

Organizadoras:  
**Erika Souza Leme**  
**Cláudia Vianna de Melo**

# Pesquisa e Ensino: diálogos colaborativos



# Pesquisa e Ensino: diálogos colaborativos

## CAPA

### **#paratodosverem**

A capa do livro é predominantemente azul escuro, com o título, Pesquisa e Ensino: diálogos colaborativos, centralizado na parte superior, em destaque com letras maiores e na cor amarela. No centro, ocupando a maior parte da capa, uma colcha costurada com 27 quadrados coloridos compostos pelos desenhos feitos por crianças. Os desenhos estão customizados um ao lado do outro, em sequência intercalada de quatro, três e cinco quadrados, sobre tecido de estampa floral na cor verde como moldura da composição. Ao redor da colcha, há um contorno com delicadas linhas amarelas e em cada extremidade há a silhueta de uma flor de lótus.

Erika Souza Leme  
Cláudia Vianna de Melo  
(Organizadoras)

Pesquisa e Ensino:  
diálogos colaborativos

**Copyright © Autoras**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

---

**Erika Souza Leme; Cláudia Vianna de Melo [Orgs.]**

**Pesquisa e Ensino: diálogos colaborativos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 208p. 16 x23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1279-1 [Impresso]**

**978-65-265-1487-0 [Digital]**

1. Pesquisa. 2. Ensino. 3. Trabalho colaborativo. 4. Diálogos. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Patricia Perez

**Fotografia:** Mariana Vianna Vasconcelos Chapetta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão ortográfico-gramatical:** Sueli Cardoso de Araújo

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

# Sumário

- 7 Apresentação
- 17 1. INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DE NITERÓI: descortinando o contexto e conhecendo os desafios para o ensino colaborativo  
*Erika Souza Leme*  
*Monica dos Santos Toledo*  
*Maria Keile Musquim Poey*
- 39 2. O ENSINO COLABORATIVO COMO UMA COLCHA DE RETALHOS: reflexões tecidas fio a fio  
*Luiza Basílio Ricardo*  
*Mariana Vianna Vasconcelos Chapetta*  
*Dagmar Mello Silva*  
*Erika Souza Leme*
- 63 3. CONSTRUINDO PONTES PARA A INCLUSÃO: reflexões sobre os estágios do ensino colaborativo no percurso de uma pesquisa  
*Ana Beatriz Sant'Anna d'Ara de Andrade*  
*Paula Joana Souza de Cerqueira*  
*Maria Keile Musquim Poey*  
*Monica dos Santos Toledo*
- 85 4. ENSINO COLABORATIVO: uma experiência ESPECIAL!  
*Renata Cristine de Souza Santos Nogueira*  
*Erika Souza Leme*
- 93 5. DIÁLOGOS E CAMINHOS POSSÍVEIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO COLUNI-UFF  
*Cláudia Vianna de Melo*  
*Leandra de Souza Vieira*  
*Luiza Basílio Ricardo*

- 115 6. PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DE GRADUANDAS-PESQUISADORAS: por mais “meninos maluquinhos”!  
*Débora Santos da Silva*  
*Karen Maldonado Marques*
- 131 7. DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES: caminhos para o ensino colaborativo na educação infantil  
*Cintia Tavares Ferreira*  
*Pâmela dos Santos Silva*
- 147 8. PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE  
*Patrícia Braun*  
*Mara Cruz*
- 167 9. PERSPECTIVA COLABORATIVA: pensando articulações entre ensino, pesquisa e extensão  
*Michele Pereira de Souza da Fonseca*  
*Maria Luíza Santos*  
*Samara Silva*
- 185 10. INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MÃES NA UFF: estudo de caso na licenciatura interdisciplinar em educação do campo  
*Lara de Oliveira Pereira*  
*Jacqueline de Souza Gomes*
- 205 Sobre as autoras

## Apresentação

Este livro reverbera tal como uma sinfonia marcada por pausas – necessárias e aclamadas pela vida –, principalmente quando o tema é a humanização da educação. Sob esse aspecto, seu conteúdo se configura como um convite à tessitura de capacidades e habilidades que se descortinam no encontro *com o outro, os outros e mais outros*, em sintonia com o poema de João Cabral de Melo Neto (2019, p. 219):

Tecendo a manhã  
Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

O caminho tecido por diversas professoras e pesquisadoras, na perspectiva da colaboração, é trazido como dados propulsores à educação inclusiva – tão cara ao despertar de nossa humanidade. Nessa condição, o ensino nos entrelaça à pesquisa na incessante militância pelo direito à dignidade humana, ecoando nosso grito e tecendo *fios de sol* para a igualdade de oportunidades nas escolas e nas universidades, de modo que, a partir das diferenças, sejam promovidas condições equitativas de participação e aprendizagem.



Nesse sentido, a pesquisa mostra-se como tenda de possibilidades e nos ilumina com as permanentes sistematizações dos percursos, que exigem nossa contínua disposição ao diálogo e à colaboração.

Este livro – *Pesquisa e Ensino: Diálogos Colaborativos* – expressa nosso comprometimento com a coisa pública, Mais especificamente, com a educação pública, que retrata verdadeiramente a vida em sua diversidade cultural e variabilidade humana, (desa)fiando um diálogo com a política não como um ideal inspirador, mas como base mais promissora para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ao som entoado por cada capítulo, convocamos cada um e cada uma a entretecer seus fios conosco, encorpando a educação inclusiva na vida, nas práticas e na luta!

Lançamos, no primeiro capítulo, os fios que fundamentam a inclusão na perspectiva do ensino colaborativo, com vistas a entender os processos com que a escola converte a política de inclusão em prática. Ao leitor é apresentado um canto singular entre ensino e política, que se dá no contexto de uma escola municipal de Niterói, em que é defendida a formação continuada em serviço, em coerência com a defesa de uma educação inclusiva, quando mãos foram estendidas na criação de uma agenda colaborativa e na oferta de um curso promovido pelo Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE), que, posteriormente, configurou-se em um projeto-piloto para a Secretaria Municipal de Educação (SME/Diretoria de Educação Especial Inclusiva). Dessa forma, a celebração da diferença e a colaboração entre adultos se faz ecoar por meio da militância das autoras que se abrem aos “fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos” (Melo Neto, 2008, p. 219).

Ao adentrarmos a leitura do segundo capítulo – inspirados pelas inquietações de Clarice Lispector (1999) –, é como se fôssemos suavemente despertados pelos primeiros raios de Sol que dão contornos à tessitura cartográfica, fio a fio, apresentando-nos as costuras, as pontas soltas e finalizam com as possibilidades

negociadas, evidenciando a complexidade da inclusão. Registros, escritas, ensino colaborativo e pesquisa se entrecruzam com a boniteza estética eternizada na capa deste livro: a colcha de retalhos.

As autoras, no terceiro capítulo, como um som forte aos primeiros raios de Sol, proclamam a defesa: “Formação de professores! Formação inicial e formação continuada!”. As reflexões conduzem o leitor aos impactos da educação inclusiva nas relações humanas e ao trabalho em estreito diálogo com a teoria do ensino colaborativo. As relações intrínsecas ao contexto escolar refletem a complexidade e a riqueza do processo, que, embora não linear, viabiliza contornos à inclusão como processo. Em suas idas e vindas, são apresentados os estágios colaborativos na relação entre adultos de compartilhamento de responsabilidades sobre o ensino, a fim de se assegurar a aprendizagem e a participação de todos os educandos com e sem deficiência.

Uma trajetória única, vivenciada pelas inquietações de uma professora concursada, ao buscar um olhar cuidadoso para os modos singulares de aprendizado de seus educandos, é trazida ao leitor por meio de seus questionamentos: “O que posso fazer? Como fazer? A quem recorrer?”. Do canto solitário a um canto solidário e colaborativo, encontramos-nos nessa trajetória com a autora do quarto capítulo. Ouvimos a busca do cucuricar por sons que se unissem e se tornassem coletivos ao sentirmos o enlace do ensino colaborativo ao fazer pedagógico, fundamentado na pesquisa e nos encontros com os participantes do LaIFE, no chão do contexto de indagações da Escola Municipal Júlia Cortines. A colaboração é trazida ao texto por meio das minúcias de um trajeto potente, tantas vezes silenciado por aqueles que apresentam somente conquistas. Entretanto, o privilégio de compartilhar as palavras proferidas por essa professora traz o maravilhamento à categoria por nos apresentar o refinamento de uma fina sintonia entre frustrações, colaboração e conquistas.

Como música aos ouvidos de quem anseia por um trabalho colaborativo, as autoras do quinto capítulo nos apresentam a

implementação da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Um momento cuidadoso em que os detalhes são partes que se totalizam no feito até o presente, em que nos são apresentadas as realizações dos arranjos internos (rede de apoio, consulta e aprendizagem cooperativa) e externos (articulação e elaboração de documentos em parceria com outros institutos de educação). Um passo a passo que inspira outras realidades a partir da singularidade de encontrar o diálogo como ferramenta potente nas ações colaborativas. O atendimento educacional especializado, no contexto brasileiro, como política pública faz parte desse canto feito coro por muitas vozes. O Coluni-UFF é artisticamente ilustrado sem fotos, descritivamente trazido por palavras que saltam do contexto por meio da revelação da historicidade da criação, riqueza dialogada com a natureza que tem o *campus* universitário e uma praça chamada Cantareira, ambos considerados pela comunidade escolar como seus “entornos”, territórios que se caracterizam como um “lugar de encontros”. A descrição dos lugares que despertam tanta afetividade torna o Coluni-UFF um espaço convidativo para o atendimento educacional especializado, levando-nos a vislumbrar as ações já realizadas com o segmento do Ensino Fundamental I, a apontar as demandas contempladas e a entrever as programadas para os demais segmentos. Como música para os ouvidos, a leitura aponta um desfecho do processo cadenciado por muitos passos conquistados pela equipe de atendimento educacional especializado – professores e comunidade escolar a construir, em uma escola de tempo integral, uma busca permanente de acolhimento à diversidade humana de todos os educandos – com e sem deficiência.

As autoras do sexto capítulo nos apontam a “curiosidade epistemológica” tão cara ao nosso patrono Paulo Freire (2007, p. 16), quando nos expõem suas fundamentações sobre a escola com um posicionamento crítico advindo de um percurso formativo que não está dado, mas que, aos poucos, foi sendo conquistado. Assim,

na condição de estudantes do curso de Pedagogia (UFF), elas refletem acerca da universidade no que tange à formação de graduandas-pesquisadoras. O leitor é convidado a interagir com o traçar de uma belíssima trajetória anunciada como hipótese para a pesquisa a ser desenvolvida por essas estudantes. Essa colaboração preanunciada será resultado de sua “inquietação indagadora” (Freire, 2007, p. 28), provinda sobretudo dos escritos de Paulo Freire e Madalena Freire (1996), assim como do enlace da pesquisa e dos estudos que corroboram o compromisso social da universidade, de acordo com o tripé acadêmico ensino-pesquisa-extensão no qual essas estudantes tão privilegiadamente se entretecem. Assim, o canto ouvido nesse capítulo prenuncia a sintonia com a defesa de uma escola inclusiva, comprometida com a felicidade das crianças, indo ao encontro dos muitos “meninos maluquinhos”, como já nos advertia Ziraldo (2008)!

A congregação dos professores é chamada pelas autoras do sétimo capítulo como o som que se faz ainda de manhã ao sussurro do poema de João Cabral de Melo Neto (2008). O fio condutor eleito por elas é o educar e o cuidar das crianças na faixa etária de três a cinco anos e onze meses, na defesa tecida ao som do clarinar para o processo de colaboração na realização das ações pedagógicas na perspectiva inclusiva. Os desafios postos ao atendimento educacional especializado são tratados como passos potencialmente fundamentais à implementação do ensino colaborativo. Esse é o anúncio que se faz sentir na ânsia por uma cultura inclusiva no referido colégio, que clama por um encontro existencial entre professores, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) (setor responsável pelos processos de inclusão e acessibilidade que atua na articulação entre crianças, famílias e equipe pedagógica), o projeto político-pedagógico e parcerias com universidades para formação continuada.

Um canto seguro e belissimamente entoado é orquestrado no oitavo capítulo do livro. Notas que ecoam de uma luta que traz desafios há mais de duas décadas no Brasil por serviços, propostas

escolares e atendimento educacional especializado. As autoras nos apresentam com a experiência singular de um estudante com o professor do Projeto de Iniciação à Docência, a qual culminou na criação do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE). Os preciosos detalhamentos do processo, como as ações com foco na observação, no estudo, na elaboração e na oferta de práticas e recursos pedagógicos, são cuidadosamente exemplificados nesse capítulo. As bases do ensino colaborativo e a diferenciação do ensino para produzir recursos didáticos acessíveis e gerar possibilidades para todos os estudantes são exemplificadas em uma prática detalhada na vivência de um instituto de aplicação de uma universidade pública. As desopressões, os desafogos e os alentos são trazidos pelas autoras em relação à educação inclusiva e à educação especial. No calor da leitura desse capítulo, convidamos o leitor a descobrir o colorido que salta das palavras nele inscritas.

As autoras do nono capítulo impactam o leitor com um estreito diálogo fundamentado em inúmeros teóricos, estudiosos e pesquisadores. Extasiam -nos com uma articulação coerente entre o ensino, a pesquisa e a extensão e apontam a articulação, a bricolagem de elaborações embebidas em proposições e reflexões, não desarticuladas, para a chamada “hélice” (Bretas; Fonseca, 2024), oferecendo outro entendimento sobre o tripé universitário. Ainda nos mobilizam com um conceito ampliado de inclusão e intersecções por meio de ações colaborativas, as quais trazem o educando para o protagonismo de sua formação. A valorização das experiências e saberes desses educandos é chamada para a roda, onde, coletivamente e durante todo o processo, são elaborados planejamentos, metodologias e avaliações do vivido nas aprendizagens. O convite para uma educação coerente com o conceito ampliado de inclusão é realizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar, vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LEPIDEFE/EEFD-UFRJ).

As propostas de ensino, pesquisa e extensão são cuidadosamente apresentadas como um canto sinfônico, com

acelerações, ritmos, pausas e uma suave (embora também antagonicamente forte) harmonia entre todos os sujeitos em perspectiva colaborativa. Assim, o leitor será impactado, mobilizado e se sentirá extasiado por um conjunto de vozes que se reúnem em defesa da formação em perspectiva dialógica e fundamentada na horizontalidade de Freire (2007, 2013). Ao priorizar o olhar para as singularidades de todos os sujeitos no processo formativo, encontramos-nos com as ações de autoras, educandos, professores, coordenadores, universidade e sociedade. Dessa forma, tornamo-nos, junto com esse coletivo, eternos aprendizes no reconhecimento do conceito de inacabamento defendido por Freire (2007), reconhecendo a incessante luta por nossa própria humanidade, que valoriza as múltiplas formas de ser e estar no mundo. E, a uma só voz, clamamos, junto com as autoras, como força propulsora, pela diversidade humana, o enfrentamento à ordem social excludente, que procura reforçar as desigualdades.

Fechamos a apresentação deste livro (sem encerrar, entretanto, as discussões sobre o tema que nos atravessa) apresentadas com o décimo capítulo, no qual as autoras se unem ao canto ouvido até agora em uma acuidade na leitura ora apresentada. Ouvimos sobre perspectiva colaborativa para inclusão, e essas autoras nos trazem processos de inclusão com marcas de exclusão vivenciadas por estudantes mães da UFF, que ali adentram com o objetivo de aprenderem e produzirem conhecimento no ensino superior. Os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2019), que afirmam que mais de 70% de estudantes matriculados são do gênero feminino, impactam os questionamentos das autoras. Elas nos dão as mãos para um passeio em suas reflexões e aportes teóricos sobre o ingresso de mães via cotas; existência (ou não) de ações afirmativas para a permanência de mães na graduação e possíveis mecanismos para a concretização de seus sonhos e anseios. Um dos autores com quem dialogam é Coulon (2008), que traz o rito de passagem para consolidar o “*status* universitário”: tempo de

estranhamento, tempo de aprendizagem, tempo de afiliação. Detalhadamente, são apresentadas no texto diversas portarias, leis e ações provindas do apoio institucional da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), como também a luta do Coletivo de Mães da UFF no *Campus* do Gragoatá. Com a necessária ênfase, as autoras denunciam a falta de eliminação de barreiras arquitetônicas, o que impede a acessibilidade aos prédios e ao BusUFF<sup>1</sup>; uso restrito da brinquedoteca apenas para disciplinas etc. Todos os *campi* apontam para o som grave de uma denúncia a ser ouvida e atendida por uma educação humanizadora e inclusiva, abarcando, inclusive, as estudantes mães da UFF.

Iniciamos a leitura do primeiro capítulo como quem tem expectativas de tecer a manhã, como professoras que somos, na ânsia de saudar o Sol, que afasta a escuridão. Propusemos um canto coletivo para nos despirmos coletivamente da noite como quem arranca de si preconceitos, discriminações e exclusões, a fim de se vestir com roupagens da nossa humanidade. Nesse sentido, nasce o LaIFE e aqui se propõe um coro. Talvez seja a busca por uma sinfonia... Quem sabe, até uma sintonia... Contudo, de certo, é a proposta de uma militância por ações colaborativas em um só objetivo (se podemos dizer *um só...*): educação para todos, considerando a diferença humana.

Ao comemorar cinco anos de existência, o LaIFE, com este livro (que pode ser considerado mais um dos ensaios coletivos sobre o qual nos debruçamos em leituras), junta-se a outros pesquisadores, outros professores, outras escolas, outros estudantes, e muitos “outros”. Porém, há um “outro” que nos afaga e nos faz sentir a premente necessidade de nos tornarmos mais humanos a cada dia. É quando reconhecemos que esse “outro” não nos é estranho, porque nada mais é do que parte de nós mesmos. Por essa razão, as mãos se estendem em ações colaborativas para que prossigamos no coletivo pela militância, pela comunidade que

---

<sup>1</sup> Serviço de transporte gratuito, exclusivo para estudantes de graduação presencial, que trafega por todos os *campi* da UFF em Niterói.

bell hooks (2021) e Paulo Freire (1992) nos impactam em seus escritos sobre uma pedagogia da esperança. Para isso, e justamente por isso, o LaIFE existe e comemora a existência de um coletivo de estudantes, professores e pesquisadores articulados com projetos de ensino, pesquisa e extensão, comprometidos política, ética e esteticamente, sobretudo com a própria vida. A nossa existência depende do “outro” ao qual estendemos as mãos, e em cujas mãos seguramos para aprender mais sobre a nossa própria humanidade. Acreditamos em uma educação inclusiva e em uma educação especial – pelas quais militamos –, inscritas em produções científicas e em nossos próprios corpos. Ouvimos os sons das palavras que saltaram dos textos. Vamos juntos a um só coro?!

## Referências

- BRASIL. *Censo da educação superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019.
- BRETAS, A.; FONSECA, M. A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão: tripé ou hélice? *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, 2024. No prelo.
- COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 72. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- hooks, b. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.
- LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MELO NETO, J.C. de. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.
- ZIRALDO. *O menino maluquinho*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.





# 1.

## INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DE NITERÓI:

descortinando o contexto e conhecendo os desafios para  
o ensino colaborativo

Erika Souza Leme (FEUFF – LaIFE)

Monica dos Santos Toledo (COLUNI/UFF – LaIFE)

Maria Keile Musquim Poeys (FME/Niterói – LaIFE)

### Introdução

A educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, que “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]” (Brasil, 2008, p. 5), insurgiu como marco transformador dos sistemas de ensino. Desde então, a inclusão requer de nós a coragem de conceber uma virada no modo de compreender o ensino e a capacidade de reconhecer que há diversos caminhos para os educandos aprenderem.

Nessa perspectiva, é preciso tensionar as normas e as expectativas *nas* e *das* escolas em relação à inclusão, sobretudo pelo descompasso entre a compreensão *do que é inclusão*, *por que incluir* e *para quem é a inclusão* e as demandas advindas de coletivos humanos, tratadas a conta-gotas, com foco na falta e não nas possibilidades.

A inclusão não pode ser realizada, a menos que os professores sejam agentes de mudança, com valores, conhecimentos e atitudes que permitam que todos os estudantes tenham sucesso. Muitas vezes, as atitudes dos professores misturam o compromisso com o princípio da inclusão com dúvidas sobre sua preparação e o preparo do sistema educacional para apoiá-los. Os professores podem não estar imunes a preconceitos e estereótipos sociais (Unesco, 2020, p. 18).

Tal desafio nos conduz à escola, com vistas a entender os processos com os quais essa instituição converte a política de inclusão em prática: “Esses textos [as políticas] não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos [...] colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26).

Diante disso, desde 2022, desenvolvemos a pesquisa “Ensino Colaborativo: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” em uma escola da rede pública municipal de Niterói (RJ), com a pretensão de estruturar e fortalecer, sob a perspectiva do ensino colaborativo, uma rede de apoio entre os professores, objetivando atender às demandas educacionais dos educandos com ou sem condição de deficiência. Esse esforço se estende às formações inicial e continuada de professores em serviço, visando a alinhar as práticas pedagógicas aos princípios da educação inclusiva.

Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 10) nos adverte sobre a urgência de se entretecerem os processos formativos, tendo em vista que

Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, [...]. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores. [...] (porque) o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado.

Tal perspectiva é sustentada pelo referencial metodológico da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007), com o qual buscamos romper com os manejos e arranjos automatizados e cristalizados de conceber a docência e a escola. Esse “convite” para ver o que está diante dos olhos é custoso para quem está imerso no fluxo intenso e formatado da instituição escolar. Tais circunstâncias revelam o quão indispensável é a teoria para compreensão da política de

inclusão, a fim de estabelecer nexos sobre o que está acontecendo em “nossa” escola, na “minha” turma e comigo.

Esse alargamento de compreensão da relação mútua entre o universal e o singular tende a ser potencializado pelo protagonismo institucional que se configura na colaboração entre universidade e escola, reconhecendo ambas como espaços legítimos de formação e de produção de conhecimento. Entretanto, esses elos não são estabelecidos de pronto – pelo contrário –, pois foram rompidos pela lógica que dicotomiza o pensamento da ação, distinguindo quem pensa de quem faz, estabelecendo barreiras à colaboração. Esse arranjo se estende, como um ciclo vicioso, para dentro da escola, que acaba distinguindo os professores e os educandos “da inclusão” dos outros, interferindo na relação entre pares e até mesmo reafirmando estigmas e preconceitos.

Considerando que a inclusão requer transformação sistêmica, concentramos nossos esforços em compreender como uma comunidade escolar específica, portanto contextualizada, lida pedagogicamente com a variabilidade humana. Para isso, nós nos apoiamos em Ball, Maguire e Braun (2021) e tecemos reflexões articulando duas dimensões: o contexto político da pesquisa e os processos encenados.

Nesse sentido, interessa-nos descortinar as relações dialéticas entre a política de inclusão municipal e o contexto da prática, uma vez que a política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas, é sempre um processo de “tornar-se” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 27). Tal perspectiva confere protagonismo aos professores (como intérpretes ativos das políticas que circulam na escola, as quais são criadas e recriadas, codificadas e decodificadas, cotidianamente, a partir dos aspectos contextuais e das relações estabelecidas entre os atores envolvidos).

