educação Especial serão de qualidade, além de atender as necessidades específicas de cada indivíduo quanto à própria aprendizagem, ao acesso e à participação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para Inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BORGES, L. **Relação família e escola**: Programa para profissionais pré-escolares dos alunos Público-Alvo da Educação Especial. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

CABRAL, L.; SILVA, A. M. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Edição Especial**, v. 4, n. 1, p. 6 1-72, 2017. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7330>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. **Práticas em Educação Especial e Inclusiva**. Bauru, SP: MEC; FC; SEE, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41616/12/caderno%209.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: Educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZGvFYjwPPRpppykDDXgF33f/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: Intersetorialidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.) **Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba, PR: CRV, 2020. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2022.

IBIAPINA, I. V. L. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Rev. Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/OliveiraSouza>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SEBASTIAN-HERERO, E.; ANACHE, A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: Um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**

Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. Escola – família – comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, v. 17, n. 18, p. 141-156, 2010. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/133>. Acesso em: 03 mar. 2022.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Art Med, 1999.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, S. A. Equipes escolares: multidisciplinar e intersetorialidade. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, v. 39, p. 99-113, 2016. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4000/3586>. Acesso em: 04 mar. 2022.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor da educação especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

Como referenciar este artigo

BRANCO, A. P. S. C.; MATA, R. E. A. Contribuições da cultura de colaboração e a atuação de professores e profissionais de apoio e profissionais escolares: Relatos de experiência. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 23, n. 00, e022015, 2022. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v23i00.16683>

Submetido em: 08/06/2022

Revisões requeridas em: 23/08/2022

Aprovado em: 09/10/2022

Publicado em: 30/11/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