Logo, pela dinamicidade da pesquisa, caminhamos pelas brechas entre as pressões advindas das políticas e os anseios individuais por respostas às inúmeras demandas reais e concretas que coexistem na sala de aula regular. Assim, entramos no complexo, vivo e intenso sistema relacional da escola com o

propósito de conhecer o "desconhecido", que não se torna compreensível isoladamente e que desejamos fortemente conhecer. Em razão disso, nossas inquietações e as tensões de cada dia se tornaram norteadoras dos pontos de conexão entre professoras, graduandas e educandos, e, ao mesmo tempo, mobilizando-nos para saber como se estabelecem as relações na escola entre professores da sala de aula comum, aqueles do atendimento educacional especializado, os de apoio, as pedagogas graduandas e as pesquisadoras da Universidade Federal Fluminense (UFF).

### A colaboração como estratégia de formação docente em serviço

A educação inclusiva requer que os professores desafiem a sua compreensão sobre a diferença humana, porque a inclusão exige uma transformação na educação geral e na área específica do atendimento educacional especializado. Tal entendimento desconstrói o trabalho isolado e roga por novas compreensões e possibilidades de ensino, sobretudo porque:

O ensino inclusivo exige que os professores estejam abertos à diversidade e tenham a consciência de que todos os estudantes aprendem relacionando a sala de aula a suas experiências de vida. Embora muitas oportunidades de formação de professores e de aprendizagem profissional sejam bem elaboradas, pontos de vista enviesados sobre alguns estudantes como deficientes ou incapazes de aprender significam que os professores podem ter dificuldade para ver que a capacidade de aprender de cada um não tem limites (Unesco, 2020, p. 18).

Em razão dessa complexidade, alcança-se o entendimento de a necessidade de formação em serviço conciliar teoria e experiência em prol da melhoria da qualidade do ensino em geral.

Portanto, para promover a Educação Inclusiva a questão não é, muitas vezes, a de encontrar mais pessoas ou pessoas com perfis profissionais diferentes, não é, talvez, encontrar novos recursos ou recursos diferentes; é, sobretudo, por meio de estratégias reflexivas, do trabalho cooperativo lançar um novo

olhar sobre as práticas docentes, sobre a equipe e os recursos que a escola dispõe (Rodrigues, 2008, p. 11).

Nesse sentido, a formação e a atuação reivindicadas requerem a superação da inclusão como um “tópico especial, que transmite competências especiais, a ser implementado em ambientes especiais” (Unesco, 2020, p. 14), sobretudo porque os professores em sala de aula podem não se sentir preparados para implementar a educação inclusiva.

Essa constatação vai ao encontro do pensamento de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 54), acerca da vivência da prática pelos diferentes atores sociais de maneira não neutra, que “inicia e ativa processos de políticas e escolhas”, ou seja, o contexto não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar. Isso porque a escola precisa ser compreendida como espaço potente de formação e também como espaço/tempo complexo de atuação política.

É preciso também fortalecer o discernimento crítico sobre as bases de trabalho precarizadas e o ensino padronizado para turmas heterogêneas. Soma-se a isso a formação docente aligeirada oferecida por toda parte, sem o devido rigor teórico e a experiência da pesquisa e da extensão. Em contraposição, almejamos tecer uma rede colaborativa para que ninguém fique para trás, articulando o direito à educação e o reconhecimento de que todos aprendem, como elos que insurgem currículos comprometidos com a aprendizagem humana.

Nessa direção, os conceitos de colaboração (Boavida; Ponte, 2002; Fiorentini, 2019; Richit; Ponte; Tomkelski, 2020) e de ensino colaborativo (Capellini; Mendes, 2007; Capellini; Zerbato, 2019; Leme; Toledo, 2022) são promissores, à medida que envolvem mudanças na organização escolar e na prática profissional, que, por sua vez, estão articulados ao processo de transformação da educação geral e especial em educação inclusiva. Nesse cenário, “[...] o papel dos pares terá grande relevância, à medida que a Educação é compreendida como um movimento coletivo, dialógico e democrático” (Toledo, 2023, p. 276).

É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão (Nóvoa, 2019, p. 14).

Cabe destacar que a colaboração é um termo abrangente que inclui ampla gama de interações entre indivíduos, enquanto o ensino colaborativo é um modelo específico de prestação de serviço instrucional pelo qual dois ou mais profissionais, juntos, fornecem instrução substantiva a um grupo diversificado de educandos no mesmo espaço físico (Cook; Friend, 1995).

Conforme Wood (1998), o ensino colaborativo implica uma redefinição na função dos docentes de ensino especial, como apoio voltado à sala comum e não apenas aos serviços que envolvam o isolamento dos educandos com deficiência das classes regulares. A literatura relacionada ao tema tem reiterado que, quando eficientemente implementado, o ensino colaborativo potencializa o aprendizado de todos os educandos, o desenvolvimento profissional, o apoio personalizado e o progresso na motivação para ensinar. Entretanto, se não houver reconhecimento institucional ou se os papéis desempenhados pelos professores forem indefinidos, essa articulação pode resultar em dificuldades para ambos os educadores, assim como para os gestores (Argueles; Hughes; Schumm, 2000; Gately; Gately Jr., 2001).

## Os caminhos percorridos

Considerando as dificuldades objetivas e subjetivas de professores de turmas regulares em ensinar educandos que demandam atendimento educacional especializado em classes comuns, defendemos a importância de estudar, conhecer, implementar e avaliar um programa institucional de formação colaborativa em serviço. Essa configuração *in loco* oportuniza reflexões sobre as aulas, as práticas, as culturas; viabiliza o

planejamento conjunto que engloba o antes, o durante e o após a aula e em horários de planejamento remunerado. Ademais, por ser a orientação adotada pelos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói:

Devemos ressaltar a potência que é validar o aprendizado dos diferentes, consolidando a ideia de diversidade como realidade. Numa rede pública de Educação, de salas heterogêneas quanto aos seus alunos, professores, localidades e realidades, traçar um modelo único excluiria a possibilidade da diferença. A proposta, então, aponta para a construção dos horizontes desejados para esse processo de ensino-aprendizagem que envolve desafios complexos e muitas incertezas, mas que se consolida em práticas cientificamente embasadas, engajadas e afetivas (Niterói, 2022, p. 49).

Com esse compromisso, a constituição das relações de parceria entre universidade e escola passou por diversos desdobramentos, iniciados pela participação de professoras da referida unidade de ensino em um curso de extensão oferecido pelo LaIFE, vinculado à UFF. O curso de extensão defendeu o ensino colaborativo como possibilidade à inclusão na educação e gerou frutos: uma publicação de livro reunindo estudos e relatos de experiências de professores e professoras de várias redes de ensino e a adesão de uma das cursistas ao grupo de pesquisa. A partir daí, foram tecidas as possibilidades de ampliação das discussões iniciadas ao longo do curso por meio de um trabalho de formação de professores *in loco*, ou seja, a partir do próprio contexto escolar onde atuam.

Com vistas a firmar a colaboração entre universidade e escola, no sentido de propor ações que rompam com a visão mercadológica da educação, sobretudo na formação de professores, assume-se a concepção de que a formação continuada em serviço é mais efetiva quando realizada na escola. Essa dinâmica potencializa a escola como lócus de formação continuada e inicial e também de produção de conhecimento, tecendo a articulação entre ambas as formações e, conseqüentemente, a aproximação entre universidade e escola na construção dos saberes docentes e na configuração de uma pesquisa colaborativa.



O primeiro passo foi estabelecer o diálogo, via plataforma de mídia social, com o então secretário de Educação, que, entretanto, logo foi interrompido, devido à sua saída do cargo. Tal contexto nos levou à coordenação da Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (SME), que abraçou a pesquisa no formato de um projeto-piloto, por meio do qual são previstas ações de formação continuada em serviço e de construção coletiva de novos saberes pedagógicos apoiados na colaboração.

Assim, com a anuência da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, tecemos o aceite da gestão da escola e professores. A proposta foi apresentada e acolhida pela direção escolar, que disponibilizou as condições necessárias para as conversas iniciais com a equipe de professores e demais membros da comunidade escolar. O convite à participação foi aceito por 11 professoras (regentes, apoio especializado e articuladores<sup>2</sup>). Trata-se de uma pesquisa aprovada por: Comitê de Ética da Universidade Federal Fluminense; Conselho de Ética da Secretaria de Educação; Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Após um ano e meio na escola, outras professoras e pedagogas nos procuraram, interessadas em participar em 2024. Quanto às professoras do atendimento educacional especializado, continuamos buscando uma aproximação, entendendo que a sua participação será de grande importância e que a inclusão se faz junto nas parcerias e em colaboração.

Assim, a investigação se estabelece sobre as bases da pesquisa colaborativa que “compreende, ao mesmo tempo, atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional” (Desgagné, 2007, p. 13). Mediante negociação entre o espaço escolar e a universidade, tecemos paulatinamente relações de cumplicidade entre as pesquisadoras e a comunidade escolar. Esse

---

<sup>2</sup> Conforme a portaria FME 087/2011 (Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2011), o professor articulador se destina ao atendimento de atividades que garantam a movimentação de alunos e professores no sentido de assegurar o funcionamento cotidiano da unidade de Educação.

processo tem sido construído cotidianamente por meio da sistematização do diagnóstico das necessidades de formação, em sintonia com as demandas da escola e as expectativas das professoras, costuradas por ciclos dialógicos e reflexivos de formação. Trata-se de um processo produzido com as professoras e não para as professoras.

Com esse olhar, trouxemos à tona registros oriundos da pesquisa presentes em cadernos de campo, atas de reuniões e narrativas produzidas durante o processo, agora organizados em categorias de análise, a fim de explicitar as dimensões do agir, pensar e refletir juntos da pesquisa colaborativa. Tais registros constituem dados de extrema importância, pois anunciam distintas traduções e interpretações das leis e, por conseguinte, evidenciam os limites e as possibilidades de atuação de políticas inclusivas na escola.

## A pesquisa em contexto

Nosso contexto de análise é uma escola da rede municipal de Niterói, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 7.2, um dos maiores da rede municipal. A escola se situa na zona sul da cidade de Niterói e segue a estrutura organizacional da Rede Municipal de Ensino de Niterói de ensino por ciclo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Tanto o 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos de escolaridade) quanto o 2º ciclo (4º e 5º anos) funcionam em regime parcial em dois turnos: manhã e tarde. Com essa configuração, atende-se a mais de mil alunos, agrupados em 40 turmas: 20 no primeiro turno e 20 no segundo. Esses educandos são crianças moradoras das comunidades no entorno da escola e de outras localidades de diversas partes da cidade. Desse coletivo, pouco mais de dez por cento dos educandos demandam atendimento educacional especializado.

A escola está inserida em uma rede que já foi tida como referência no setor da educação (IBGE, 2007). Hoje, com seu alcance ampliado, como, por exemplo, a migração de educandos da rede

privada para a rede pública, enfrenta desafios para garantir o direito de todos à educação. Nesse contexto, destacamos que o município desenvolveu uma *expertise* no trabalho voltado à educação e à inclusão em um passado não muito distante, que, apesar das dificuldades atuais, ainda é referendado socialmente pelas famílias.

Eu morava em São Paulo e me mudei para Niterói por questões pessoais. Daí, meu filho foi estudar em uma escola privada, mas não foi uma boa experiência, muito triste. Depois disso, comecei a procurar outras escolas e ouvi falar que essa escola fazia um trabalho muito bom com os alunos e que as escolas da prefeitura eram melhores para inclusão das crianças especiais (Relato extraído da ata de reunião com a família).

Por um lado, essa percepção social impacta na escola, que registra o aumento das matrículas de educandos que demandam atendimento educacional especializado; por outro, o quantitativo de professores de apoio educacional especializado mantém-se estagnado, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Dados quantitativos sobre as matrículas de educandos e de professores de apoio educacional especializado.<sup>3</sup>

Ano	Número de Matrículas de Alunos que Demandam Atendimento Educacional Especializado	Número de Professores de Apoio Educacional Especializado
2021	68	12
2022	87	15
2023	100	17
2024	119	18

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

---

<sup>3</sup> O quadro 1 dispõe de três colunas e demonstra o crescente número de matrículas de estudantes que demandam atendimento educacional especializado ao longo dos últimos quatro anos (2021-2024), em contraste com o aumento inexpressivo de profissionais de apoio. A primeira coluna apresenta a sequência dos anos de 2021 a 2024. A segunda coluna expõe os números de matrículas, por ano, dos educandos com necessidades específicas. Na terceira coluna elenca-se, por ano, a quantidade de professores de apoio educacional especializado.

Esses dados nos remetem à problematização das práticas pedagógicas associadas à regulamentação do trabalho docente. Na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, conseqüentemente, uma atuação articulada com o ensino comum. Em outras palavras, o número expressivo de matrículas de estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas comuns evidencia a necessidade de investimento em políticas de apoio e em serviços especializados, o envolvimento de toda a comunidade educacional, o diálogo com as famílias no âmbito escolar, a formação continuada em serviço e a organização de um trabalho colaborativo entre professores generalistas e especialistas no atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, a rede municipal regulamenta o professor de apoio especializado via Portaria FME 087 (Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2011, p. 11), que dispõe em seu artigo 37: “O aluno com NEE poderá ser acompanhado, em suas atividades cotidianas, por um Professor de Apoio, mediante parecer da Coordenação de Educação Especial da FSDE/FME”. Cumpre destacar que a inclusão requer criação de vínculos educacionais entre os professores generalistas, o de atendimento educacional especializado e/ou de apoio e os educandos, e qualquer arranjo diferente deste pode se configurar diferenciação negativa e, conseqüentemente, a exclusão do educando. Nesse sentido, a portaria explicita que:

Art. 37: [...]

I – São atribuições do professor de apoio:

- a) dar suporte ao aluno com NEE em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência;
- b) participar do CAP-UE, CAP-CI e das reuniões de planejamento semanais da Unidade de Educação;
- c) planejar com os demais docentes do ciclo a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a sua adaptação às necessidades do aluno com NEE;
- d) participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial;

e) apresentar via ofício, à Coordenação de Educação Especial, Relatório Avaliativo trimestral e Plano de Trabalho do aluno com NEE;

f) interagir com todos os alunos do Grupo de Referência, inclusive na ausência do aluno NEE sob sua responsabilidade, mediante planejamento com os professores.

II – O professor de apoio não deverá ser retirado de sua atividade para cobrir a falta/licença de outros professores regentes e/ou demais profissionais da Unidade de Educação (Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2011, p. 11).

Em face dos processos de precarização e desvalorização da profissão docente na contemporaneidade, problematizamos questões concretas que, no contexto da escola, impactam o processo de inclusão escolar, como as condições de trabalho no atendimento educacional especializado, que lida com regimes precários de contratação de professores de apoio e a incorporação de licenciandos e estagiários. Com efeito, o trabalho docente, sob condições precarizadas, opera isoladamente, e paira a pergunta: o que fazer?

Com essa turma cheia, e vários alunos precisando de orientações mais específicas, não vou dar conta de fazer atividades adaptadas para cada aluno (Professora referência de turma 1).

A minha turma é muito agitada e tem algumas crianças que precisam de ajuda para fazer os deveres e a professora de apoio não sai da sala quando a aluna NEE se desregula e a turma toda se agita, ainda mais, ficando impossível dar aula. Minha aula hoje foi um caos (Professora referência de turma 2).

A escola vai virar a APAE<sup>4</sup>! (Professora referência de turma 3).

A professora de apoio não veio. Quero saber quem vai ficar com o aluno NEE hoje (Professora referência de turma 4).

Entendemos que as narrativas evidenciam concepções sobre inclusão escolar relacionadas a dificuldades ou obstáculos encontrados nesse processo, tanto de ordem objetiva, pela falta de

---

<sup>4</sup> Referência à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma consolidada organização social que oferece serviços de assistência social e saúde a pessoas com deficiência.

suporte, como subjetiva, pelo distanciamento teoria-prática. Outra questão evidenciada diz respeito à lotação das turmas. É comum as salas de aula regulares estarem com uma quantidade elevada de educandos em todas as turmas. Essa situação é contornada por arranjos internos que tentam suprir o déficit de recursos humanos, explicitando os significados das traduções no dia a dia da escola, tendo em vista que:

[...] compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com as demandas de políticas públicas múltiplas e, às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 181).

No que tange à equipe docente, a Portaria FME 087/2011 prevê o professor de sala de recursos e o professor articulador para suporte ao trabalho dos professores de referência na escola:

Art. 13: [...]

[...]

§ 5º: O Professor que atua na Sala de Recursos integrará as Equipes dos Ciclos, mas não será Professor de nenhum Grupo de Referência, cabendo-lhe a participação enquanto agente de inclusão, acompanhando os alunos com NEE.

[...]

7º: A modulação para o acréscimo de Professores Articuladores será de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular, que se destinarão ao atendimento de atividades que garantam a movimentação de alunos e professores no sentido de assegurar o funcionamento cotidiano da Unidade de Educação, como se segue:

I – Unidades de Educação com 700 alunos ou mais do Ensino Fundamental Regular – 04 Professores Articuladores; [...] (Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2011, p. 4).

No caso da escola em pauta, há apenas duas professoras na sala de recursos, uma em cada turno, para atender aos mais de 100 educandos que demandam atendimento educacional

especializado. Tal configuração é, consensualmente, entendida como fator de grande dificuldade pela equipe de profissionais da escola (professores, coordenadores, pedagogas e direção), que afirmam com frequência que “o que falta na escola são recursos humanos”. Nesse cenário, o cronograma da sala de recursos é organizado para auxiliar o horário de planejamento dos professores de apoio. Entretanto, o aumento do número de matrículas de crianças em situação de inclusão e a não renovação dos quadros do funcionalismo público geraram desequilíbrio na rotina, tornando difícil viabilizar o horário de planejamento do professor de apoio, embora seja garantido por lei.

Esse desarranjo também é observado em relação à figura da professora articuladora: são duas professoras por turno, com o propósito de prover suporte à escola em casos de atividades externas que requeiram maior número de adultos para acompanhar as turmas, ou, ainda, na ausência de professores, para garantir a continuidade das atividades de cada turma. Porém, esse número não é suficiente, levando em consideração que a escola tem mais de mil alunos. Os professores articuladores oferecem apoio à escola para que seja garantido aos servidores o direito a uma falta abonada, conforme previsto na Lei n. 809, de 27 de março de 1990 (Niterói, 1990), artigo 11, § 2º: “Fica assegurado ao servidor o direito de abono de uma falta por mês”, como nos casos de ausência de professores por licença médica, ou mesmo durante os dias de folga concedidos aos servidores que trabalham no período das eleições.

Nesse contexto caótico, a judicialização da educação se torna um instrumento de luta das famílias, tendo em vista a dificuldade de o município equalizar as vagas de educandos com a contratação de professores, uma equação que não fecha, e os problemas se avolumam, a ponto de a Justiça provocar diretamente a escola: “Recebi a ligação de uma juíza dizendo que teria que matricular uma criança e, quando questionei que as salas estavam cheias, ela me disse que se fosse preciso era para retirar a mesa do professor da sala” (Diretora Geral).

A análise contextual evidenciou a dinâmica complexa em que os atores na escola encenam a política pública de inclusão, que, mesmo diante da limitação de recursos humanos, colocam a política em ação e respondem por seus resultados.

## Os processos encenados<sup>5</sup>

Nesta seção, enfatizamos a natureza colaborativa do processo de investigação, na qual todas as participantes buscam o diálogo e outros modos de interpretar e traduzir (encenar) a política de inclusão. Diante disso, a pesquisa vem construindo diferentes formas de aproximações com as professoras e a equipe gestora, no sentido de ampliação/ressignificação de conceitos e ações reflexivas, com vistas a propostas que alcancem todos em suas especificidades e resultem em aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso evidenciar a conexão entre o caráter político e o educativo da escola, que possui um dos mais altos IDEBs da rede municipal de Educação de Niterói (7,2). Esse índice se apresenta como um artefato da política e marca o direcionamento da gestão, conforme explicitam Ball, Maguire e Braun (2021, p. 213): “As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto [...]. Há um contexto social e uma materialidade para a política”.

Esse dado nos leva a situar as ações colaborativas em contexto. No caso, a dinâmica do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), orquestrada pela gestão em colaboração com as pedagogas e os professores, onde se discute acerca do desempenho e da dificuldade de cada educando, com vistas a encontrar caminhos possíveis para que todos os educandos desenvolvam as

---

<sup>5</sup> Inspiradas no título original em inglês do livro de Stephen Ball em parceria com Meg Maguire e Annette Braun: *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (2021). O termo *enactments* pode ser entendido como encenação, não em sentido negativo, de enganação ou de dissimulação, mas no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/reapresentado/representado de diferentes formas.



competências necessárias. Entretanto, o modo como essa atenção é concebida e se traduz em práticas educativas pode variar, indo desde a diversificação metodológica ao reforço de conteúdos específicos, ou, ainda, pelo reagrupamento de educandos por atividades paralelas, dentre outras. Importante ressaltar que os encaminhamentos são registrados e acompanhados em cada CAP-CI, bimestralmente, configurando um acompanhamento longitudinal do processo de aprendizagem dos educandos, indo ao encontro da letra da lei:

Art. 25: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e de deliberação, que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico.

[...]

§ 5º: Caberá ao Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) a indicação de ações pedagógicas diferenciadas, para atendimento individual ou coletivo aos alunos que, ao longo do Ciclo, se distanciaram do percurso de aprendizagem do seu Grupo de Referência, observados os objetivos do Plano de Trabalho do Ciclo (Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2011, p. 7, 8).

A pressão voltada para o desempenho é colocada em cena por meio de um conjunto de atividades orientadas à familiarização da avaliação externa do governo federal – Prova Brasil. Os educandos vão sendo apresentados a esse formato de avaliação desde o 1º ano, o qual é intensificado no 4º ano e, sobremaneira, no 5º ano. Esse movimento evidencia como a política influencia a prática cotidiana da vida escolar e se configura em camadas conectadas com processos sociais mais amplos de escolaridade, de modo que “[...] vemos a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 31).

Nesse contexto, entra em cena a pesquisa, subsidiando paulatinamente a tomada de decisões atinentes à política, mediante a interlocução entre teoria e prática, de maneira situada em cada turma, em sintonia com a escola e a realidade do município. Assim,

com o apoio da universidade, por meio de bolsas de estudos via PROEX<sup>6</sup> e PROLICEN<sup>7</sup>, ingressaram no cotidiano escolar graduandas de Pedagogia, sob a orientação do grupo de pesquisadoras.

Além dos movimentos colaborativos instaurados pela presença das licenciandas e pesquisadoras no cotidiano da escola, a articulação formativa e colaborativa entre universidade e escola, aspecto estruturante no contexto da pesquisa em tela, extrapolou “os muros” das instituições envolvidas por meio da participação de professoras, pesquisadoras e da diretora da escola em um evento acadêmico realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Com o tema “Professora, Presente! Resistindo a abismos, reafirmando coletivos”, a 11ª edição do evento Fala Outra Escola<sup>8</sup> aconteceu em julho de 2023 na modalidade presencial e, por sua proposta direcionada à participação de professoras e profissionais da Educação e à valorização da produção de conhecimento nas relações entre ensino superior e educação básica, mobilizou um número expressivo de integrantes da pesquisa na partilha de saberes e experiências na escola. Foram apresentados dez trabalhos nas Sessões de Diálogos<sup>9</sup>, evidenciando as diferentes instâncias em que

---

<sup>6</sup> Pró-Reitoria de Extensão (PROEX-UFF), via projeto de extensão intitulado “Educação inclusiva na perspectiva do coensino: da teoria à sala de aula”; ativo desde 2022.

<sup>7</sup> Programa Licenciaturas da UFF com o projeto: “Ensino colaborativo: educação especial na perspectiva da educação inclusiva”; ativo desde 2022.

<sup>8</sup> O evento, que é organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEC), é direcionado para professoras e profissionais da Educação. Coordenação do prof<sup>o</sup> dr<sup>o</sup> Guilherme do Val Toledo Prado. Fonte: <<https://www.unicamp.br/unicamp/eventos/2023/07/10/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-educacao-organiza-11a-edicao-do-fala-outra>>.

<sup>9</sup> As Sessões de Diálogos são organizadas para professores e profissionais da escola e da universidade manifestarem suas experiências e reflexões que indicam a pluralidades de seus saberes e conhecimentos e seus diversos modos de compartilhar práticas pedagógicas e educativas que humanizam e se constituem em espaços de liberdade, mesmo em contextos inóspitos, na busca

se deram as parcerias colaborativas na perspectiva da gestão escolar, nas relações com as professoras e graduandas-pesquisadoras, na produção de materiais didáticos e nos processos de formação docente.

Por ocasião do referido evento, apresentamos as experiências da pesquisa em desenvolvimento durante uma Roda de Conversa<sup>10</sup> com o título “Sobre o ensino colaborativo: diálogos necessários”, momento marcante em que a coordenadora da pesquisa, a diretora da escola, professoras da escola e da universidade compartilharam de um tempo de fala em um amplo auditório, onde reverberaram reflexões sobre o alcance das estratégias no decorrer da pesquisa, identificando potencialidades e limites para consolidação do ensino colaborativo. A pluralidade de vozes presentes nessa apresentação e em todo o evento foi bastante significativa e animadora para todo o grupo, demonstrando a força que a pesquisa vinha ganhando no contexto escolar pela via da colaboração entre os envolvidos, estreitando as relações entre universidade e escola, tal como defende Nóvoa (2019, p. 9):

A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.

Pelo exposto, alcançamos o quão desafiadora é a constituição de relações colaborativas, sobretudo por estarem articuladas ao

---

de produzir uma “outra escola”. Fonte: <<https://www.unicamp.br/unicamp/eventos/2023/07/10/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-educacao-organiza-11a-edicao-do-fala-outra>>.

<sup>10</sup> As Rodas de Conversas são constituídas por professores da escola e da universidade, diferentes profissionais da escola e/ou estudantes que optam por essa modalidade para apresentar seus trabalhos constituídos no diálogo com a escola. Fonte: <<https://www.unicamp.br/unicamp/eventos/2023/07/10/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-educacao-organiza-11a-edicao-do-fala-outra>>.

processo de ressignificação interno, demandando tempo, disponibilidade das pessoas e apoio institucional.

Para não encerrar a conversa

A pesquisa em tela enfrenta a urgência contemporânea de defender a singularidade humana e, portanto, de responder política e eticamente à diferença humana no processo educacional. Assim, o texto ora apresentado compreendeu um exercício de análise das interpretações e traduções (encenações) da política de inclusão na perspectiva colaborativa, no contexto da escola, na realidade do município de Niterói.

Com efeito, valores humanos tais como celebração da diferença e colaboração entre os indivíduos se apresentam como peças angulares sobre as quais se faz necessário concentrar esforços em diferentes contextos. Daí porque a abordagem da Teoria de Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021) contribui para ampliação de nossa compreensão sobre o relacionamento entre as dimensões da política e da prática docente.

Enquanto processos dinâmicos e situados, a política é atuada (encenada) na escola em consonância com as interpretações dos envolvidos, com as demandas emergentes e com as possibilidades vislumbradas. Diante disso, buscamos estabelecer conexões rumo a uma escola inclusiva por meio da constituição de uma agenda colaborativa *entre* e *com* as professoras da educação básica que se dispuseram a estar juntas no caminho da pesquisa e da formação, construindo o entendimento da colaboração como elemento basilar da profissionalidade, que tende a mobilizar mudanças nas práticas em sala de aula, à medida que todos (professores e graduandas) se reconectam nas ações de ensino-aprendizagem.

No caso da escola em questão, percebemos, de maneira tímida, esforços empreendidos em parcerias colaborativas. Em que pese a autonomia das escolas por meio da atuação dos atores que nelas estão, é imprescindível alertar para a estrutura precária que gera um conjunto complexo de condições objetivas no local de atuação desses

professores que influenciam, sobremaneira, as noções subjetivas, que, por sua vez, determinam o empenho com a inclusão.

Nessa direção, vislumbramos não apenas contribuir com o repensar das práticas pedagógicas na escola envolvida como também oferecer subsídios à elaboração de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, com foco na formação de professores colaborativos, capazes de responder às demandas de uma escola democrática e inclusiva, o que requer medidas concretas advindas do poder público municipal.

Tal intento exige que a pesquisa empreenda esforços, a fim de revelar a lógica que dá contornos à prática da política de inclusão, tarefa complexa que exige coragem para se fazer *com* e *entre* professores na escola, considerando seu fluxo intenso, vivo e tenso, como bem a propósito expressou Guimarães Rosa (1994, p. 449): “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

## Referências

- ARGUELES, M.E.; HUGHES, M.T.; SCHUMM, J.S. Co-teaching: a different approach to inclusion. *Principal*, v. 79, n. 4, p. 48-51, 2000.
- BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: EDUEPG, 2021.
- BOAVIDA, A.M.; PONTE, J.P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CAPELLINI, V.L.M.F.; ZERBATO, A.P. *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, v. 28, n. 3, p. 1-12, 1995.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 47-76.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Portaria FME 087/2011: atos do presidente*. Niterói: FME, 2011. [Publicada em A Tribuna, em 12 fev. 2011].

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

IBGE. *Censo: séries históricas*. Niterói. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/pesquisa/43/30281>>.

LEME, E.S.; TOLEDO, M. dos S. A formação docente na perspectiva colaborativa como processo de humanização da educação. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (org.). *Ensino colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 17-31.

NITERÓI. Câmara Municipal de Niterói. *Lei n. 809, de 27 de março de 1990*. Aumento do funcionalismo municipal de Niterói. [Publicado no órgão oficial em 28 mar. 1990].

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação de Niterói. *Referenciais curriculares da rede pública municipal de educação de Niterói: ensino fundamental*. Niterói, 2022.

Disponível em: <<https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/referenciais-curriculares/>>.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

RICHIT, A.; PONTE, J.P. da; TOMKELSKI, M.L. Desenvolvimento da prática colaborativa com professoras dos anos iniciais em um estudo de aula. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-24, 2020.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2008.

ROSA, J.G.R. *Grande sertão: veredas* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

TOLEDO, M. dos S. Professores(as) em colaboração: subsídios para potencializar o desenvolvimento profissional docente. In: CRUZ, G.B.; JIMÉNEZ-NARVAÉZ, M.M. *Formação e inserção profissional docente em contexto: debates entre Brasil e Colômbia*. Jundiaí: Paco, 2023. p. 269-286.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção*. Paris: UNESCO, 2020.

Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/INCLUSAOEDUCACAO1.pdf>>.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

## 2.

### O ENSINO COLABORATIVO COMO UMA COLCHA DE RETALHOS: reflexões tecidas fio a fio

Luiza Basílio Ricardo (Coluni/UFF – PPGE-UFF – LaIFE)

Mariana Vianna Vasconcelos Chapetta (FEUFF – LaIFE)

Dagmar Mello Silva (PPGE-UFF)

Erika Souza Leme (FEUFF – LaIFE)

Este texto emerge *em* e *com* os territórios de nossas pesquisas movidas pela vontade de apalpar nossas incertezas, a partir de encontros *com* professoras, distanciando-nos dos limites de um entendimento, ou seja, daquilo que impossibilita a experiência que faz sentido, desassossegando conclusões sossegantes. Guiadas pela *inquietação de entender, pelo menos um pouco*, colocamo-nos em caminhada rumo às rupturas das fronteiras que possibilitem aberturas para aprendizagens e participação de educandos com e sem deficiência nos espaços/tempos comuns da escola.

Buscamos em Clarice Lispector (1999, p. 172) a inspiração tão necessária para esse momento de enlace entre ensino e pesquisa que aqui nos propomos:

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. [...] Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco.

E, ainda, movidas pela mesma inquietude que faz Clarice Lispector desejar *entender um pouco mais*, questionamo-nos se é possível entender aquilo que é complexo e não está posto. Não entender nos possibilita explorar o que ainda é desconhecido, habitando territórios cujas diferenças ultrapassam qualquer representação.



Larrosa (2002) defende que a experiência exige tempo para pensar, olhar, escutar, sentir e silenciar. Nesse sentido, elaboramos o vivido em uma escrita meticulosa, atentas aos detalhes de pequenos gestos, como “tática” (Certeau, 1996) de enfrentamento das homogeneidades que, emblematicamente, cercam a escola e suas práticas, sobretudo em relação à diferença que depositamos no “outro”.

Ora, e quem é esse “outro”? Em toda turma há “o outro”? Até onde esse “outro” é colocado sob regimes estatizados que lhe conferem invisibilidade, desabilidade, fragilidade e, até mesmo, não pertencimento, já que esse “outro” que não reconhecemos entre nós incomoda a ‘nós outros’? Esse “outro” que enxergamos diferente de nós mesmos, que é visto como obstáculo, de fato não o enxergamos, pois “não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído” (Skliar, 2003, p. 39).

Como pesquisadoras, não nos colocamos em uma postura de romper com a “mesmidade”, como aponta o senso comum em relação aos espaços escolares. Antes de mais nada se fez (e, cuidadosamente, sempre se faz) necessário estarmos à disposição para investigar o campo, como os sujeitos se relacionam nele e com o “outro”, sobretudo como poderemos colaborar. Assim, “mais que ‘estar preparado’, no sentido de ‘antecipado’” a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros” (Skliar, 2015, p. 22).

Uma vez que a educação precisa admitir a diferença humana, conseqüentemente pensar sobre a inclusão escolar não é só ter um olhar para os educandos com deficiência, mas pensar sobre as especificidades de todos os educandos. Dessa forma, torna-se imperativo encarar a educação inclusiva como imprescindível para uma educação humanizadora, tendo em vista que:

[...] Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades [...] (Unesco, 1994, p. 5).

Orientadas pelo paradigma da inclusão, entramos na escola com o objetivo de provocar a equidade escolar na perspectiva do ensino colaborativo, buscando enxergar as possibilidades de articulação entre o trabalho da professora referência de turma, a de apoio e nós, pesquisadoras. Nossa presença foi sendo construída pelo encontro *com* o outro naquilo que produz diferença, como defendido por Skliar (2006), em um processo de formação que possibilita às professoras conversarem entre si, na legitimidade da alteridade, como elemento fundamental da compreensão de algo que só é possível no exercício de escuta e reconhecimento dos diferentes modos de existir, que, por sua vez, demandam especificidades nos modos de ensinar e aprender.

Nessa tessitura de nós, de um coletivo, com vistas a ultrapassar os limites do trabalho docente individualizado, articulando, ponto a ponto, as possibilidades de provocar um trabalho colaborativo (Leme; Toledo, 2022), traremos à tona os encontros e desencontros com as professoras e com a turma dos territórios que habitamos em nossas pesquisas, iluminando desafios de uma partilha entre escola e universidade, cuja pesquisa vem compondo uma rede de apoio entre professoras e pesquisadoras, acolhendo as demandas educacionais de todos/as os/as educandos/as, independentemente de sua condição de existência.

## A articulação entre teoria e prática: caminhos percorridos

Temos, de maneira colaborativa, articulado os olhares de pesquisadoras para compor os contornos dos estudos que envolvem uma dissertação de mestrado e o trabalho monográfico de conclusão do curso de Pedagogia, vinculados à pesquisa-mãe intitulada “Ensino Colaborativo: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, que, desde meados de 2022, vem acontecendo em uma escola da rede municipal de Niterói.

A colaboração em curso tem como pressuposto a pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007), que implica o fazer *com* as professoras, e, assim, encontrar elos entre as questões de pesquisa

e os anseios das participantes. Tal movimento aproxima a universidade da escola e a teoria da prática, além de construir conhecimentos com base em contextos concretos do cotidiano<sup>11</sup> escolar. Reconhecendo que “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares” (Certeau, 1995, p. 222).

Nesse sentido vivemos juntas (professoras e pesquisadoras) o desafio de “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê [...] explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através de um exercício de um saber que lhe é estranho” (Foucault, 1994, p. 15). Assim, temos cartografado os arranjos com os quais as professoras vivenciam suas experiências colaborativamente ou não, na medida em que nossa incursão nesse espaço/tempo vivo e dinâmico da escola nos possibilita visualizar “os pontos de congelamento da capacidade normativa, os limites que urgem a experimentação, a intervenção que desestabiliza e articula fragmentos para a criação de novos territórios existenciais” (Passos; Benevides, 2003, p. 2).

Nessa direção, adotamos o diário de campo como dispositivo de registro dos processos vivenciados em um contexto escolar. Presenças que vamos produzindo nesses espaços/tempos através de sentidos e significados que ultrapassam o que está posto, por isso “não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 33).

---

<sup>11</sup> Para Certeau (1996, p. 31), “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”, mas o cotidiano para Certeau (*op. cit.*) é também onde encontramos o “homem ordinário”, aquele que inventa e se reinventa, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se chama “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que alteram os códigos sociais e estabelecem uma (re)apropriação do espaço e do uso da vida em comum.

Nossa escrita se materializa a quatro mãos sob a estética de palavras encarnadas (Vermersch, 2000) de nossas experiências *com* esse coletivo vivo, com demandas urgentes, entendimentos diversos e experiências distintas, um mosaico do qual fazemos parte ou tentamos fazer, via apoio mútuo e uma postura aberta às experiências e partilhas de maneira colaborativa, tateando novas práticas para a inclusão. Nesse contexto, a escrita se revela instigante e, algumas vezes, até fatigante, mas sempre cuidadosa *com* o coletivo que nos tornamos.

“Artes de fazer” (Certeau, 1994) nos faz enxergar pontos nodais dos processos vividos ao longo do ano letivo de 2023, em que estivemos, semanalmente, na sala de aula regular da turma do 3º ano – GR 3H, composta por 29 educandos entre nove e dez anos, dos quais quatro são alunos que demandam atendimento educacional especializado, somado à professora regente e à professora de apoio especializado, e nós duas, pesquisadoras da UFF. No que tange à organização da turma, é importante destacar que a professora de apoio estava presente todos os dias da semana, de 13h às 17h, tendo em vista que nem todas as salas contam com essa presença importante para a dinâmica da inclusão na sala de aula regular.

Para pensar esse contexto, histórias, gestos, silenciamentos nos inspiraram, no sentido de que “tudo no mundo começou com um sim. [...] Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever” (Lispector, 1998, p. 21). No intuito de escrever mediante perguntas sem respostas, debruçamo-nos à compreensão dos mistérios, ou seja, daquilo que não está visível e transparente e, portanto, tantas vezes indecifrável.

Esse exercício foi árduo. Quantas vezes nos sentimos tentadas a pensar que nada mais havia a fazer e a dizer em face de uma realidade que nos parecia esgotada e, por vezes, impenetrável. Mas estaria mesmo esgotada? Fatigada? Exaurida? E, até mesmo, intocável?

Nesse contexto, estendemos as mãos para o encontro com a arte, dialogando com o Desenho Universal para a Aprendizagem

(DUA), que se contrapõe ao currículo de tamanho único para todos, sendo esses currículos inflexíveis que geram barreiras para o acesso ao aprendizado:

A aprendizagem implica um desafio específico na área concreta de atuação e para que isso aconteça devemos eliminar as barreiras desnecessárias mantendo os desafios necessários. Por isso, os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. Esta é uma distinção importante entre o que significa DUA e o que se pode considerar uma simples orientação sobre o acesso do estudante à aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020, p. 734).

É possível compreender o DUA como uma mola propulsora à consolidação do ensino colaborativo por orientar a convergência de objetivos – construir práticas pedagógicas acessíveis a todos/as os/as educandos/as na sala regular, por meio de parceria colaborativa entre os professores –, o que requer a reivindicação de diferentes maneiras de ensinar em contextos de aprendizagem flexíveis, com acessibilidade ao currículo, como também reconhecer que há diferentes modos de aprender. É importante ressaltar que universalizar o ensino não significa homogeneizar, ou seja, ensinar da mesma maneira a todos, mas indica garantir o aprendizado em equidade a todos/as os/as educandos/as. Portanto, é preciso estabelecer um ensino múltiplo entre formas de aprender e ensinar, e isso só é possível de maneira articulada, via ensino colaborativo, uma vez que é “múltiplo, porque depende da atuação de diferentes profissionais no apoio para a construção de um ensino inclusivo, múltiplo na organização da escola” (Zerbato, 2018, p. 231).

Essa aliança entre a colaboração docente e as diretrizes do DUA se apresenta como fundamental para garantir que todos/as os/as educandos/as tenham acesso equitativo à educação, independentemente de suas necessidades específicas, promovendo, assim, uma aprendizagem inclusiva para todos e todas.

Sob essa perspectiva e compreendendo que um currículo flexível deve minimizar as barreiras sem eliminar os desafios necessários à aprendizagem, mantendo o engajamento dos/as

educandos/as, abraçamos a arte como uma potencial tática para alavancar o nosso movimento de colaboração junto às professoras. Ao envolver diversificadas formas de linguagem, a arte atua nas diversas áreas do conhecimento pelas vias do sensível, abrangendo distintas potencialidades e especificidades dos/as educandos/as, oferecendo múltiplas formas de expressão e engajamento, abarcando, dessa forma, os três princípios fundamentais do DUA, segundo Sebastián-Heredero (2020): I) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo; II) oferecer múltiplas forma de ação e de expressão da aprendizagem pelo estudante; III) promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas.

Reflexões tecidas fio a fio e registradas em nossos diários: “outros olhares além do meu e da professora de apoio” (Professora regente; diário de campo, 2023)

Em uma tarde de abril de 2023, depois que a turma foi embora da escola, tivemos uma conversa com as professoras, regente e de apoio, que nos explicaram o perfil da turma, suas especificidades e as rotinas estabelecidas. Do mesmo modo, apresentamos nossas intenções e esperanças. De primeira, a professora regente expressou suas expectativas:

Isso vai ser ótimo, ter vocês aqui. Tenho várias ideias, mas não consigo colocar em prática. Não tenho tempo de fazer; sou engolida pelo planejamento semanal; isso consome meu tempo (Professora regente; diário de campo, 2023).

As professoras se empolgaram ao compartilhar suas práticas, expressando, orgulhosas, suas abordagens de trabalho e a dedicação à inclusão, como ressaltado pela professora regente: “– Aqui, todos são parte integrante da turma! É dessa forma que nós vamos ensinando; eles veem o espelho na gente” (Professora regente; diário de campo, 2023).

Além de evidenciarem um conhecimento cuidadoso sobre cada educando, elas demonstraram uma parceria sólida, enraizada em anos de trabalho conjunto, o que nos fez vislumbrar um

potencial para o ensino colaborativo. A partir dessa conversa, fomos nos aproximando com afeto, atenção e respeito; criando laços de confiança com a turma e com as professoras. Em relação aos/as educandos/as, encontramos um grupo amigo, que se ajuda e se apoia:

Era corriqueiro vê-los se auxiliando nas atividades, explicando o enunciado para o colega que não compreendeu, apontando como determinada atividade precisa ser feita. A aprendizagem colaborativa era vívida neste ambiente, e achávamos surpreendente este fato, pois não era explicitamente incentivada pelas professoras. Refletimos se esse movimento era inspirado, organicamente, pela parceria das professoras da turma, de modo que a relação entre elas se refletia no companheirismo entre os educandos (Pesquisadoras; diário de campo, 2023).

Nesse movimento, também captamos pistas das relações entre as professoras. Percebemos os indícios de uma parceria singular entre a dupla, que se revelava com fluidez, por meio de gestos de cumplicidade, comunicações codificadas e olhares expressivos.

Essa forma de comunicação tão íntima entre elas intrigava, às vezes nos deixando perplexas diante da troca que não éramos capazes de decifrar completamente. Mesmo sendo uma dupla, nós nos questionamos sobre a natureza verdadeiramente pedagógica dessa parceria entre as professoras: ainda não havíamos testemunhado nem compreendíamos completamente como se dava o planejamento conjunto delas, como organizavam atividades e avaliações pensadas para todos os educandos, como se desenrolavam fora daquela dinâmica (Pesquisadoras; diário de campo, 2023).

Ficávamos curiosas, percebendo que havia uma ótima comunicação entre a dupla. Encontramos ali uma parceria consolidada, porém há de se destacar que o caráter colaborativo, necessário e almejado por nós, ficava em segundo plano. Entendemos que vários fatores são necessários para alcançar a colaboração e que "inclusão escolar demanda parcerias, mas não é sinônimo de ensinar colaborativamente. Os profissionais envolvidos precisam de respeito mútuo, sem que isso signifique ser melhores amigos" (Walther-Thomas; Korinek; McLaughlin, 1999, p. 3). Um

dos quatro passos para o ensino colaborativo é justamente conhecer o seu parceiro, mas isso não implica uma relação de amizade.

Desenvolver um relacionamento com um parceiro no ensino colaborativo é semelhante a desenvolver qualquer relacionamento duradouro. Não é necessário que vocês sejam melhores amigos [...] Vocês passarão muitas horas juntos, horas de desentendimento, horas de exultação, horas de angústia e horas de sucesso. [...] Os arranjos de ensino colaborativo colocam os professores em posições que não são rotineiras. É como se eles tivessem que planejar como se planejar o outro (Keefe; Moore; Duff, 2004, p. 38; tradução nossa).

É preciso uma relação profissional de confiança recíproca, com o compromisso de um trabalho colaborativo, mútuo, pautado na partilha dos saberes, ou seja, a relação entre as professoras precisa ser multifacetada, não deveria ser limitada à mera fraternidade. Assim como estávamos curiosas sobre essa relação, outras perguntas e incertezas surgiam com frequência. Afinal, ainda estávamos nos habituando àquele espaço, conhecendo a dinâmica entre as professoras e construindo nossos laços. Gostaríamos de entender as professoras e compreender certas maneiras, por que era de um jeito e não de outro, por que faziam de tal modo, os motivos de algumas escolhas, e nos colocamos à disposição para ouvi-las. Por isso, não era incomum ficarmos conversando com a professora regente entre os intervalos, durante outras aulas, ou nos minutos antes do início da aula, mas principalmente por horas após a saída dos/as educandos/as. Essa aproximação possibilitou argumentações mais diretas, como expressado pela professora regente:

O olhar da professora de apoio é fundamental aqui, pois há coisas que faço sem perceber. Por exemplo, ela observou que acertamos em não separar as crianças “especiais” das regulares, pois as crianças não se incomodam com as diferenças e o que mais impressiona é que elas se ajudam, sabem que são diferentes, mas todas se incluem (Professora regente; diário de campo, 2023).



Outra vez foi a professora de apoio que se posicionou em relação a não levar apenas seu 'grupo de alunos' para fora da sala de aula, referindo-se aos quatro educandos da Educação Especial, e prontamente respondeu: “– Meu grupo são os 29 alunos!”. Discursos como esse acabaram por nos deixar confiantes de que a enredada trama do ensino colaborativo estava sendo tecida fio a fio, em pequenos gestos, não somente entre as duas professoras como também entre elas e nós, pesquisadoras.

Embora os momentos de troca sejam necessários, não são o suficiente,

[...] em particular, devem aprimorar os elementos que facilitam o trabalho colaborativo, a partir de um maior apoio organizacional em termos de disponibilidade de tempo [...] uma formação profissional explícita sobre o assunto, a presença de atitudes pessoais favoráveis ao trabalho com outros profissionais, a criação de uma relação de confiança, horizontalidade e compromisso entre professores (Rodriguez Rojas; Ossa Cornejo, 2014, p. 315; tradução nossa).

É certo que experimentar a colaboração é um desafio. O ensino colaborativo não sucede do dia para a noite; é necessária uma mobilização notável de diversos fatores, como mencionado por Rodriguez Rojas e Ossa Cornejo (2014), mas é justamente ao nos depararmos com esses fatores que somos capazes de nos movimentar e criar estratégias para um fazer juntos, que não está posto. Nesta pesquisa, percebemos que os momentos de conversa após a aula seriam cruciais para entender os percalços e pensar alternativas inventivas para atender às demandas que insurgiram.

Em paralelo, a relação entre as pesquisadoras foi se estreitando. Conversávamos quase que diariamente, atualizando uma a outra sobre os acontecimentos e confabulávamos ideias e possibilidades de atividades e recursos, a fim de mobilizarmos um planejamento conjunto, fortificando elos de saberes e fazeres com vistas à consolidação do ensino colaborativo. Percebíamos e sentíamos que éramos bem recepcionadas, mas ainda “tinha uma pedra no meio do caminho” (Andrade, 1967). Sempre que nos

propúnhamos a fazer juntos, tentando fomentar uma colaboração, essa pedra nos fazia tropeçar. Tal pedra se tornou uma preocupação em comum: nossa presença ainda era confusa para as professoras, que nos viam ali como estagiárias e não sabiam muito bem qual era nossa incumbência. Isso ficou claro em um dia em que a professora regente apresentou uma de nós e perguntou: “Eu te chamo de quê mesmo? É estagiária?”.

Ao ser questionada, prontamente expliquei que era uma pesquisadora, reforçando a minha articulação com a colaboração e inclusão naquele ambiente, com vistas ao projeto de ensino colaborativo, no contexto da minha pesquisa de mestrado. Percebi a confusão refletida em sua pergunta, como um nó que havia sido amarrado, e naquele instante compreendi que talvez minha participação nas práticas e nos planejamentos não estivesse ocorrendo como esperado, pois de fato nos viam como estagiárias, presumindo que nosso propósito ali fosse apenas observar passivamente; poderiam estar ressabiadas ou ainda desacostumadas com nossa presença (Pesquisadoras; diário de campo, 2023).

Entendemos que todo gesto, pensamento, partilha são pistas orientadoras do processo e, nesse sentido, reafirmamos nosso vínculo com a pesquisa colaborativa, em que precisamos encontrar e criar rotas juntas. Assim, “é preciso um pesquisador sensível à prática, que considere o ponto de vista dos docentes [...] como também é preciso que os docentes sejam sensíveis à pesquisa” (Desgagné, 2007, p. 15).

Pouco tempo depois dessa conversa, houve um pedido de ajuda por parte da professora de apoio especializado: confeccionar um material de apoio para uma das educandas PAEE. Com a produção realizada, foram apresentadas outras demandas da turma, juntamente com várias ideias de elaboração de materiais de apoio para a aprendizagem dos/as educandos/as. A dada altura, ouvimos: “– Vocês são nossas artistas!”. Nesse momento, suspeitamos de que fora construída uma visão de que nós éramos as “inventadoras”, e que nossa colaboração seria a idealização e confecção de materiais de apoio pedagógico a partir das demandas da turma. Essa lógica, de certa forma, revela a incompreensão

conceitual que limitou nossas possibilidades de atuação na prática, pois percebemos que o DUA fora associado a uma mera produção de materiais, dissociado do coplanejamento, e de que nós, por sermos livres de pressões e cobranças institucionais, teríamos "tempo" para inventar, criar e pensar livremente.

Alinhavando as experiências: "O ensino colaborativo saindo do papel para a vida!" (Professora regente; diário de campo, 2023)

Afinamos a rota com o fio condutor da arte, dialogando com o DUA como uma maneira de incluir todos/as os/as educandos/as, até que alcançamos o "Dia Multi", uma alusão à multissensorialidade de experiências concatenadas à descoberta sensorial. A experiência olfativa foi explorada de olhos fechados, enquanto os/as educandos/as descobriam as fragrâncias de estímulos variados: cascas de limão, laranja, folhas de hortelã, cravo, canela em pau, flores de camomila, café e cacau em pó. Em seguida, exploramos as pranchas fotográficas, com imagens reais das plantas de origem de cada fragrância.

Ao longo do processo, identificamos grande engajamento dos educandos nas tentativas de descobrir os alimentos pelos "cheiros". A turma ficou entusiasmada com tantos cheiros diferentes e nos presenteou com memórias afetivas, como a lembrança de um ingrediente que a mãe utilizava nos bolos ou da erva que a avó pedia para colher na horta de casa. Até mesmo os mais tímidos não se furtaram em participar. Um dos destaques foi a participação de um educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, inicialmente, recusou-se a cheirar os potinhos e, ao final, além de conseguir ultrapassar essa barreira, tornou-se o ajudante da atividade, levando os potinhos olfativos de carteira em carteira para os colegas (Pesquisadoras; diário de campo, 2023).

Entendemos que a maneira como o conteúdo fora coplanejado viabilizou a participação de todos/as os/as educandos/as. Este movimento é que buscamos construir juntas: enxergar possibilidades dentro do currículo comum e da dinâmica do dia a dia da turma. Frente ao vivido, pensamos maneiras de envolvê-las ainda mais conosco, e o próximo passo envolveu o grupo de pesquisa, a fim de impulsionar, junto às professoras, um

planejamento colaborativo para a última semana antes das férias de julho. Dentre as atividades propostas, destacamos uma solicitação da professora, que culminou na “Carta Enigmática”, elaborada pelas pesquisadoras, utilizando linguagem verbal e não verbal, apresentando um enigma a ser desvendado, entregue em forma de convite. A professora enxergou um elo entre essa proposta de atividade e o currículo da turma, a ponto de solicitar que a proposta fosse produzida com as onomatopeias usadas no ensino do alfabeto em sala de aula. A mensagem, decifrada pelos/as educandos/as, trazia um convite com a prévia das atividades que seriam desenvolvidas durante a semana, despertando a curiosidade de todos/as. E, assim, chegaram as férias de julho!

Nesse primeiro semestre, a colaboração ainda parecia ligeiramente distante. Nesse percurso, estivemos firmes na promessa do coplanejamento, na esperança de cerzir saberes e fazeres com as professoras, em um compromisso com o processo de ensino que promovesse aprendizagens. Nesse sentido, inquietamo-nos ao tecer caminhos colaborativos, mesmo que por brechas, já que “abrir alguma brecha, por pequena que seja, aponta a possibilidade de outra forma de dizer, de pensar e de fazer a educação” (Larrosa, 2011, p. 192). Assim, seguimos com um pouco mais de entendimento de que:

[...] o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas [...] É transformando que se conhece. Logo, insistimos, não há sentidos a serem revelados, mas a serem criados. É da fecunda tensão das linhas que configuram um dispositivo que algo de novo poderá advir (Benevides de Barros, 1996, p. 103).

E assim fomos cartografando o cotidiano dessa turma, a partir de nossa experiência com e na pesquisa, entre olhares, conversas, gestos e sentidos que não são postos, mas cunhados no dia a dia, em busca de algo novo ali: o ensino colaborativo.

“Levar os olhos para passear” (Professora de artes; diário de campo, 2023).

Após as férias escolares de julho, adotamos outra estratégia: irmos juntas para a sala de aula. Combinamos um dia fixo da semana, pensando na melhor dinâmica com as professoras e a turma. O mais adequado foi a sexta-feira, por ser o dia de educação física; portanto, enquanto a turma estava na aula, podíamos conversar com as professoras e nos articularmos colaborativamente. Nesse período, sentimos a pressão do segundo semestre sobre a professora por resultados mais expressivos da turma e nossas possibilidades de diálogo se esvaindo. Buscamos relações para além da nossa sala de aula e investimos na articulação com a programação da escola na totalidade, que, nesse ano letivo, fora mobilizada pela gestão para as comemorações dos 450 anos de Niterói.

Nesse contexto, foi possível viver as experiências referentes às celebrações. Destacamos a festa de culminância, em que cada ano escolar possuía um tema relacionado à cidade. Todas as turmas foram incumbidas de apresentações de dança, conforme a música escolhida de acordo com o tema.

Conversa vai, conversa vem, sugerimos para a professora a música “No Apito da Barca”<sup>12</sup>, e ela adorou! Na semana seguinte, contou que havia compartilhado a sugestão com o grupo de professoras de todos os terceiros anos, que acataram a sugestão. Foi a primeira vez que nossa ação reverberou na escola envolvendo um coletivo maior, para além da sala de aula (Pesquisadoras; diário de campo, 2023).

Entrelaçamo-nos com outra atividade institucional da comemoração do aniversário da cidade: a visita ao Museu de Arte Contemporânea (MAC).

Fomos andando até o museu. A empolgação era nítida desde o momento que saímos da escola e surgiam vários comentários: “eu nunca fui lá!”; “já vi, mas não entrei”; “acho que lá dentro tem arte!”. Ao chegarmos, alguns comentaram: “Entramos no disco voador!” O museu em questão localiza-se

---

<sup>12</sup> No Apito da Barca” é uma música interpretada por Inácio Rios, João Martins, Pedro Ivo Neres e Sandrinho Silva. Composta por Inácio Rios, João Martins e Pedro Ivo Neres. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tfQ9eLUxSH0>>.

muito próximo da residência de grande parte da turma, porém apenas uma pequena parcela já teria feito uma visita ao local com seus familiares. Os educandos observavam atentos e animados o que acontecia ao redor e, aos poucos, foram parando em frente às telas da exposição; eu me aproximei de um quarteto e prestei atenção no vídeo e no diálogo. No vídeo, o dia é ensolarado e as pessoas estão andando por uma rua com barracas de feira, há um burburinho de conversa entre vendedores e clientes; ouvimos uma música tocando ao fundo, até que um dos educandos afirma com convicção: “Ah, lá, tia! É o centro de Niterói!” e completa: “É na hora do almoço! Olha como a rua tá cheia de gente!”. Em seguida, outro determina: “Estão indo para a escola!” e um colega declara: “Eu já passei por aí!”. Apesar de certa semelhança, o local em questão era Nova York. Ficamos exatamente 16 minutos na sala, pois havia outra turma para entrar, mas sinto que, se dependesse deles, esses minutos virariam horas (Pesquisadoras; diário de campo, 2023).

Uma visita ao museu não é uma empreitada simples e rotineira; logo, o contato com a arte há de impactar e deixar marcas nos/as educandos/as e nas professoras. Destacamos a experiência estética, defendida por Kastrup (2010, p. 40) como aquela que “[...] é encontrada na vida, sempre que ela deixa de ser uma banalidade. A arte produz de modo especial experiências estéticas e é por esta razão que falamos de arte quando queremos tratar de estética”.

A proposição dessa autora se fortalece ao observarmos a manifestação de novas possibilidades subjetivas de entendimentos e visões de mundo, uma vez que a atividade mobilizou diferentes significados para os/as educandos/as a partir desse fazer sensível, movido pela arte e investido por afetos em suas percepções. Isso se evidencia em um acontecimento ocorrido a respeito de uma experiência de reconhecimento geográfico, em que um dos educandos afirmou estar assistindo ao vídeo de Niterói, quando, na verdade, tratava-se de Nova York. Encaramos isso como um primado próprio da estética da recepção, que sempre é atravessada por aspectos subjetivos, que, conforme Larrosa (2011, p. 6), são decorrentes da experiência sensível:

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em

minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar.

Apoiadas nessa perspectiva, nós nos aventuramos em outra experiência: uma proposta coordenada pela professora de artes, na praia de Icarai, para uma produção de pinturas em telas, inspiradas pela paisagem local. Acompanhamos tudo bem de perto, graças aos arranjos feitos. Tal atividade aconteceu no “nosso dia na escola”, para que pudéssemos acompanhar a turma e colaborar na atividade. Naquela tarde de novembro, os/as educandos/as foram convidados/as “a levar os olhos para passear”, como dito pela professora de artes. Juntos, deleitaram-se em uma aula diferente: sentados no calçadão, foram convidados/as a observar a paisagem da praia e desenhar aquilo que mais lhes chamava a atenção.

Não havia telas suficientes para que as pinturas fossem individuais, então os educandos trabalharam em duplas, explorando possibilidades diferentes, combinando estratégias distintas: “Eu pinto o céu e você pinta a praia, tá?” ou “Eu fico com o lado esquerdo e você com o direito”. Até nas duplas que não chegavam a um consenso, percebíamos criarem táticas para realizar a pintura juntos. Uma dupla em específico chamou a atenção. Os dois meninos concordavam em discordar: um queria pintar os morros de marrom, o outro queria que fosse verde, este queria pintar o céu de azul-claro, o outro retrucou que tinha que ser mais escuro; um pintou o Cristo Redentor de branco e o outro queria que fosse cinza. Chegamos a intervir e sugerir chegarem a um acordo, podiam misturar cores, o morro poderia ter tons de verde e marrom, o céu poderia ter uma mistura de azuis e o Cristo Redentor poderia ser branco com um contorno cinza para dar ainda mais destaque. Os dois meninos se entenderam e chegaram a um combinado, seguiram com a pintura e nós observamos orgulhosas (Pesquisadoras; diário de campo, 2023).

Desse vivido é importante ressaltar que essa pintura específica, a do Cristo Redentor, foi a única selecionada para participar da exposição no Museu Janete Costa de Arte Popular. Ficamos sabendo dessa notícia pelas redes sociais e, rapidamente, mostramos as fotos para os dois artistas. Um deles disse: “– É mesmo, tia? Eu que fiz e tá no museu. Caraca, maneiro!”. Essa experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se

pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (Larrosa, 2002, p. 28). Percebemos que esse “sujeito da experiência” fora levado por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura ao que viu e sentiu, dando lugar aos acontecimentos. E, além disso, expressando esse movimento de experiência na/com a arte.

## Da escola à capa deste livro: a nossa colcha de retalhos

O fim do ano estava próximo e insistimos em tecer mais um arranjo colaborativo. Dessa vez, coplanejamos com o propósito de nos reafirmarmos (com)unidade; afinal, estivemos juntos o ano inteiro e nos conhecíamos muito bem. Assim, tomamos como fonte de inspiração o livro “A colcha de retalhos” (Corrêa; Ribeiro, 2010)<sup>13</sup> e propusemos a criação de nossa colcha de retalhos, a fim de “guardar” nossas memórias. Alinhamos uma proposta e apresentamos à professora, que resistiu um pouco, não pelo teor da ideia, mas pelo contexto vivido, o final de ano escolar. A pressão desse momento precisou ser contornada entre as provas finais, os conteúdos por terminar, as atividades a serem corrigidas – não houve muito tempo para o diálogo. Por isso, nossa tática se deu em apresentar a proposta elaborada, encaixada pela professora com a atividade de encerramento, já organizada com a turma. Nesse caso, a colaboração se configurou em negociação de tempo e espaço para recompormos o elo da nossa presença como pesquisadoras e colaboradoras. Por fim, o arranjo conquistado se deu em três dias distintos: dois dias para realização da atividade com a turma e um dia para a apresentação.

A articulação da proposta mexeu com a configuração da sala de aula, e adotamos o modelo de ensino colaborativo, isto é, “usado para um pequeno grupo de alunos [...] Um professor assume o comando na instrução do grupo maior, enquanto o outro tem como

---

<sup>13</sup> Nesse livro é contada a história de Felipe e sua avó, que passeiam pelas memórias da família através dos retalhos de tecidos usados pela avó para costurar uma bela colcha de retalhos.



foco o aprendizado desse pequeno grupo em conteúdos específicos” (Vaughn; Schumm; Arguelles, 1997, *apud* Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 58). Assim, concebemos um rodízio de quartetos, em que os/as educandos/as folheavam o livro e trabalhávamos com algumas páginas específicas, que correlacionavam os retalhos às memórias. Oferecemos pequenos pedaços de tecido e suprimentos artísticos para que desenhassem e convidamos: “– Você viu que os retalhos guardam histórias! Qual história você acha que seria legal guardar no seu retalho? Faça um desenho mostrando seu momento favorito na nossa turma este ano”.

Figura 1 – Nossa colcha de retalhos.<sup>14</sup>



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Articulamos essa proposta inspiradas pela sensibilidade, firmando um espaço/tempo para “ouvir” os/as educandos/as por

---

<sup>14</sup> A figura 1 é composta por duas imagens coloridas. Na primeira, à esquerda, duas mulheres brancas seguram uma colcha bordada com os desenhos dos/as educandos/as; uma delas também segura o livro “A colcha de retalhos”, de Corrêa e Ribeiro (2010). Do alto dessa imagem sai uma seta tracejada em direção à segunda imagem, à direita, que traz a colcha ampliada, costurada com 27 quadrados coloridos compostos pelos desenhos dos/as educandos/as, customizados um ao lado do outro, em sequência intercalada de quatro, três e cinco quadrados, sobre tecido de estampa floral na cor verde como moldura da composição.

meio de suas linguagens pictóricas. Foram produzidos 27 retalhos, nos quais percebemos que boa parte dos/as educandos/as registrara a visita ao MAC e a ida à praia. Gestos que revelam o poder da experiência pela fruição estética. Conforme nos lembra Kastrup (2010), algumas nuances definem a experiência estética: ser uma experiência marcante e não facilmente esquecida, implicar as dimensões emocional, prática e intelectual, e ser impregnada por sentidos intensos. Percebemos que essas dimensões se fizeram presentes tão intensamente que se transformaram nos desenhos e deram vida à colcha de retalhos (Figura 1).

No último dia letivo, estivemos com a turma e, antes de revelar a colcha pronta, realizamos a contação completa da história “A colcha de retalhos”, de Corrêa e Ribeiro (2010). Ao final da leitura, avisamos que tínhamos uma surpresa: apagamos as luzes e pedimos que fechassem os olhos, enquanto abríamos a colcha, revelando a surpresa. Com as luzes acesas, os olhinhos se abriram e os dedinhos se levantaram, começando a procurar seus próprios retalhos. A animação era tanta que entre o burburinho de vozes ouvíamos suas descobertas: “– Esse é o meu!”. “Eu desenhei a praia!”. “– Olha, eu e meu amigo”. “– Olha a gente no museu! Eu desenhei a professora tirando nossa foto!”. Como arremate desse momento, um dos educandos disse que gostaria de compartilhar um recado: “– Ficar perto de vocês, esse ano, foi o meu melhor presente do mundo!”. Finalizamos o ano letivo com uma grande comemoração, assistindo a um filme e compartilhando um lanche em grupo. Experimentamos juntos, por uma última vez, um momento repleto de afetos! Os liames que marcaram esse último encontro nos fizeram perceber que, graças à colaboração, fomos tocadas por territórios acolhedores e sensíveis, tecidos dia a dia com e entre todos/as. Cada movimento nosso nessa sala de aula, cada insistência pela colaboração, cada investida e cada esforço realizado por nós reafirmou que “aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2015, p. 25). Nós

nos permitimos afetar e ser afetadas ao cerzir nossa caminhada com o ensino colaborativo nessa turma.

### Algumas considerações desassossegadas

O encerramento do ano em colaboração com a turma e com as professoras deixou marcas em todos nós. Essa energia sugere a força do ensino colaborativo de transformar rotinas automatizadas em atitudes abertas aos sentidos e afetos.

Entretanto, sentimos que o vivido ainda não fora partilhado sensivelmente da mesma forma por todos, pois foram muitas investidas frente ao contexto. Buscamos brechas colaborativas em diálogo com a arte, seguras de que esta não tem limites e, conseqüentemente, oportuniza todos/as os/as educandos/as a desenvolverem suas potencialidades equitativamente. Assim, tensionamos as lacunas entre teoria e prática na relação entre professoras e pesquisadoras como proposta orientadora à consolidação do ensino colaborativo.

Desse modo, compreendemos que o percurso de uma pesquisa não se faz linearmente, mas sim trilhando caminhos sinuosos. “O zig-zag do ensino colaborativo: um caminho de encontros e desencontros”<sup>15</sup>, e de desafios para a nossa aprendizagem, fomentando profundas reflexões sobre nossas práticas e nosso papel como pesquisadoras.

Diante do exposto, nessa trama costuramos nossa colcha: as experiências dos/as educandos/as registradas nos retalhos foram cerzidas com a nossa “linha” colaborativa. A linha que costurou a colcha foi, aos poucos, desenrolando-se do carretel ao longo do ano, assim como nós, aos poucos, fomos experimentando a colaboração. Entre pontos, recortes, costuras, cores, estampas e formas, essa

---

<sup>15</sup> Esse é o título de um texto nosso, que foi apresentado no VI Simpósio de Educação Básica – Coluni/UFF. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/vi-simpósio-de-educacao-basica-coluni-uff-352689/>>.

tecedura mostra nossa jornada com a pesquisa e o ensino, revela os sentidos que tateamos em nossos fazeres colaborativos.

Nós nos dedicamos a compor essa colcha de retalhos para expressar com a arte, seja pelos desenhos dos/as educandos/as, seja pela costura das palavras, entre linhas e pontos que forjam a união entre os diferentes retalhos, os sentidos dados por nós e pelas mãos que a tocaram, pelas pessoas que, indiretamente, costuraram-na conosco. E é por isso que, inspiradas pela colaboração, escrevemos este texto e costuramos essa colcha, sabendo que, para melhor vê-la, são necessárias diversas mãos para estendê-la. Porém, não bastam estas que ora escrevem. Daí, surge a ideia dessa colcha de retalhos apresentar a capa deste livro.

## Referências

ANDRADE, C.D. *Uma pedra no meio do caminho*: biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

BENEVIDES de BARROS, R.D. *Dispositivos em ação*: o grupo. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, p. 97-106, 1996.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papiрус, 1995. (Coleção Travessia do século).

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. v. 1: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. v. 2: Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CORRÊA, C.; RIBEIRO, N. *A colcha de retalhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2010.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

KASTRUP, V. *Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre o acesso de pessoas cegas a museus*. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2010.

KEEFE, E.B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, New Jersey, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2004.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul.-dez. 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEME, E.S.; TOLEDO, M. dos S. *Ensino colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica*. São Carlos: Pedro & João, 2022.

LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. 1ª reimpressão. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

PASSOS, E.; BENEVIDES, R. *Políticas da transversalidade ou a transversalização como método clínico-político*. São Paulo: Instituto Therapon, 2003.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODRIGUEZ ROJAS, F.F.; OSSA CORNEJO, C.J. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, v. 40, n. 2, p. 303-319, 2014.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-moulineaux. Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000.

WALTHER-THOMAS, C.S.; KORINEK, L.A.; MCLAUGHLIN, V.L. Collaboration to support students' success. *Focus on Exceptional Children*, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999. Disponível em: <<https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6918/6266>>.

ZERBATO, A.P. *Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>>.



### 3.

## CONSTRUINDO PONTES PARA A INCLUSÃO: reflexões sobre os estágios do ensino colaborativo no percurso de uma pesquisa

Ana Beatriz Sant'Anna d'Ara de Andrade (FEUFF – LaIFE)

Paula Joana Souza de Cerqueira (FEUFF– LaIFE)

Maria Keile Musquim Poeys (FME-Niterói – LaIFE))

Monica dos Santos Toledo (Coluni/UFF – LaIFE)

#### Introdução

A busca por práticas educacionais mais inclusivas e colaborativas tem nos conduzido a outros caminhos, visto que as práticas isoladas não dão conta da diversidade humana nas salas de aula. Corroborando tal afirmação, Stainback e Stainback (1999, p. 69) já diziam que “[...] as questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo alvo de alunos”. Nesse cenário, encontramos na formação de professores um ponto fulcral a ser discutido e mobilizado.

Entendemos que o processo formativo é complexo, multifacetado e contínuo; por isso, não basta a formação inicial, mas movimentos permanentes que, de forma contextualizada, atendam às demandas que emergem do cotidiano escolar. Essa formação, em nosso entendimento, ganha outros e mais potentes contornos na perspectiva colaborativa, pois “[...] enquanto profissionais em permanente formação, as/os professoras/es constituem saberes e aprendizagens na relação com seus pares, com seus estudantes e com a comunidade” (Leme; Toledo, 2022, p. 20). Assim, com nosso olhar voltado para a formação de professores, buscamos articular os saberes da escola e da



universidade, com vistas à sensibilização da equipe de professores e gestores sobre os impactos da educação inclusiva nas relações humanas e de trabalho.

Nesse contexto, destaca-se a pesquisa “Ensino Colaborativo: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, desenvolvida junto a uma escola municipal de Niterói, com foco nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa tem como propósito principal estabelecer e fortalecer processos colaborativos na escola, buscando instituir uma rede de apoio que acolha e atenda às demandas educacionais dos estudantes com e sem condição de deficiência. Para isso, são traçadas ações voltadas à formação de professores de forma contínua e em horário de trabalho em perspectiva colaborativa.

Situadas no contexto da referida pesquisa, especificamente neste trabalho temos como objetivo identificar os estágios de colaboração que permeiam nossas relações com a escola e discuti-los em articulação com os princípios do ensino colaborativo. Vislumbramos, a partir das discussões empreendidas, abarcar não somente as necessidades intrínsecas da escola no que tange à inclusão como também potencializar as redes colaborativas na escola.

## Os estágios do ensino colaborativo: movimentos em direção a uma escola inclusiva

O ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018) é um modelo de prestação de serviço de apoio especializado em que os professores do ensino comum e os do atendimento educacional especializado coplanejam, implementam e avaliam o ensino da sala de aula regular. Ainda que não constitua alternativa única, corroboramos a potência do ensino colaborativo como possibilidade de articulação pedagógica com vistas a uma educação inclusiva.

Nessa perspectiva, a ênfase está no acolhimento da diferença humana na sala de aula regular. Isso se dá à medida que o ensino

colaborativo está baseado na abordagem social da deficiência, requerendo (trans)formações importantes no seio escolar. Uma delas diz respeito ao ensino ministrado em sala de aula comum, espaço onde as relações humanas e de ensino-aprendizagem precisam ser cultivadas para todos, independentemente das condições física, sensorial, intelectual, étnica e religiosa. Com isso, não estamos negando a importância do atendimento educacional especializado extraclasse. Pelo contrário, é um trabalho relevante e, em muitos casos, necessário, porém não garante, como único modelo de serviço de apoio, o aprendizado e a participação do estudante em condição de inclusão, correndo-se o risco de perpetuar estigmas, preconceitos e, conseqüentemente, a exclusão.

Com essa perspectiva, assumimos uma concepção de inclusão fundamentada nos direitos humanos (Organização das Nações Unidas, 1948), desmistificando a recorrente ideia de que a promoção da inclusão seria atribuição exclusiva do profissional de apoio especializado e/ou da sala de recursos. Ao contrário, o processo de inclusão se configura como uma tarefa compartilhada, envolvendo docentes, gestores, alunos, familiares e demais integrantes da comunidade escolar. Entretanto, esse novo arranjo proposto via ensino colaborativo constitui um grande desafio às instituições escolares, à medida que requer ressignificações internas que demandam tempo, disponibilidade, apoio institucional e políticas públicas. Consiste em um processo complexo e demorado, em que

[...] professores ora podem ser receptivos, ora podem demonstrar resistências, podem manifestar avanços seguidos de recuos, pois o trabalho de forma colaborativa exige habilidades interpessoais de grupo que podem levar tempo a serem construídas, como confiança, comunicação, resolução de problemas e conflitos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 74).

Diante disso, buscamos discutir as nuances que compõem os três estágios do ensino colaborativo (Gately; Gately Jr., 2001), constituídos por graus variados de interação e colaboração entre professores, estudantes e outros integrantes da comunidade

escolar. Entendemos que esses estágios nos ajudam a demarcar algumas referências importantes no complexo processo de colaboração, no entanto, eles não representam linearidade ou percurso evolutivo. Em meio a esses estágios, é possível observar movimentos de idas e vindas – avanços, recuos e instabilidades. Entretanto, tais movimentos são parte da complexa teia das relações humanas presentes no contexto escolar.

A partir dessa abordagem, o estágio inicial é caracterizado pela comunicação superficial. Nesse momento, os professores, por vezes desconhecidos entre si, enfrentam desafios na transição de um relacionamento social para um profissional. A comunicação é superficial, polida e infrequente, enquanto tentam estabelecer limites e desenvolver entendimento mútuo. Segundo Gately e Gately Jr. (2001), existe o risco de que os professores “fiquem presos” nesse nível, a menos que haja um objetivo comum de constituir a colaboração e claro entendimento do processo de desenvolvimento gradual que essa construção envolve.

À medida que avançam para o estágio de compromisso, os professores demonstram uma comunicação mais frequente, aberta e interativa. Esse estágio, conforme nos indicam Gately e Gately Jr. (2001), é marcado por uma ampliação na comunicação profissional e um compromisso mútuo. As dinâmicas conjuntas em sala de aula vão sendo ampliadas e as resistências vão dando lugar a práticas flexíveis, abrindo espaço ao diálogo e à incorporação de algumas ideias, ao menos em parte. O professor da educação especial pode assumir um papel mais ativo na sala de aula, o que, muitas vezes, implica concessões (Gately; Gately Jr., 2001). Esses compromissos são cruciais para a construção da confiança necessária para progredir em direção a uma parceria mais colaborativa.

No estágio colaborativo, almejado no contexto do presente trabalho, há o acolhimento das opiniões e se busca o meio-termo, não sem conflito; mas o diálogo e o pertencimento estão presentes. Para Gately e Gately Jr. (2001), esse estágio representa o auge do ensino colaborativo, quando a distinção entre o professor da educação especial e o do ensino comum se torna sutil, refletindo

uma colaboração efetiva em que ambos se complementam. A sala de aula se torna um espaço onde alunos e professores experimentam uma atmosfera de coletividade e aprendizado.

Entendemos que, para que esse estágio colaborativo se efetive, as professoras não necessariamente precisam concordar em todas as percepções e práticas. Logo, é fundamental afirmar que a colaboração não exige que pensemos da mesma forma, mas requer a partilha do mesmo compromisso, a aprendizagem e a participação de todos (professores e educandos). Nesse sentido, o trabalho mostra, com os primeiros resultados, que a colaboração não é algo que se dá espontaneamente, mas exige esforço e, sobretudo, uma caminhada engajada entre a universidade e a escola.

### Caminhos percorridos no contexto da pesquisa

Buscamos compreender os movimentos formativos experimentados por professoras e pesquisadoras durante o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007), que prevê contínua articulação entre teoria e prática, tendo como foco o diálogo, além de propor que pesquisador, instituição e partícipes sejam coconstrutores do processo, com relações bem articuladas. As discussões são tecidas à luz dos estágios de colaboração apresentados por Gately e Gately Jr. (2001), que nos ajudam a compreender as nuances e relações envolvidas no caminhar do estudo.

Sob o título “Ensino Colaborativo: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a pesquisa em pauta foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar a construção de relações colaborativas entre professoras atuantes em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (EF 1), seguindo o modelo de serviço de ensino colaborativo. Para tanto, contamos com a parceria de uma escola pública da rede municipal de Niterói (RJ), que atende a cerca de mil estudantes do EF 1 distribuídos em dois turnos.

A envergadura do projeto demandou um processo lento e gradual de inserção na escola. Assim, após a aprovação pela

Secretaria Municipal de Educação de Niterói, obtivemos o aceite da equipe gestora. Nesse movimento dialógico, demos os primeiros passos formativos do projeto, pois os arranjos instaurados exigiram pensar "com" e não falar "sobre" o ensino colaborativo, uma vez que sempre esteve claro para a equipe de pesquisadoras o compromisso com a escuta, indo ao encontro de anseios, tensões, medos e afetos.

Essa relação orienta a organização do processo formativo *in loco*, que prima pelo entrelaçamento de saberes e fazeres entre as participantes, que englobam professoras referência de turma, professoras especialistas, professoras de apoio, pedagogas e graduandas vinculadas à pesquisa, indo ao encontro do pensamento de Leme, Silva e Carmo (2021, p. 97): “a colaboração se expressa no encontro entre as áreas, cujo conhecimento compartilhado é ressignificado no entrelaçamento diário”. Perspectiva endossada pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que defende a "boa prática de ensino" com vistas a abarcar todos os estudantes. Na prática, esse novo arranjo pressupõe a construção de uma rede de apoio e, paulatinamente, alcançar-se o trabalho colaborativo.

Assim como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), defendemos a importância de programas de formação docente que trabalhem com as expectativas sobre o ensino colaborativo e suas possibilidades, identifiquem as dinâmicas relacionais presentes no grupo e contribuam com a elaboração e o desenvolvimento de estratégias para a resolução de conflitos, melhoria na comunicação e efetivação de parcerias. Com esse propósito, constituímos a aproximação com professoras que, ao conhecerem a proposta formativa da pesquisa, voluntariaram-se a participar. Assim, semanalmente, pesquisadoras (pedagogas e licenciandas em Pedagogia vinculadas ao grupo de pesquisa) uniram-se às professoras (do ensino comum, de apoio escolar e do atendimento educacional especializado) e respectivas turmas; três delas estarão aqui focalizadas: duas turmas de primeiro ano e uma do segundo ano do ensino fundamental.

Os registros da pesquisa foram produzidos a partir das observações de campo, organizadas pelas pesquisadoras em formato de um “diário de bordo”, contendo impressões, reflexões e anotações cotidianas. Trata-se de registros que articulam e comunicam os saberes da experiência (Larrosa, 2002, p. 19), que se dão “na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Saberes permeados, portanto, por percepções e significados constituídos pelo olhar das pesquisadoras em diálogo com as professoras parceiras na presente pesquisa. Esses registros, ricos em detalhes e possibilidades reflexivas, foram amplamente discutidos em reuniões coletivas, com a participação de professoras da universidade e da educação básica e de licenciandas envolvidas no estudo.

### Um olhar retrospectivo sobre o caminhar: as nuances dos estágios de colaboração

Discutiremos os estágios a partir dos contextos das turmas envolvidas na pesquisa, considerando suas variadas experiências no caminhar de construção do ensino colaborativo. Para isso, daremos destaque aos registros que evidenciam as nuances que compõem os três estágios do ensino colaborativo, constituídos por graus variados de interação e colaboração entre professores, estudantes e outros integrantes da comunidade escolar. A partir dos vínculos estabelecidos, identificamos elementos que viabilizaram o ensino colaborativo: a aproximação entre pesquisadoras e professoras, a confiança, a cumplicidade e o diálogo, que defendemos como aspectos fundamentais à construção de relações colaborativas.

O estágio inicial da colaboração: a aproximação entre pesquisadoras e professoras

A aproximação entre as pesquisadoras e as professoras foi sendo costurada a partir de setembro do ano de 2022, ou seja, um período próximo à finalização do ano letivo na escola. Assim, de maneira atenciosa aos processos de encerramento do ano,

buscamos conhecer umas às outras e compreender as dinâmicas desse contexto escolar.

Aos poucos, começamos a tecer uma aproximação de forma articulada e intencional com as professoras que se interessaram pelo projeto. Embora incipiente, essa primeira aproximação, entre os meses de setembro e dezembro de 2022, foi de grande valia para caminharmos pelos estágios do ensino colaborativo, possibilitando os primeiros alinhavos para as parcerias que se estabeleceriam já nos primeiros dias do ano subsequente, sobre o qual nos debruçamos no presente texto.

O ano de 2023 anunciou maiores expectativas para a pesquisa que seria desenvolvida ao longo de todo o ano letivo. Além de retornarmos à pesquisa com as mesmas professoras do ano anterior, conquistamos a adesão de novas parceiras – gestos que evidenciam a relação de confiança que crescia entre nós, abrindo espaço à partilha de ideias e aos tensionamentos, cada uma à sua maneira.

Assim, as experiências vivenciadas no contexto de uma turma de 1º ano de escolaridade (turma A) são narradas<sup>16</sup> pela pesquisadora Sofia, que foi acolhida com entusiasmo pela professora regente. No entanto, os desafios à colaboração logo foram evidenciados naquele contexto pela relação à parte entre a professora regente e a professora de apoio.

No meu primeiro dia, já fui recebida com muita animação pela [professora regente A], que já tinha uma proximidade devido ao ano anterior. Logo percebi que as professoras trabalham individualmente. Para pensar: evidenciar conexões entre as professoras (Relatório da pesquisadora Sofia; turma A, março de 2023).

Conforme apontam Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), uma relação profissional em que o professor de apoio ou

---

<sup>16</sup> As narrativas partilhadas neste texto preservam a identidade das narradoras, às quais atribuímos nomes fictícios. Da mesma forma, para preservar os demais envolvidos na pesquisa, atribuímos letras para nos referirmos a cada turma e respectivas professoras.

especialista, com formação específica em educação especial, atua como coadjuvante ou auxiliar do professor regente não configura ensino colaborativo. Em atenção à dinâmica, o foco se voltou para a turma, no incentivo à aprendizagem cooperativa como possível elemento propulsor ao ensino colaborativo.

A relação cooperativa entre as crianças já se fazia presente nas turmas B e C, que eram incentivadas a desenvolver relações de cumplicidade entre si, seja por meio da ajuda nas atividades, seja a partir da disponibilidade aos colegas em situação de inclusão. Com o objetivo de fomentar a aprendizagem cooperativa na turma A, a pesquisadora se defrontou com a barreira do tempo, que enseja questões institucionais e individuais:

Mesmo no tempo de planejamento interno, não conseguíamos ter momentos de coplanejamento e conversas sobre a turma, pois éramos sempre “atropeladas” pelas demandas da escola. Essa rotina intensa parece desestimular a professora, que, mesmo estando aberta à pesquisa, “impõe” um ritmo lento à colaboração (Relatório da pesquisadora Sofia; turma A, abril de 2023).

O tempo para o planejamento comum é, segundo Argueles, Hugues e Schumm (2000), um dos fatores para efetivação do ensino colaborativo, como também a flexibilidade, a compatibilidade e as habilidades de comunicação, já que não é possível partilhar o planejamento sem escuta respeitosa, respeito às individualidades e comunicação dialógica. Todos esses elementos permaneceram no horizonte de reflexão e atuação da pesquisadora no contexto da turma A. Importante ressaltar que, a despeito do tempo para as articulações se darem, a aprendizagem cooperativa acendeu conexões colaborativas entre as professoras de referência e de apoio.

Quanto à segunda turma, um grupo do 1º ano do ensino fundamental a que denominamos turma B, destacamos a “virada de chave” da professora. No ano anterior, ela não demonstrara compreensão ou convicção acerca do ensino colaborativo; entretanto, no início do ano letivo mostrou-se entusiasmada e



disposta a coplanear, ainda que o grupo de alunos não fosse o mesmo de 2022.

As aproximações a partir de outubro de 2022 marcaram não só nossa entrada na escola, mas, sobretudo, o estabelecimento de relações de confiança mútua entre professoras e pesquisadoras. Quebrada essa barreira inicial, começar o ano com as mesmas professoras de referência de que nos aproximamos no final do ano anterior foi, sem sombra de dúvidas, muito importante para a implementação do ensino colaborativo em sala de aula (Relatório da pesquisadora Karina; turma B, fevereiro de 2023).

Por outro lado, a carência de professor (a) de apoio representou o maior desafio. A professora regente B assumiu sozinha uma turma com muitos alunos, que demandavam atendimento educacional especializado. Preocupada com as circunstâncias atuais da rede municipal, que não anunciava novas contratações e o tão esperado concurso público, a professora criou estratégias para organizar a turma, a fim de minimizar os impactos da complexidade que se apresentava.

Em um primeiro momento, o que mais me chamou a atenção foi a heterogeneidade da turma e a ausência da professora de apoio. Era uma turma com muitas demandas e “dar conta” de todas, sozinha, era um desafio complexo (Relatório da pesquisadora Karina; turma B, fevereiro de 2023).

Na minha primeira semana limitei-me a observar, a me aproximar de algumas crianças e ajudar a professora em sua rotina, pois havia indícios de que a sobrecarga de trabalho já era uma realidade e o ano estava apenas começando (Relatório da pesquisadora Karina; turma B, fevereiro de 2023).

Nesse cenário, a chegada da pesquisadora revelou a importância do ensino colaborativo para minimizar a sobrecarga de trabalho e o desgaste emocional, já que a inclusão não se faz sozinha.

24. O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – um

programa extensivo de orientação e treinamento profissional – e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares (Unesco, 1994, p. 8).

Os encontros entre professora e pesquisadora se estabeleceram duas vezes na semana: uma para coplanejamento e outra para desenvolvimento das atividades com as crianças. Aos poucos, professora e pesquisadora foram elaborando estratégias para a organização da turma, visando a uma aprendizagem significativa. Embora houvesse limitações para a prática do ensino colaborativo, fomos percebendo os avanços da turma e a ampliação das relações de troca e companheirismo entre elas.

Já no contexto da turma C, com crianças que cursavam o 2º ano do ensino fundamental, percebemos um potencial colaborativo pela presença disponível das professoras (referência de turma e de apoio) e pelo anseio de ambas pelo ensino colaborativo:

Foi meu primeiro dia na turma da [professora regente C], uma professora que eu só havia conversado rapidamente no dia de planejamento das professoras. Já de início fui muito bem recebida por ela e pela [professora de apoio C], que pontuaram para as crianças que eu seria uma outra professora. Elas solicitaram que eu me apresentasse e as crianças já demonstraram animação ao saber que teriam mais uma professora (Relatório da pesquisadora Sofia; turma C, março de 2023).

A recepção que tive foi muito profissional, elas realmente entenderam o propósito das pesquisadoras em sala e já começamos a trabalhar colaborativamente e me deram abertura para opinar (Relatório da pesquisadora Sofia; turma C, março de 2023).

Mais interessante ainda é perceber que aquela parceria estabelecida pelas professoras estava sendo construída naquele mesmo ano, já que elas não haviam trabalhado juntas anteriormente. A disponibilidade de ambas para atuar juntas em favor da aprendizagem de todas as crianças pareceu ser um fator

preponderante. Um episódio de troca de ideias entre a pesquisadora e a professora de apoio demonstra a preocupação mútua em manter o alinhamento do trabalho entre as professoras:

Nós nos preocupamos em passar nossas ideias para a [professora regente C]. Saber que a [professora de apoio C] tem essa postura de colaboração me faz ter convicção de que há grande possibilidade de ser implementado, de fato, o ensino colaborativo na sala de aula delas, porque elas já dão indícios de que trabalham em colaboração (Relatório da pesquisadora Sofia; turma C, abril de 2023).

Diante disso, é preciso considerar que a composição da equipe de trabalho na escola precisa ser construída e fortalecida cotidianamente. Nesse sentido, Damiani (2008, p. 218) defende que “[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Assim, ainda que o isolamento nas escolas seja decorrente de fatores como a arquitetura e a organização dos tempos e espaços institucionais, há possibilidades para a sua superação em favor da construção de culturas colaborativas. Nesse contexto, a colaboração se potencializa, sobretudo se mobilizada como via de formação, produção de conhecimento e forma de enfrentamento aos desafios vivenciados no contexto escolar.

Além das relações entre as professoras, destaca-se a atmosfera de cooperação entre as crianças da turma. Trata-se de um dado relevante, visto que é desejável a constituição de uma cultura colaborativa que permeie toda a escola. Nesse caso, será que as relações de parceria entre as professoras estariam reverberando entre as crianças?

Logo de início, percebi que a [professora regente C] incentiva bastante a autonomia das crianças e elas se ajudam entre si; percebi, então, que há uma aprendizagem colaborativa muito presente nessa sala. Além disso, as atividades da turma são feitas também com os alunos em situação de inclusão, mesmo que em ritmos diferentes (Relatório da pesquisadora Sofia; turma C, março de 2023).

O relato aponta a heterogeneidade da turma como fator agregador ao trabalho pedagógico, ao passo que os diferentes tempos de aprendizagem são respeitados. No processo, as crianças são incentivadas à autonomia, à cumplicidade entre elas, evidenciando os princípios da educação inclusiva: comprometimento com o aprendizado individual e coletivo.

Tendo em vista os movimentos percorridos pelas pesquisadoras na relação com as professoras e crianças, percebemos que é bastante complexo e delicado o estágio inicial da colaboração. Não temos o intuito de estabelecer comparações entre as turmas mencionadas; ao contrário: nossa intenção é possibilitar reflexões acerca das muitas nuances da colaboração em um mesmo contexto escolar. Por vezes, a colaboração se mostra mais viável; outras, parece ser um pouco mais difícil.

Segundo estágio do ensino colaborativo: a construção de relações de confiança e cumplicidade

O segundo estágio de colaboração diz respeito às relações mais fluidas, por meio de uma comunicação mais frequente, aberta e interativa (Gately; Gately Jr., 2001). Esse estágio foi alcançado, à medida que a confiança e a cumplicidade foram se fortalecendo. No entanto, há de se pontuar que os movimentos aqui destacados não representam, em nosso entendimento, um percurso linear ou evolutivo, mas um processo com idas e vindas, em que a colaboração se mostra mais ou menos presente no contexto escolar.

Ela, [a professora regente A], iniciou uma atividade [...]. Solicitei que fizessem em dupla e ela aceitou a minha opinião e a brincadeira fluiu bastante, as crianças ficaram bem entretidas. A [professora regente A] deixou explícito para as crianças que poderiam solicitar minha ajuda e que eu iria estar auxiliando pelas mesas (Relatório da pesquisadora Sofia; turma A, 2023).

No seu horário de planejamento, ela me chamou para conversar e solicitou que pensássemos algo para duas crianças que não estavam acompanhando a turma na identificação das sílabas e tinham dificuldades em se concentrar, o que também ajudaria a turma em geral. Então, juntas, pensamos em fazer um jogo, que ajuda o coletivo a fixar o exercício e também contribui para a concentração. [...] Além disso, ela se interessou pelo meu acervo de literatura

infantil e ficamos de pensar propostas voltadas para a contação de histórias (Relatório da pesquisadora Sofia; turma C, abril de 2023).

A abertura ao coplanejamento representa, de certa maneira, um gesto de resistência ao sistema excludente, que dribla a falta de tempo e que encontra ou cria brechas para a partilha de ideias sobre as aulas, o currículo e a aprendizagem de todas as crianças.

No caso da turma A, paulatinamente foi possível delinear uma comunicação mais aberta e estabelecer um nível de confiança entre a pesquisadora e as professoras.

Neste dia, a [professora regente A] pediu que eu corrigisse os livros de matemática, pois a metade não estava corrigida e ela precisava adiantar o trabalho e me disse assim: “Você é a única pessoa que eu confio para fazer isso”. Me senti lisonjeada pela confiança que ela sente por mim (Relatório da pesquisadora Sofia; turma A, outubro de 2023).

Assim, no contexto da turma A, a confiança entre professora e pesquisadora se materializou pela maior abertura em relação ao trabalho realizado em sala de aula. Diniz-Pereira (2015, p. 134) adverte que “as relações que os professores estabelecem com os outros na escola são altamente complexas”, pois são permeadas por uma organização fragmentada de tempos e espaços na escola que não privilegiam os encontros e “colocam as interações entre os professores à margem do trabalho docente”. Tal demanda coloca em pauta uma barreira estrutural à inclusão: o número excessivo de alunos na sala de aula. Há incoerência entre as orientações da educação inclusiva, da qual o Brasil é signatário, e a precarização das escolas.

Frente à fragmentação, o ensino colaborativo, enquanto perspectiva de formação e atuação docente, tem como propósito subverter as lógicas individualizantes tão presentes nos cotidianos escolares. Dentre os fatores relevantes para sucesso do ensino colaborativo (Argueles; Hugues; Schumm, 2000), o tempo para o planejamento em comum, a flexibilidade para vivenciar novas rotinas de atividades e a disponibilidade para arriscar novas

metodologias e recursos são fundamentais. Por óbvio, esses fatores não dispensam o suporte administrativo (na escola e na rede de ensino como um todo) e as condições objetivas para sua efetivação.

No caso da turma B, as relações de confiança entre pesquisadora e professora regente estavam sendo construídas, mas faltava um elemento importante para o trabalho via ensino colaborativo: a turma não contava com uma professora de apoio. Ainda assim, houve um esforço por parte da pesquisadora em possibilitar oportunidades de viver a colaboração no cotidiano da sala de aula, junto às crianças e à professora. Esse movimento exigiu escuta e paciência para compreender as possibilidades e os limites daquele contexto:

Desde que cheguei na turma insisti no trabalho com as crianças em grupos. A proposta era de implementar um rodízio entre as estações e pequenos grupos. Entretanto, a experiência acumulada ao longo dos anos da professora a desencorajava. Parecia que a proposta ia dar errado e não valeria a pena tentar [...]. Diante disso, minha estratégia foi a de trabalharmos em duplas, procurando ser mais realista com as demandas da turma e o trabalho da professora. Ainda assim, houve resistência; a justificativa girava em torno da falta de maturidade das crianças. Sempre respeitei seu ponto de vista, mas nunca deixei de plantar a semente. Até que, um dia, aconteceu! (Relatório da pesquisadora Karina; turma B, maio de 2023).

Esse clima de transformações se fortaleceu ainda mais com a chegada da professora de apoio na turma por volta do mês de junho. Sua presença trouxe novas perspectivas para o trabalho em desenvolvimento. A professora trouxe consigo muitas ideias e uma notável predisposição para atuar colaborativamente. A partir daquele momento, a pesquisadora começou a vislumbrar como avançar as etapas da colaboração:

A última semana antes do recesso do meio do ano marcou não somente aquela animação pré-férias comum a todos como também a chegada de uma professora de apoio para ficar na turma com a [professora regente B]. A [professora de apoio B] chegava e trazia consigo a vontade de desempenhar um bom trabalho com as crianças que demandavam o atendimento educacional especializado. Constatei que as professoras já se conheciam do

colégio e tinham bom entrosamento, embora pouca intimidade (Relatório da pesquisadora Karina; turma B, junho de 2023).

A cada semana uma novidade, um novo projeto, materiais confeccionados e muitas ideias emergindo. As primeiras trocas foram interessantes e produtivas. Conversas, ideias, planejamentos: e a [professora de apoio B] rapidamente montava todo o material. Em pouco tempo, a pesquisadora começou a se distanciar propositalmente para que as duas professoras assumissem o coplanejamento. As reuniões de planejamento continuaram e a execução dos projetos também, mas a pesquisadora, a partir daquele momento, assumia uma postura mais observadora, dando palpites, orientando, trocando informações e ajudando no que fosse preciso, quando era solicitada (Relatório da pesquisadora Karina; turma B, 2023).

As relações de confiança se deram por meio da partilha, seja dos saberes, seja dos fazeres. Arranjo também evidenciado no contexto da turma C, onde havia um sentimento de reconhecimento do papel do outro e do coletivo como necessário para o processo de inclusão, isto é, as três adultas eram importantes para que a inclusão acontecesse; segundo as professoras, houve esforço de todos os envolvidos para que a inclusão fosse possível naquela turma.

A [professora regente C] disse para mim, no meio de tudo isso: “Você não sabe quantas pessoas você está ajudando fazendo esse trabalho, você não está ajudando só a mim, mas a muitos dessa escola” (Relatório da pesquisadora Sofia; turma C, dezembro de 2023).

Uma das professoras da sala de recursos foi à nossa sala para nos auxiliar e disse para mim: “Qualquer material e ajuda que você precisar, corre na sala de recursos”. Com isso, pensamos, juntas, alguns materiais para o [aluno PAEE] fazer em sala e em casa. As dificuldades que vieram no começo foram sendo minimizadas, pois estávamos nos acostumando com aquela nova dinâmica (Relatório da pesquisadora Sofia; turma C, dezembro de 2023).

Ainda dialogando com os fatores para o sucesso do ensino colaborativo (Argueles; Hugues; Schumm, 2000), observamos que no contexto da turma C se fazia presente, desde o início do ano, uma definição clara dos papéis e das responsabilidades entre

professora do ensino comum, professora especialista e pesquisadora. Entretanto, percalços não previstos anunciavam, mais uma vez, a complexidade da caminhada rumo ao ensino colaborativo. Mesmo com a parceria que vinha se consolidando, no mês de dezembro, antes do encerramento do ano letivo, foi rescindido o contrato da professora de apoio C, o que gerou preocupações na professora generalista e na pesquisadora. Seria preciso continuar (ou recomeçar) a partir de uma nova configuração na equipe e, para isso, a pesquisadora buscou contribuir mais fortemente com o ensino em sala de aula. O caso da turma C é emblemático e nos leva a refletir sobre a dinamicidade e imprevisibilidade do cotidiano escolar que nos desafiam diariamente. Notadamente, o ensino colaborativo demanda por ações políticas que viabilizem os recursos humanos e materiais, assim como uma gestão de tempo/espço propícia aos encontros colaborativos.

Pelo exposto, entendemos que as três turmas transitaram pelos estágios, ora retomando ao estágio inicial, ora avançando, ainda que preliminarmente, ao estágio da colaboração, sobre o qual falaremos no próximo tópico.

### O terceiro estágio do ensino colaborativo: consolidando o diálogo entre as professoras

O terceiro estágio do ensino colaborativo representa a consolidação das relações colaborativas entre professora do ensino comum e professora especialista (de apoio e/ou do atendimento educacional especializado). Numerosos foram os desafios enfrentados nesse percurso, sobretudo com a carência de professores de educação especial que a rede municipal de Niterói enfrenta. As professoras das turmas B e C não puderam contar com o auxílio da professora de apoio ao longo de todo o ano letivo, o que dificultou o dia a dia em sala de aula. Esse imbróglio político continua sendo um dos maiores problemas enfrentados pela escola,



com reverberação nas práticas docentes, já que muitos professores precisaram ser afastados temporariamente do trabalho por problemas de saúde, tamanha a exaustão. Tal situação nos aponta a necessidade de compreendermos a inclusão escolar como um direito que, para ser garantido, envolve aspectos diversos, complexos e multifacetados.

Mesmo diante dos percalços, caminhamos com a colaboração rumo ao horizonte. Almejando constituir, de fato, culturas colaborativas em sala de aula, investimos no diálogo como estratégia. Reconhecemos, no entanto, que é necessário um tempo prolongado para que o ensino colaborativo se consolide e, portanto, estávamos iniciando um processo que ainda estaria permeado por muitas nuances, altos e baixos, idas e vindas. Nas palavras de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 88):

[...] a parceria colaborativa é um processo que passa por estágios de adaptação até a obtenção de um relacionamento verdadeiramente colaborativo, embora esse último estágio nem sempre seja atingido a curto e médio prazo, pois requer tempo e experiência.

Nos casos das turmas B e C, ressaltamos a presença das professoras de apoio como aspecto indispensável para possibilitar o desenvolvimento do ensino colaborativo e a construção de uma parceria efetiva junto às professoras generalistas das respectivas turmas. Essa parceria foi observada e narrada pelas pesquisadoras.

[...] destaco a parceria entre as professoras e a real necessidade da professora de apoio desde o primeiro dia de aula. A meu ver, o trabalho colaborativo se faz necessário, sobretudo nos anos iniciais, visto a enorme e crescente diversidade e pluralidade de crianças (Relatório da pesquisadora Paula; turma B, dezembro de 2023).

A [professora regente C] externou sua preocupação em relação à renovação de contrato da [professora de apoio] e disse: “Não sei o que será de mim se não renovarem o contrato dela; a gente trabalha muito bem juntas”. A [professora de apoio] concordou e disse que no início achava a [professora regente C] um pouco desconfiada, mas que logo elas conseguiram definir uma boa relação e que tudo que faziam era muito conversado. Com isso,

aproveitei para falar para elas que, “na literatura que estudamos sobre o ensino colaborativo, realmente há estágios na relação entre os professores; essa relação de desconfiança que você comentou, chamamos de estágio inicial, que é quando os professores se relacionam superficialmente, sem muitas trocas, depois vem o estágio de comprometimento, que é uma comunicação mais aberta com mais interação, e então o estágio colaborativo, que é quando os dois professores se relacionam abertamente e dividem as responsabilidades da turma, como o planejamento”. A [professora regente C] falou que realmente passaram por isso, porque é normal ter essa relação no início e riu, dizendo: “Então, chegamos no estágio colaborativo”. Essa frase me encheu de alegria, pois realmente observo esse movimento (Relatório da pesquisadora Sofia; turma C, setembro de 2023).

Em 2023, destacamos, como importante conquista no percurso da pesquisa, a compreensão do ensino colaborativo. Nosso foco esteve no coplanejamento, ao pensarmos estratégias que não diferenciavam negativamente e sim acolhiam todas as crianças e suas especificidades. É bem verdade que a escassez de professores dificultou esse processo, mas conseguimos, na medida do possível, desenvolver atividades planejadas com o objetivo de trabalhar a colaboração, inclusive entre as crianças. Nesse sentido, reafirmamos que na pesquisa nada está posto, mas em processo. Nesse processo, concordando com Gately e Gately Jr. (2001), conhecer os estágios de desenvolvimento do ensino colaborativo pode diminuir a frustração e acelerar o movimento em direção a uma parceria colaborativa.

## Considerações finais

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quem, contra quem, a favor de quem, contra quem virá, sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inérito viável” demandando de nós a luta por ele (Freire, 1992, p. 98).

Neste capítulo, discorreu-se sobre o percurso de uma pesquisa colaborativa que busca fortalecer o ensino colaborativo *in loco*, por

meio da formação inicial e continuada de professores, no contexto de uma escola pública em Niterói (RJ). Nesse processo, buscamos compreender as nuances que compõem os três estágios do ensino colaborativo – aproximação inicial, estágio de compromisso e estágio colaborativo –, constituídos por graus variados de interação e colaboração entre professores, estudantes e outros integrantes da comunidade escolar. Esses estágios, descritos e discutidos ao longo do texto, apontam que a colaboração requer engajamento contínuo, escuta ativa e disposição para compartilhar experiências e conhecimentos. As relações humanas intrínsecas ao contexto escolar refletem a complexidade e a riqueza do processo, que, embora não linear, possibilita avanços significativos na promoção da educação inclusiva.

Assim, as relações estabelecidas entre as pesquisadoras e as professoras, baseadas em confiança, cumplicidade e diálogo, criaram um ambiente propício para a construção de um ensino mais colaborativo e inclusivo. Esse processo formativo, ainda que desafiador, possibilitou a identificação de nuances no caminhar pelos estágios do ensino colaborativo, demonstrando que a aproximação entre pesquisadoras e professoras, com o apoio da comunidade escolar, é fundamental para o sucesso da inclusão. Com esse entendimento, esperamos que os enlaces do ensino e da pesquisa ora apresentados inspirem outras iniciativas de ensino colaborativo em prol da inclusão escolar.

## Referências

- ARGUELES, M.E.; HUGHES, M.T.; SCHUMM, J.S. Co-teaching: a different approach to inclusion. *Principal*, v. 79, n. 4, p. 48-51, 2000.
- CAPELLINI, V.L.M.F.; ZERBATO, A.P. *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.
- CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. *Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEME, E.S.; SILVA, J.L. da; CARMO, D.R. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 9, n. 3, 2021.

LEME, E.S.; TOLEDO, M. dos S. A formação docente na perspectiva colaborativa como processo de humanização da educação. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (org.). *Ensino colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 17-31.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comitê de Redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Declaração universal dos direitos humanos: resolução 217 A III*. França, Paris: 10 dez. 1948. [Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas].

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

## 4.

### ENSINO COLABORATIVO: uma experiência ESPECIAL!

Renata Cristine de Souza Santos Nogueira (FME-Niterói)  
Erika Souza Leme (FEUFF – LaIFE)

#### Minha caminhada ao encontro do ensino colaborativo

Formei-me professora no Colégio Estadual Prof<sup>o</sup> José Accioli (Colégio Normal/RJ) em 1994. Segui caminhando na seara dos estudos e, em 2009, já estava licenciada em Letras Português/Literaturas. Cursei o bacharelado na UFRJ e as matérias de licenciatura na Universidade Estácio de Sá. Minhas inquietações me levaram à pós-graduação em nível de especialização em Alfabetização e Letramento na Universidade Cândido Mendes (UCAM). Em 2004, fui aprovada em concurso da Secretaria Municipal de Educação de Niterói (RJ), em cuja rede atuo como professora regente do Ensino Fundamental I e Educação Infantil há 20 anos. Ao longo desse período, trabalhei também em duas outras escolas. Em termos de formação continuada, em 2014 participei de um dos cursos ofertados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, em 2020, do curso “Neurociência e Aprendizagem”, pela UCAM, além de outros, visando ao aperfeiçoamento da atuação em sala de aula.

Estou na Escola Municipal Júlia Cortines desde 2012. De lá para cá, tive a oportunidade de vivenciar diferentes momentos do desenvolvimento da escola no que diz respeito ao espaço físico e à estrutura de acolhimento às crianças que demandam atendimento educacional especializado. Trabalhei com os anos iniciais por todo esse tempo, alfabetizando e seguindo as turmas nos outros períodos. Em 2013, foi a minha primeira experiência na escola, com

professor de apoio especializado em sala. Era um grupo de 3º ano e a professora acompanhava um aluno de nove anos com Síndrome de Down. Tivemos uma convivência harmoniosa, pois ele era uma criança muito cativante! A turma o acolhera com afeto e ele interagia, participava e enchia de alegria as nossas aulas. Tínhamos, nesse grupo, 27 alunos e, para nosso desafio, 18 encaminhados aos cuidados da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP). E caminhamos, na medida do possível, com o trabalho pedagógico! Em 2015, no grupo de 1º ano, tivemos a presença de algumas professoras de AEE em diferentes momentos, pois se tratava de um grupo peculiar de 17 alunos, em que muitos precisavam de um olhar diferenciado.

Vivi inúmeras experiências, mas considero como marco, com a educação inclusiva, o ano de 2018. Era uma turma bem desafiadora! Havia 28 alunos e cinco deles necessitavam de um olhar mais de perto, um olhar ESPECIAL! A turma não podia contar com um professor de apoio especializado, assim, eu me vi muito sozinha, com aquelas questões todas e querendo dar conta de tudo! Fiquei muito ansiosa! Era triste olhar para o meu aluno dormindo, porque não acompanhava as atividades, e outros começando a ficar inquietos com a rotina da sala de aula. Até que desabafei com uma colega na sala dos professores e, em função do caos que havia em minha cabeça, disse que não era obrigada a dar conta, porque não havia formação para aquela situação. Com toda a paciência, a colega me disse: “ – Renata, não podemos mais alegar falta de formação para as necessidades especiais dos nossos alunos! Temos que mudar essa postura! Se não temos formação, façamos alguma!”.

Acompanhando o conselho, ela me indicou algumas leituras sobre a inclusão na escola e, mais tarde, em 2021, convidou-me para participar do Curso de Ensino Colaborativo desenvolvido pela UFF. Eram tempos difíceis! Em meio à pandemia de COVID-19, os encontros eram *online*, às terças-feiras à noite. Muitas emoções foram vivenciadas naquela época. Foi um afago em nossos corações. Diversas leituras, trabalhos em grupo, apresentações com *slides* e importantes descobertas para mim. Percebia claramente que

a teoria me auxiliava bastante a ligar os pontos e a vislumbrar soluções, na prática, para alguns casos.

Em agosto do mesmo ano, ao retornarmos à escola, em meio aos cuidados – máscara, álcool gel, distanciamento social –, estivemos juntos, com a oportunidade de pôr em prática o que aprendêramos com as aulas do curso e toda a transformação que sofremos no período de reclusão obrigatória. Como nos superamos! Fomos todos gigantes! E sobreviventes!

Em 2022, em uma quarta-feira de planejamento pedagógico, fui apresentada ao grupo de pesquisadoras da UFF, que almejavam a formação docente em serviço do ensino colaborativo. Conversamos brevemente sobre a proposta da pesquisa e, mais do que uma oportunidade de crescimento profissional, abracei uma esperança de dias melhores. Apesar de ainda não saber bem o que faríamos, decidi vivenciar essa experiência. Fui apresentada à bolsista e à proposta do ensino colaborativo, agora na prática! E, assim, iniciamos uma caminhada. Concordamos em trabalhar juntas, vivenciando o ensino colaborativo em sala de aula.

A colaboração nos deixa leves!

No início, eu me senti bastante apreensiva, não pela presença da graduanda-pesquisadora, pois já estava acostumada a receber estagiários e professores de apoio, mas pela responsabilidade de passar para ela uma segurança que eu não tinha quanto ao ensino colaborativo. Eu lia sobre o assunto, mas, em sala, não conseguia colocar em prática, porque surgiam muitos entraves. Uma hora era a falta de material pedagógico; outra, o espaço físico da sala de aula, que não permitia expandir a criatividade. Ainda tínhamos a agitação de alguns alunos e a inércia de outros quando expostos a novas experiências. Entretanto, fomos aprendendo a lidar com os desafios, à medida que eles apareciam.

Percebo que essa dinâmica foi possível porque formamos uma dupla alinhada nas decisões e compartilhamos muitas ideias, de modo que



Tal processo dinamiza outras percepções sobre a realidade, sobre o outro e sobre si mesmo, alargando e ampliando as possibilidades, que antes não eram vislumbradas ou possíveis de ensino e aprendizagem, que abrem espaços à interação, mediação e colaboração crítica (Leme; Silva; Carmo, 2021, p. 97).

Nesse sentido, fomos contemplando cada vez mais as diferentes necessidades de Nárgea, Natan, Ana, Bruno, Maria Fernanda e todos os outros, cada um com suas especificidades.

Ao mesmo tempo, experimentamos muitas situações, que, sozinha, eu não teria coragem! Fomos a cinema, museu, Campo de São Bento, biblioteca etc. Fizemos aulas no pátio e tudo fluiu com os percalços esperados e superados. Confesso que sair dos muros da escola requer um tanto de coragem, como “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo” (Freire, 2007, p. 35).

Dentre as atividades externas, a ida ao MAC, para a exposição *Transeuntes*, envolveu mais turmas da escola. Assim, nossa caminhada foi planejada entre nós (professora e graduanda-pesquisadora), sobretudo em relação ao apoio cuidadoso voltado aos educandos em situação de inclusão. Envolvemos os educandos e os responsáveis nos combinados, de modo que as crianças entendessem a importância da atenção redobrada consigo e com os amigos, assim como o papel dos responsáveis que vinham na retaguarda, acompanhando a turma. É importante salientar que nenhum educando ficou para trás e que nossa organização primou pela união do grupo! Fomos até lá caminhando pela orla e cantando com alegria. Os educandos interagiram com a exposição com curiosidade e interesse. Como gostaram! Depois, lanchamos próximo ao espelho d’água do MAC, quando aproveitamos para registrar, por meio de fotografias, aquele momento.

Outro acontecimento marcante foi a Feira Cultural, com o tema “450 Anos de Niterói”. Após a contextualização sobre a vida dos povos originários da cidade, os educandos produziram brinquedos indígenas e quilombolas com material reciclável, dançaram, recitaram poesias, como também desenharam aspectos

das histórias e lendas que conheceram. O evento foi aberto à comunidade e houve uma visita bastante expressiva.

A fim de fortalecer a experiência estética, fomos à Biblioteca Popular Municipal Anísio Teixeira, situada ao lado da Escola Municipal Júlia Cortines, para vivenciarmos uma contação de histórias. Foi um momento leve de leitura deleite e marcante para os educandos, que se lembraram por muitos dias daquele momento. Também exploramos a aula-passeio vinculada ao conteúdo de Ciências sobre as partes das plantas. Nesse espaço aberto, enfatizamos a observação da diversidade de plantas e suas partes. Embora solidificando o conhecimento, é claro que estava programada a parada nos brinquedos. Tudo virou diversão! De volta à escola, os educandos registraram o que viram na aula-passeio, e plantamos sementes em potinhos, que viraram lindos jarrinhos com as suas plantinhas crescidas! Todos participaram da atividade com muita empolgação. Isso porque “o mundo da cultura que se alonga em um mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade” (Freire, 2007, p. 56).

Nossa andança nos levou ao Centro de Artes UFF<sup>17</sup>. Fomos ao cinema e participamos de um festival infantil, levando conosco outra turma da escola. Exploramos intensamente o espaço e recebemos elogios dos funcionários do cinema e dos produtores do evento. Entendo que, aos poucos, conquistamos a confiança mútua *na* e *com* a turma. Embora não seja fácil sair da “proteção” dos muros da escola e expor a turma aos riscos da rua e, até mesmo, de comprovar a relação de autoridade que requer a compreensão de limites pelos educandos, Freire (2007, p. 105) nos ensina que “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”.

---

<sup>17</sup> O Centro de Artes UFF, centro cultural organizado e mantido pela Universidade Federal Fluminense em Icaraí, é o mais completo centro cultural de Niterói. Como polo de produção e difusão cultural, realiza programas voltados para todas as manifestações artísticas. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro\\_de\\_Artes\\_UFF](https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_Artes_UFF)>.

Essas experimentações foram fortalecidas e fortaleceram nosso coplanejamento nos horários de aula extra, quando discutíamos pontos positivos e negativos do vivido dentro e fora de sala de aula. Esses momentos se configuraram como uma instância decisória, em que, por conta da troca de percepções, muitas vezes decidimos se insistiríamos ou desistiríamos da abordagem realizada. Dessa forma, “lidamos com o desafio de encontrar e conciliar, entre os pares, a sintonia refinada em relação às demandas humanas no seio escolar” (Leme; Silva; Carmo, 2021, p. 98).

Em alguns dias, o planejamento era totalmente posto em segundo plano, porque surgiam questões levantadas pelos alunos, quando era mais urgente atender à demanda trazida pelas crianças, como curiosidades, relato de vivência familiar, dentre outros, do que aplicar conteúdo programático, indo ao encontro do pensamento de Freire (2007, p. 37; grifos do autor):

Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas coparticipado. Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à “sintaxe” do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre copartícipe de outro.

Entretanto, a cooperação entre os educandos não é algo dado e a persistência, por vezes, gera frustrações. Aquela atividade diferenciada e perfeita, na prática, pode ser um fiasco diante da turma naquele dia. A consciência dessa dinâmica invoca o “pensar certo” freireano, da certeza de que “ensinar não é transferir conhecimento [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa [...]. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras” (Freire, 2007, p. 49).

Nesse sentido, a nossa ação colaborativa materializou na prática o “pensar certo”, pois juntas conseguimos reformular a trajetória quando necessário. Essa relação me fazia perceber como é importante ter alguém para compartilhar e dividir as alegrias e as

ansiedades. Eis o significado do ensino colaborativo: “A inclusão escolar na perspectiva do ensino colaborativo não prescinde dos serviços especializados, pelo contrário, sua força está na potência de superação do trabalho isolado, desarticulado e solitário dos professores” (Leme; Silva; Carmo, 2021, p. 101).

O ano de 2023 foi leve. Apesar de trabalho árduo e de falta de recursos materiais, tínhamos uns aos outros e isso foi impulsionador, mas não o suficiente! Era muita demanda, mesmo para duas professoras (ambas em formação – continuada e inicial). Porém, fizemos o possível e, por vezes, o impossível também. Por isso, é importante pontuar a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 1), sobretudo quando chama à responsabilidade o poder público:

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

É preciso que cada um faça a sua parte para que a educação seja, para todos, uma chance de dias melhores.

## Considerações para 2024

Estamos em 2024. Este será o meu segundo ano na pesquisa, agora com uma nova graduanda-pesquisadora. A turma é a mesma, com alguns alunos novos. São 20 alunos, oito em acompanhamento diferenciado pela EAP e a professora de atendimento educacional especializado.

Muito ainda está por vir. Nesse contexto, o “pensar certo” mobiliza a esperança de mais recursos humanos e materiais na escola; fortalece o desejo de colaboração com os novos olhares e pensamentos com minhas novas parceiras de jornada; impulsiona outras partilhas de experiências, leituras e estudos com o grupo de

pesquisa; transforma em oportunidades o que nos parece obstáculos. Que sejamos criativas e responsivas às demandas dos alunos, para que se sintam, todos, ESPECIAIS!

## Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LEME, E.S.; SILVA, J.L. da; CARMO, D.R. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 9, n. 3, 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

## 5.

# DIÁLOGOS E CAMINHOS POSSÍVEIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO COLUNI-UFF

Cláudia Vianna de Melo (Coluni-UFF – LaIFE – ProPEd-UERJ)

Leandra de Souza Vieira (Coluni-UFF– LaIFE)

Luiza Basílio Ricardo (Coluni-UFF – LaIFE – PPGE-UFF)

O princípio que orienta a educação inclusiva é o de que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1994, p. 3).

Tal orientação gera desafios para os sistemas escolares e mobiliza a produção deste texto, que expressa o acúmulo de discussões das autoras no grupo de pesquisa Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE) sobre o processo de implementação do atendimento educacional especializado, na perspectiva do ensino colaborativo, no Coluni-UFF.

No contexto brasileiro, ressaltam-se os valores democráticos e inclusivos que orientam os sistemas educacionais expressos em documentos tais como: Constituição de 1988 (Brasil, 1988), artigos 205 e 208; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), artigos 58, 59 e 60; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). No que se refere ao atendimento educacional especializado, destaca-se que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas

necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).

Nos marcos legais, tal contribuição com o ensino comum ganha contornos colaborativos, ou seja, a colaboração entre o professor do ensino regular e o professor especialista do AEE é defendida nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Nesse sentido, destacam-se as atribuições do professor de AEE no processo de ensino-aprendizagem, dentre elas: “Estabelecer articulação com o professor de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 4).

Evidentemente, a colaboração traz implicações no que se refere à atuação dos professores, tendo em vista que lidar com a diversidade cultural e a variabilidade humana requer o envolvimento de todos os professores no arranjo do currículo de maneira democrática e inclusiva. Conforme Ball, Maguire e Braun (2021), os arranjos envolvem múltiplos contextos, dos quais destacamos aquele situado com o intuito de considerar as condições objetivas e subjetivas que forjam essa instituição.

O Coluni Grande, carinhosamente assim chamado pelas crianças, era o antigo Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 060, inaugurado pelo então governador do estado do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola, em novembro de 1985. Nessa época, na condição de colégio estadual, oferecia educação integral com serviços de Psicologia, Assistência Social, Médica e Odontológica. No ano de 2006, o CIEP 060 foi cedido para a UFF, em um convênio assinado entre o governo do estado do Rio de Janeiro e a universidade, quando passa a ser denominado Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Em 12 de fevereiro de

2007, a aula inaugural marcou a abertura oficial do colégio de aplicação. Do *Campus* do Gragoatá até a sede do Coluni-UFF, na rua Alexandre Moura, 8, no bairro de São Domingos, Niterói, vai-se a pé. O antigo prédio do CIEP 060, um edifício de quatro andares, foi reorganizado a fim de contemplar a proposta na condição de colégio de aplicação e oferecer as etapas do Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. No térreo situam-se: enfermaria, sala de AEE, sala do grêmio, laboratório de ciências, sala de teatro e um amplo refeitório para uso de crianças e jovens. Há um pátio descoberto com brinquedos para recreação, balanços e escorregas. Mais adiante, há um bosque com árvores e plantas e uma pequena horta. Há, também, um pátio coberto, com uma mesa de totó e duas de pingue-pongue, e uma grande quadra coberta com arquibancada de cimento, um campo de futebol e um vestuário (em construção). No primeiro andar do prédio, encontram-se as salas de referência do Ensino Fundamental I, a sala da coordenação do segmento e orientação educacional, sala da direção, secretaria escolar, setor de administração, sala da equipe multiprofissional (setores de Serviço Social, Psicologia e Nutrição), banheiros para funcionários e estudantes, sala de leitura, sala dos professores e auditório. Já no segundo andar, localizam-se as salas de referência do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e da coordenação do segmento, banheiros, sala de orientação educacional, Laboratório de Matemática (LEMAT), biblioteca com rico acervo, sala de Artes e sala do Futuro. No terceiro andar, situam-se o setor de saúde, uma cozinha experimental e uma sala de estudos e de reunião para professores e funcionários, além de um espaço ao ar livre. Também há espaços que funcionam como depósitos para materiais pedagógicos sem uso e uma cozinha para funcionários, com banheiros próprios.

A sede tem em seu entorno um espaço arborizado, a Praça Leoni Ramos, mais conhecida como “Praça da Cantareira”, no bairro de São Domingos, área central de Niterói, por onde se promove o deslocamento entre os dois prédios. Trata-se de um um



ambiente de muita cultura, com bares, lanchonetes e acesso a transporte para vários locais da cidade.

O Coluni Grande abriga crianças e jovens com um olhar atento às demandas das respectivas faixas etárias. Os muros, que, arquitetonicamente, poderiam separar os segmentos, demarcam lugares de encontros intergeracionais e não conseguem separar os afetos da comunidade UFF e local, talvez porque ali se materializem desejos, interesses sociais e políticos, expectativas de vida e, conseqüentemente, a luta histórica de muitos sujeitos que ingressam no Coluni-UFF ainda pequeninos e seguem deixando suas marcas de experiências únicas, irrepetíveis, participantes de um coletivo que se transforma por meio da busca de sua própria humanidade.

Já a Educação Infantil (antiga Creche UFF) tem uma história anterior à criação do Coluni-UFF. Localizada no *Campus* do Gragoatá, foi criada, em função da demanda da comunidade acadêmica, por meio da Norma de Serviço n. 488/98, de 21 de outubro de 1998. O espaço onde funciona suas instalações é privilegiado por uma arquitetura linear, planejada e construída em coerência com a primeira proposta pedagógica desenvolvida para as crianças. O legado desse grupo de professores universitários trouxe excelência para o fazer pedagógico ao desenvolver uma proposta político-pedagógica em coerência com a educação de crianças em um espaço universitário. Esse documento, escrito em primeira pessoa, trazia a possibilidade de acolher as crianças de forma singular e inusitada e apresentava os eixos principais do trabalho docente que se dava por meio de brincadeira e interações. Com a ampliação das diversas experiências do cotidiano, fundamentadas em diferentes autores, também contemplava pesquisas a serem desenvolvidas com as crianças. O educar e cuidar era realizado por uma equipe de professores da rede municipal de educação de São Gonçalo, sob orientação do Grupo Gestor da UFF, por uma equipe multidisciplinar – professoras pedagogas, que contavam com o apoio de estudantes e bolsistas –, acrescido do diálogo com pesquisadores que ali desenvolviam seus

projetos de conclusão de curso (TCC, mestrado e doutorado). Dessa forma, buscavam garantir às crianças a sua condição de

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Entretanto, na referida proposta pedagógica não haviam sido contempladas as concepções da educação inclusiva, pois não havia docente para atuar no atendimento educacional especializado como professor efetivo dessa área.

Em 2014, a Creche UFF foi ampliada com a construção de quatro salas, um amplo auditório e um parque. Ainda nesse ano, registrou-se o ingresso de professores da carreira EBTT no quadro do Coluni-UFF, quando a Educação Infantil passou a ser considerada, oficialmente, o seu primeiro segmento.

Destaca-se que as próprias crianças escolhem as denominações dos grupos e a multi-idade – na singularidade da EI – contempla outro modo de pensar e construir novos caminhos no trabalho pedagógico com crianças pequenas, adquirindo-se potencial para romper com determinados paradigmas da escola capitalista, tais como hierarquização, seriação, padronização, classificação. Acrescente-se a isso o desenho arquitetônico do prédio, cujo formato, diferenciado das demais Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI), representa uma colmeia.

O entorno da Educação Infantil é o próprio *campus* em toda a sua diversidade de riqueza natural, onde ocorrem as interações geracionais das crianças com estudantes, servidores e funcionários da UFF. Nesse espaço, as crianças desfrutam de um campo universitário suntuoso, em que há abundância de paisagem natural com árvores e plantas diversas, galhos, folhas, gramado e terra. O encontro único com a orla possibilita a crianças e jovens do Coluni-UFF a contemplação das mais variadas espécies de aves, insetos,

pequenos animais e encantadoras tartarugas, apreciadas ao deslizarem nas águas da Baía da Guanabara.

Todos os departamentos do *campus* podem ser visitados por educandos, professores e funcionários, como a Biblioteca Central do Gragoatá e o espaço da Faculdade de Educação Física, que conta com uma piscina e quadras. Há inúmeras possibilidades de articulação na UFF para desenvolver as propostas pedagógicas com os educandos, como, por exemplo: o projeto de natação da Faculdade de Educação Física para estudantes com deficiência; aulas-passeio; piqueniques; rodas literárias etc. O colégio conta, ainda, com uma linha de ônibus (BusUFF) para realizar o transporte dos estudantes tanto para as atividades externas quanto para o trajeto do terminal de ônibus de Niterói até suas dependências.

Face à historicidade da criação do Coluni-UFF, este texto nos presenteia com o processo de implementação das bases do AEE, o qual foi desenhado desde o anseio institucional pela conquista de um docente efetivo da carreira EBTT para o atendimento educacional especializado. Pouco a pouco, a singularidade do Coluni-UFF vem ganhando forças por meio de práticas colaborativas anunciadas no chão da escola pelas ações coletivas da comunidade.

Apresenta-se, no Quadro 1, o contexto atual de dimensões da atuação específica da política de AEE do Coluni-UFF, o que nos faz debruçar sobre desdobramentos e recontextualizações, a fim de conhecer a historicidade da instituição, ao considerar também o significativo processo histórico que nos traz o embrenhado de lutas e conquistas.

Quadro 1 – Políticas do Coluni-UFF.<sup>18</sup>

Dimensões Contextuais da Atuação da Política	Singularidades do Colégio Universitário Geraldo Reis
Contextos situados: localidade, histórias escolares e matrículas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O Coluni possui duas sedes: a da Educação Infantil (EI), na UFF, <i>Campus</i> do Gragoatá, e os segmentos de Ensino Fundamental I (EFI), Ensino Fundamental II (EFII) e Ensino Médio (EM). Dispõe-se no CIEP 060, próximo à UFF.</li> <li>● O funcionamento é em tempo integral: Educação Infantil e Anos Iniciais do EFI, de 8h às 15h30min; EFII e EM, de 7h30min às 15h30min.</li> <li>● As matrículas ocorrem unicamente por sorteio público, com cotas para pretos, pardos e indígenas, renda familiar e pessoa com deficiência.</li> <li>● São ofertadas 388 vagas, assim distribuídas: EI: 57 vagas; EFI: 113 vagas; EFII:106 vagas; EM: 112 vagas.</li> </ul>
Culturas profissionais: valores, compromissos e experiência dos professores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O Coluni tem dois diretores: um geral e uma vice-diretora; uma comissão de ensino, composta pelos coordenadores de segmento e direção, e uma comissão pedagógica, da qual o AEE é membro participante.</li> <li>● O corpo docente possui 64 professores entre efetivos e substitutos.</li> <li>● A estrutura curricular é organizada por áreas de conhecimento, consoante os segmentos: Área Multidisciplinar I e II, Área Arte, Corpo e Cultura, Área Ciências da Natureza, Área Ciências Humanas, Área de Língua Portuguesa, Área de Línguas Estrangeiras e Área de Matemática. O AEE perpassa todos os segmentos e se articula colaborativamente com todas as áreas de conhecimento.</li> <li>● O AEE continua se instituindo. Conta com uma docente efetiva e 30 funcionários terceirizados, profissionais de apoio escolar denominados “mediadores” e também com bolsistas da graduação e pós-graduação atuando nos projetos de apoio à inclusão.</li> </ul>

<sup>18</sup> O quadro 1 dispõe de duas colunas e discorre sobre as dimensões contextuais da atuação da política à luz do contexto do COLUNI-UFF. Na primeira coluna apresentam-se as categorias de análise; já a segunda corresponde à identificação de cada categoria no contexto do colégio.

<p>Contextos materiais: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Além dos docentes, bolsistas e mediadores já mencionados, há 21 servidores técnicos que integram a comunidade: duas orientadoras educacionais, duas pediatras, duas enfermeiras, dois assistentes sociais, duas psicólogas, um terapeuta ocupacional e três nutricionistas e uma equipe de funcionários terceirizados atuando na secretaria, administração, cozinha, portaria, almoxarifado, limpeza, zeladoria e apoio educacional, mediadores e agentes de pátio.</li> <li>• Na sede existem salas regulares de ensino, salas multifuncionais, sala de leitura, auditório, refeitório, Laboratório de Cozinha Experimental, Biblioteca Monteiro Lobato e Laboratório de Matemática (LEMAT), Laboratório de Ciências(LEGIN), Laboratório de Informática, Sala de Estudos, Sala de Recursos Multifuncionais, quadra coberta com arquibancada e quadra descoberta para futebol.</li> <li>• No prédio anexo há as salas de referência, quatro pátios, refeitório, Ateliê, Biblioteca Flor de Papel, Sala da Saúde, Sala de Recursos Multifuncionais, uma sala da equipe multiprofissional e auditório.</li> </ul>
<p>Contextos externos: grau e qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Coluni se destaca como lócus de formação de professores pelo acolhimento de graduandos e pós-graduandos da UFF, por meio de algumas articulações: Programa Licenciaturas (PROLICEN), Programa de Apoio de Desenvolvimento Acadêmico, Programa de Fortalecimento da Educação Básica (PROFE), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).</li> <li>• Em contextos externos, destaca-se a articulação do AEE: na participação no Grupo de Trabalho de Inclusão (GT), com elaboração de documento oficial de inclusão pelo Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP).</li> <li>• Há articulação com a direção para angariar bolsas e contratações para suporte ao AEE junto à Reitoria da Universidade, bem como a luta por mais vagas docentes junto ao MEC.</li> <li>• Ocorrem visitas ao Cap UFRJ e ao Cap UERJ.</li> </ul>

Fonte: As autoras, 2024 (adaptado de Ball; Maguire; Braun, 2021).

## Anseio institucional

Assumimos como embrião do ensino colaborativo o Edital 30/2021<sup>19</sup> (UFF, 2021), por expressar valores contundentes às práticas colaborativas trazidas por Leme e Toledo (2022). Os pontos da prova reafirmam o anseio institucional do Coluni-UFF pela implementação do AEE, com vistas à política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Dentre eles, destacam-se: atendimento educacional especializado na perspectiva do ensino colaborativo; planejamento educacional individualizado (PEI); atendimento educacional especializado e seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade e flexibilidade curricular; formação docente.

Essa conquista é um marco significativo para a alavancagem da efetivação do AEE no Coluni-UFF. A partir desse embrião, novos arranjos estão sendo desenhados, de forma gradativa, com vistas à criação de um projeto coletivo, palmilhado com toda a comunidade escolar. Por se tratar de um colégio federal, entrecruzam-se possibilidades e desafios atrelados ao compromisso acadêmico sustentado pelo tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão –, afinado com o compromisso ético da educação como direito e de práticas equânimes construídas por meio dos espaços coletivos de discussão, como, por exemplo, as reuniões de segmentos, de áreas, plenárias docentes e assembleias.

Nesse contexto ético-político germina o AEE, representado pela primeira professora concursada EBTT do Coluni-UFF, que, com apoio institucional, iniciou a elaboração do mapeamento de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Para esse documento, buscou-se, prioritariamente, conhecer os educandos e

---

<sup>19</sup> O referido edital foi atualizado pelo Comunicado n. 1, de 15.06.2021. Nesse documento, expressa-se a oferta de três vagas para o cargo de professor da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) para o quadro permanente do Coluni-UFF. Uma das vagas era específica para licenciatura em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Educação Especial ou Educação Inclusiva, ou Atendimento Educacional Especializado, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais).

suas trajetórias humanas únicas, e não somente por meio de laudos médicos. A convivência cotidiana nas relações e interações desvelou importantes percepções sobre o seu contexto sócio-histórico-cultural. Nessa caminhada, a identificação das barreiras que os impedem de se desenvolverem veio sendo gradativamente dialogada com a comunidade escolar.

No percurso, o diálogo do AEE com os setores do colégio vem se fortalecendo para a interlocução dos dados, tais como: históricos e fichas individuais, relatórios pedagógicos, fichas de avaliações diagnósticas, registros das coordenações dos segmentos de ensino e da orientação educacional. Dessa maneira, o AEE vem ocupando-se do cotidiano *com* os educandos, *com* os docentes, *com* os responsáveis e funcionários em uma escuta serena, fortalecida por meio de diálogo e colaboração mútua. Em coerência com diversos autores com quem dialogamos durante o processo, encontra-se inspiração em Paulo Freire (2012, p. 118): “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”.

Esse mapeamento transfigurou-se em um diagnóstico importante do PAEE a ser assistido pela instituição, que se desvelou no reconhecimento desses educandos ainda não identificados no censo escolar, assim como permitiu a identificação daqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no processo de ensino-aprendizagem:

3. [...] No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. [...] (Unesco, 1994, p. 4).

O referido documento guiou ações introdutórias do AEE junto à instituição. Mais do que um quantitativo de educandos, com ou sem laudos, reafirmaram-se pontos importantes a serem discutidos

no coletivo, como, por exemplo: condições estruturais; espaço acessíveis; salas para AEE nos dois prédios; aquisição de materiais; espaços/tempos para dialogar sobre estratégias de mediação e suportes para os educandos; elaboração de projetos de apoio pedagógicos; angariar apoio humano para constituição da equipe de AEE; vagas docentes para a instituição.

Esse diagnóstico inicial também subsidiou as discussões para a reformulação do projeto político-pedagógico no âmbito da educação inclusiva no Coluni-UFF. No que tange à educação, é expresso nesse documento que o coletivo do colégio entende que

A Inclusão deve ser concebida como um processo e não um estágio final, não restrito a um grupo específico, mas considerando todo e qualquer sujeito em risco de exclusão, condições físicas ou econômicas de modo a garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a experiência de sucesso escolar de todos os sujeitos presentes no contexto (Coluni-UFF, 2023, p. 26).

O anseio institucional fez brotar a singularidade do AEE no Coluni-UFF, que, encorajado pelas ações coletivas, vem se construindo no cotidiano das relações, o que mobiliza a articulação entre ensino e pesquisa, a fim de fundamentar as práticas colaborativas junto à comunidade escolar. Conseqüentemente, o anseio que foi gestado institucionalmente no edital do concurso público passou a ser um anseio coletivo pela consolidação das bases do AEE, no sentido de acolher e desenvolver a todos, independentemente de suas condições humanas.

## Ensino e pesquisa como elos do ensino colaborativo

Na busca pelo enlace ensino/pesquisa, conversas e parcerias foram dando o contorno do desenho institucional frente ao ensino colaborativo. A organização dos “estudos de caso” de maneira colaborativa entre os docentes e os “mediadores”, denominados



profissionais de apoio escolar,<sup>20</sup> traçou correlações entre o PEI com o currículo ordinário no Ensino Fundamental I e II, processo construído ao longo de um semestre com reavaliações frequentes. Esse movimento permitiu melhor compreensão das demandas dos educandos, reconhecimento das especificidades e orientou a elaboração dos descritores específicos para o público elegível ao PEI, norteando o trabalho individualizado.

A maneira de acompanhamento dos trabalhos individualizados realizado pelo AEE (ora em turma, ora em grupos) nas atividades dos projetos se deu por meio de relatórios e portfólios. Nessas produções, constam registros do processo de ensino-aprendizagem que são armazenados virtualmente (*drive* institucional) para tomada de consciência de todos os professores e profissionais. De acordo com a singularidade de cada estudante, esse material é compartilhado trimestralmente ou semestralmente com as famílias, como arranjos inclusivos que devem beneficiar todos os envolvidos com/na escola.

Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999, p. 21) estruturam caminhos viáveis à inclusão:

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais [...]: grupos de serviço baseados na escola, grupos de serviço baseados no distrito e parcerias com as agências comunitárias. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente do procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula

---

<sup>20</sup> A figura do profissional de apoio aos educandos com deficiência é reconhecida na Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), especificamente em seu art. 3º, inciso "XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; [...]".

em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir seu potencial [...] Os agrupamentos heterogêneos, a tutela dos pares em várias formas e os grupos de ensino para atividades de instrução e recreação são alguns elementos da aprendizagem cooperativa.

Com foco nos aspectos elencados pelos autores retrocitados e considerados para os arranjos internos, destacamos o processo de implementação do AEE na perspectiva do ensino colaborativo.

Arranjos internos: a rede de apoio

A constituição da rede de apoio envolve estreito diálogo nos distintos espaços/tempos onde se realizam as reuniões institucionais, tais como: comissão de ensino; reuniões de segmentos com planejamento para crianças e jovens; reuniões de áreas; reuniões de conselho de classe (COC) e aquelas denominadas “mini-coc”; plenárias docentes. Assim, o lugar de fala do AEE é cuidadosamente inserido, a fim de apresentar à comunidade escolar o trabalho produzido, as demandas dos estudantes PAEE e as expectativas da comunidade – trabalho elaborado colaborativamente.

Nesse sentido, a rede de apoio vem sendo construída por meio da articulação entre a professora do AEE em interface com os professores dos grupos/turmas, o que envolve também a direção, as coordenações dos segmentos, os mediadores e demais funcionários da escola. Destaca-se a importância da conquista histórica no ano de 2022, quando se estabeleceu uma equipe multiprofissional no Coluni-UFF, constituída por servidoras públicas no desempenho de suas atribuições: duas médicas pediatras, duas assistentes sociais, uma psicóloga, uma técnica de enfermagem e uma terapeuta ocupacional. A articulação do AEE junto a essa equipe multiprofissional se dá de maneira colaborativa pelo acompanhamento dos educandos que apresentarem demandas de participação e aprendizagem. Assim, partilhamos conhecimentos e saberes específicos, a fim de encontrarmos caminhos potencializadores para cada educando na sala de aula regular ou individualmente. As equipes do AEE e

multiprofissional sempre se reúnem para analisar a documentação que é entregue à escola e organizar encaminhamentos junto aos professores e às famílias.

O trabalho vem se consolidando pelo viés da colaboração, em uma estratégia útil de mobilização, envolvendo os setores da comunidade, com vistas a atender aos educandos, considerando suas necessidades, seus interesses e suas potencialidades. Consequentemente, é nos entrelaces do cotidiano que vamos construindo estratégias conjuntas quando detectadas barreiras que impedem os educandos de avançarem no processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a rede de apoio se dá por meio de conversas, diálogos, combinados e acordos realizados com professores, mediadores, profissionais da saúde, serviço social, psicologia e responsáveis, para promover o desenvolvimento dos estudantes PAEE.

Para o fortalecimento do serviço de apoio constituído por essa rede institucional, reconheceu-se também a demanda por planejar estudos nas temáticas de inclusão com toda a equipe da escola. Algumas ações colaborativas foram realizadas no âmbito do contexto interno, tais como sensibilizações com os professores, funcionários terceirizados, profissionais de conhecimentos distintos e responsáveis com dinâmicas diversas – ora em rodas de conversas com todos, ora no miudinho só com as partes interessadas. Esse processo conta com um caderno individual de acompanhamento dos educandos, fichas de atendimento para os responsáveis e registros em atas das ações colaborativas entre o AEE e os profissionais responsáveis pela provisão dos serviços aos educandos com necessidades específicas. Todas essas ações foram realizadas com êxito no Ensino Fundamental I e II e mobilizaram a equipe de AEE por apresentar às coordenações tal demanda a ser ampliada nos demais segmentos, o que favorecerá o crescimento da rede de apoio na singularidade do Coluni-UFF.

## Consulta cooperativa: a equipe do AEE

Com o mapeamento referido em mãos, foi possível angariar, junto à Reitoria, por meio de um projeto de gestão da escola, dez bolsistas/graduandos de apoio acadêmico para atuação no AEE junto aos educandos e professores dos segmentos. O processo de seleção, organização e acompanhamento dos bolsistas e dos profissionais de apoio escolar (mediadores) é realizado pela professora do AEE, em colaboração com as coordenações e professores dos segmentos.

Nesse contexto, inserem-se 30 mediadores, via contrato terceirizado (CLT), cujo trabalho no Coluni-UFF tem como objetivo auxiliar os docentes. Isso engloba acompanhar os educandos nas atividades rotineiras, contribuindo na organização dos espaços e com as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas. Tudo é acompanhado via construção dialógica no caderno de acompanhamento individual do educando, com registros das mediações. Tal articulação, com a qual o AEE se consolida diariamente com o grupo de forma coesa, constrói dados contundentes para conscientização dos adultos envolvidos.

A formação dessa equipe se dá de maneira colaborativa e em sintonia com a dinâmica da escola. São produzidos materiais didáticos estruturados com os currículos, jogos pedagógicos temáticos, confeccionados *cards* para a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)<sup>21</sup>, rotinas visuais, recursos didáticos de baixo custo para promoção das acessibilidades, elaboração de estratégias para acomodação sensorial. Ao mesmo tempo em que são realizadas essas produções, o estudo se faz presente com a participação dos mediadores e também com bolsistas de dois

---

<sup>21</sup> “Em educação especial, a expressão *comunicação alternativa* e/ou complementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala” (Brasil, 2006, p. 4).

projetos distintos: um de iniciação à formação docente, denominado PROLICEN, e outro de apoio acadêmico (PROGRAD). Ambos recebem apoio financeiro e institucional.

O Programa de Fortalecimento da Docência na Educação Básica (PROFE-UFF), vinculado ao programa de pós-graduação da UFF, é um projeto interdisciplinar, articulador das áreas de Língua Portuguesa e AEE, que alavancou práticas inclusivas à alfabetização de educandos com NEE vinculadas à literatura. Outro projeto de formação da equipe vinculado ao ensino foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, 2022-2024), que agregou oito graduandos à rotina do Coluni-UFF e articulou a educação infantil com as séries iniciais na perspectiva da inclusão. Fomentou, ainda, o estudo e a produção de significativas metodologias universalistas, como oficinas literárias, multissensoriais, conversas com autores etc.

Esse coletivo vem configurando, em caráter provisório, até que o quadro de professores efetivos se amplie, o ensino colaborativo. Reconhecemos a importância dessas conquistas, mas ressaltamos a necessidade de uma vinculação permanente do quadro docente formador do AEE para que as experiências vividas sejam reconhecidas como acumulados significativos à instituição e deixem de se constituir um recomeço a cada novo ano.

Aprendizagem cooperativa: a colaboração entre os educandos

No âmbito da Educação Infantil, a colaboração acontece entre as crianças no chão da escola, com as experiências significativas da rotina e nos projetos semestrais. O fazer pedagógico é planejado e realizado pelas duplas de professoras, mediadores e bolsistas, *com e para todas as crianças*. Uma singularidade da cultura escolar desse segmento é a formação de grupos coloridos, organizados por multi-idade, que oferecem a experiência de diferentes faixas etárias trazida pela beleza da diversidade humana e incessante busca por acolher, cuidar e educar todos com e sem deficiência. A colaboração acontece cotidianamente em diversos momentos da interação entre os grupos. Cita-se, por exemplo, a participação nas experiências coletivas no início do dia, nas assembleias, quando se juntam no

auditório da EI para resolverem questões referentes ao coletivo da escola e quando compartilham o conhecimento produzido ao final do semestre.

Uma experiência que ilustra tal afirmação é a aprendizagem cooperativa entre as crianças na proposta realizada pelo PIBID e AEE, que se ampliou quando uma professora EBTT foi em busca de coplanejamento com a especialista, com o objetivo de um possível desdobramento de forma colaborativa. Para a proposta do PIBID, foi planejada a temática da inclusão e selecionado o livro infantil “Tudo bem ser diferente” (Parr, 2009). Em seguida, houve a contação da história, com destaque para os personagens que traziam a diversidade. Depois, foram disponibilizados diversos materiais e tecidos para criação de bonecos de pano, reafirmando às crianças a riqueza das diferenças humanas. Observou-se, nesses momentos, que elas se organizavam em pequenos grupos para colaboração entre si, seja na troca de materiais, seja na troca de sorrisos e olhares, que culminaram em descobertas e finalizações criativas. A dinâmica, possivelmente, foi fruto das relações construídas em seus cotidianos na EI. Porém, a tutoria entre pares – ou seja, a criação de duplas em que uma criança mais experiente auxilia aquela que necessita de mais apoio – foi um dos objetivos alcançados pela oficina. Essa ajuda com incentivos, própria da aprendizagem cooperativa, foi a culminância dessa proposta do PIBID com o AEE.

A solicitação por mais desdobramentos com as crianças abriu a possibilidade de um coplanejamento de forma coletiva em outros encontros na sala de referência, com uma contação de história com a autora do livro “Também estou aqui” (Leão, 2023) e conversas em roda com as crianças. Assim, os objetivos da oficina foram ampliados por brechas para um trabalho colaborativo entre as crianças, a professora titular do grupo, AEE e PIBID.

No âmbito do Coluni Grande, também destacamos o engajamento do AEE com as áreas de conhecimento de maneira colaborativa. A entrada da equipe do AEE em algumas turmas foi multifacetada em atenção às demandas das turmas no Ensino

Fundamental I e II. Como exemplo de experiência de aprendizagem cooperativa entre os educandos, cita-se o movimento causado pelo abafador de ruídos, que ocorreu a partir da experiência com uma criança autista, que chegou à escola usando esse recurso por necessidade, devido à sua sensibilidade auditiva. As demais crianças, curiosas com o tipo de aparelho usado pelo colega, perguntaram à professora sobre o recurso e a sua funcionalidade. A partir daí, aconteceu a primeira roda de conversa do AEE *com* a turma. Em outro momento, o AEE ampliou a experiência das crianças com o uso de diferentes modelos de abafadores, a fim de elas também experimentarem a sensação de silêncio. Outras atividades foram coplanejadas, ora com a turma, ora com pequenos grupos, em duplas, seja na sala de referência ou na sala do AEE. O estabelecimento de múltiplos canais de interação social, por meio de atividades de aprendizagem colaborativa, favoreceu a abordagem da temática em torno da inclusão e da compreensão da diferença humana, assim como da introdução de recursos para atender à singularidade na turma.

A cooperação não se restringe ao espaço das salas regulares, já sendo percebida pelo AEE devido à organização de grupos mistos de educandos tanto na sala de recursos quanto no pátio, um movimento acolhedor com as afinidades e propício às aproximações. As crianças menores convivendo e aprendendo com as maiores além da sala de aula, como observado também na EI.

Todo esse processo foi impulsionado pela equipe do AEE: contação de histórias, jogos pedagógicos, atividades com artes, recursos sensoriais, sempre sob supervisão de mediadores e bolsistas em movimento de colaboração. Essa dinâmica reconfigura a compreensão da sala de recursos, que deixa de ser conhecida como um lugar específico para poucos, para pertencer a todos.

Para não encerrar: caminhando colaborativamente

Mesmo diante desses ganhos, ainda existem desafios e dúvidas de “como fazer” colaborativamente para acomodar a

diversidade na escola em tempo integral. Perduram, também, algumas questões, tais como maior parceria entre os professores e mais oportunidade para compartilhar os mesmos tempos/espacos para o planejamento, a fim de sanar dúvidas sobre o que deve ser trabalhado nas salas de aula e/ou nas salas de recursos, quais tipos de apoio poderão ser ofertados aos estudantes, assim como o formato e o tipo de ação pedagógica disponibilizados para novas possibilidades para reconfigurar o cotidiano da escola.

Porém, já se pode considerar os arranjos internos apontados no texto – os desafios, as experiências e as conquistas – como movimento colaborativo do AEE, o qual se tem revelado nas relações construídas entre gestão, coordenação, professores, bolsistas, mediadores e educandos e nas aproximações entre os conhecimentos práticos e teóricos. Na mesma esteira de importância, destacam-se os arranjos externos do AEE, com a significativa participação no Grupo de Trabalho de Inclusão (GT Inclusão) CONDICA<sub>p</sub>, que culminou em um documento acerca das condições de trabalho para efetivação de políticas e princípios da educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva e acessível. Destacamos no texto as conquistas obtidas com a chegada da professora do AEE para o quadro de docentes efetivos do Coluni-UFF e fazemos coro ao diálogo como ferramenta potente na implementação das bases do AEE no Coluni-UFF.

Esse movimento sobre o qual lançamos nosso olhar, nossos cuidados e nossas ações políticas, no entrelaçamento do ensino e da pesquisa, apontou as primeiras ações de implementação do atendimento educacional especializado em perspectiva colaborativa e nos encoraja a lutar pela totalidade de um atendimento de educação humanizadora que contemple todos os educandos – com ou sem deficiência.



## Referências

- BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: EDUEPG, 2021.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1. (publicação original).
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 7 jul. 2015, seção 1, p. 2-11.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 5 out. 2009, seção 1, p. 17.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa*. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas\\_tec.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf)>.
- COLUNI-UFF. *Projeto político-pedagógico*. Niterói: UFF, 2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

LEÃO, T.C. *Também estou aqui*. Niterói: Ed. da Autora, 2023.

LEME, E.S.; TOLEDO, M. dos S. (org.). *Ensino colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica*. São Carlos: Pedro & João, 2022.

PARR, T. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda Books, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UFF. Colégio Universitário Geraldo Reis. *Concurso público para magistério: edital 30/2021*. Niterói: UFF; EBTT; COSEAC, 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.



## 6.

# PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DE GRADUANDAS-PESQUISADORAS: por mais “meninos maluquinhos”!

Débora Santos da Silva (FEUFF – LaIFE)  
Karen Maldonado Marques (FEUFF – LaIFE)

## Apresentação

Escrevemos este artigo como graduandas que estão, a partir do processo de ensino-pesquisa-extensão, trilhando a formação em diálogo com o chão da escola. As disciplinas práticas de Pesquisa e Prática Educativa (PPE), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a entrada no grupo de estudos do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Inclusão (LaIFE) são vivências que elencamos como essenciais para nosso processo de formação enquanto graduandas-pesquisadoras epistemologicamente curiosas (Freire, 2022, p. 33):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Desse processo, destacamos a potência do LaIFE para impulsionar nossa atuação no curso de Pedagogia. A trajetória acadêmica é permeada por dificuldades e cobranças, que acabam nos afastando da vida universitária. Já de entrada, ouvimos relatos desanimadores dos veteranos sobre os percalços que nos esperam na escrita do trabalho monográfico. Frente a isso, nós nos perguntamos: “Por que paira no ar um ideal de formação que

pressiona os graduandos, ao invés de a universidade acolher diferentes sonhos e realidades?”.

Pretendemos, a partir dessa reflexão, evidenciar as possibilidades e os limites de nos tornarmos epistemologicamente curiosas e de acreditarmos que temos algo a dizer. Para tecer essa discussão, dialogamos com os textos “Por uma formação repleta de sentido” (Lacerda, 2002) e “A pesquisa como eixo de formação docente” (Esteban; Zaccur, 2002). Procedemos a uma rememoração de nosso trajeto formativo, destacando momentos que pautaram nossa relação com o ensino e a pesquisa. Seguimos com as conexões traçadas por meio de nossos estudos no LaIFE, partindo de categorias conceituais do livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” (Ball; Maguire; Braun, 2021), e em diálogo com “O menino maluquinho” (Ziraldo, 2008) acerca das políticas de comportamento nas escolas. E, por fim, articulamos um retorno às nossas experiências a partir do conceito de alteridade (Skliar, 2019) para nos entendermos como graduandas-pesquisadoras que pensam a escola, costurando toda a discussão à luz de Madalena Freire (1996) e Paulo Freire (2022).

## Tornar-se graduanda-pesquisadora

Nos cursos de Pedagogia das universidades federais, mais especificamente na UFF, a formação é atravessada pelos eixos ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, somos incentivadas a nos tornar graduandas-pesquisadoras. Entretanto, esse projeto esbarra em barreiras tais como ser graduanda trabalhadora e a consequente falta de tempo para viver profundamente a experiência da pesquisa e da extensão no ambiente acadêmico. Essa realidade impacta, sobretudo, na escrita da monografia. Ademais,

Existem aqueles outros alunos e alunas que o processo de escolarização formatou a ponto de silenciar perguntas. Que fazer: continuar a apostar nos que já chegam trazendo os pré-requisitos e alijar os demais de se construir em pesquisadores, ou tentar indagar o senso comum, para que eles também

possam desnaturalizar a escola que internalizaram, construindo aos poucos o seu objeto de pesquisa? (Esteban; Zaccur, 2002, p. 16).

Nesse sentido, esta escrita autobiográfica evidencia nossa imersão teórico-prática no grupo de estudos, revelando a relação direta que esse grupo tem com nossa produção acadêmica e sua influência na constituição da identidade docente enquanto graduandas-pesquisadoras:

Pensar e propor a formação do professor-pesquisador dentro de um curso de graduação em pedagogia, por exemplo, pode causar certo estranhamento. Este estranhamento é fruto da cisão criada entre teoria e prática, entre pensar e fazer, que leva à falsa impressão de que a docência se caracteriza pela aplicação imediata de metodologias formuladas em alguma instância “superior” à sala de aula, fazendo da sala de aula o locus da ação, como se o agir desobrigasse o pensar. O pesquisador, que reflete sobre os dados da realidade e formula os direcionamentos da ação tendo como instrumento de trabalho a teoria, se encontra fora da sala de aula e, até mesmo, do cotidiano escolar. Assim, a pesquisa é entendida como o momento do pensar: pensar para orientar o fazer de outros (Esteban; Zaccur, 2002, p. 17).

É preciso admitir que não se trata de algo fácil, sobretudo porque exige deslocamento de nossas seguranças, que são construídas por muitas camadas de adaptação ao sistema social. Entretanto, tal mudança requer uma posição atitudinal de reconhecimento de um lugar de produção do conhecimento e de pertencimento. Como Freire (1996) nos aponta, o “olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese [...]”, é atravessado por inquietações, as quais precisam se fazer constituintes de nosso processo formativo. Portanto, é preciso estar aberto a:

Esse aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Nesse sentido o olhar e a escuta envolvem uma AÇÃO altamente movimentada, reflexiva, estudiosa (Freire, 1996, p. 10).

Sob tal ótica, ao longo de nossa trajetória formativa nos deparamos com o eixo da pesquisa tanto pela influência de professores das disciplinas quanto pela nossa passagem por projetos como o PIBID. Porém, apesar de os professores nos incentivarem ao longo do curso a buscar a pesquisa antes de participarmos de projetos, nós, enquanto graduandas, não nos sentíamos pesquisadoras. E foi nesse contexto, durante a disciplina de Educação Especial I, que recebemos o convite para participar do grupo de estudos do LaIFE.

A constituição desse grupo, composto por colegas graduandas e graduadas do curso de Pedagogia, já atuantes em diferentes instituições (municipal, estadual e federal), contribui para a sua dinâmica e potência. Ao entrarmos em contato e em debate com profissionais de diferentes redes e com diferentes trajetórias, criamos uma rede de conhecimento e de pares que amplia nossa percepção para situações que ainda não vivenciamos em nossa formação. Nossa identidade docente é lapidada por fatores diversos e poder dialogar à luz de um referencial teórico nos incentiva a pensar e repensar a escola e a nossa formação articuladamente com o ensino e a pesquisa.

Podemos dizer que são muitos os atravessamentos do LaIFE, tais como a possibilidade de conciliação e incentivo à formação vinculada no tripé ensino-pesquisa-extensão e o comprometimento com a educação inclusiva e humanizadora. Assim, a produção acadêmica ganha um sentido formativo que ultrapassa notas e coeficientes de rendimento, a monografia deixa de ser um trabalho final para obtenção do diploma e adquire o significado de uma construção de conhecimento, mediante a ampliação de nosso olhar. Segundo Freire (1996, p. 10), "nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica nesse aprendizado da construção do olhar sensível e pensante". Desloca-nos dos lugares comuns "o olhar sensível e pensante", distancia-nos das respostas simplistas e nos lança a perguntas entre pares, de modo que

Dar ao aprofundamento teórico o sentido de busca de respostas, que se abrem a novas perguntas num movimento que não encontra um ponto terminal. Aciona-se, assim, um diálogo mutuamente alimentador entre o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador, com significativos avanços para todos os atores envolvidos: aos professores, que se aplicam em ver mais ampla e profundamente ajudados pelos pesquisadores, se anuncia a possibilidade de recuperar o “fazer pensado” com autonomia crescente, em vez de meros executores do pensado por outrem; aos pesquisadores se abrem perspectivas de maiores e melhores aproximações do objeto investigado, desvelando ângulos novos de uma realidade multifacetada; aos alunos de uns e de outros se restitui o estatuto de sujeito interativamente ativo no processo de construção do conhecimento, em que se faz indispensável o indagar para vir a conhecer (Esteban; Zaccur, 2002, p. 15-16; grifos das autoras).

Trata-se de um processo construído paulatinamente, por meio do exercício da leitura e escrita, refletidos pela coparticipação e corresponsabilidade de propor o debate teórico, assim como o incentivo à fala e à escuta ética vai nos constituindo como graduandas-pesquisadoras.

É preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo este processo. O objetivo central é que o/a professor/a seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um (Esteban; Zaccur, 2002, p. 23).

Desse modo, cabe ressaltar que todas essas vivências que o grupo de estudos nos proporciona reverberam em todo o nosso processo formativo, contribuindo para ampliar as discussões, conexões e inferências acerca do ambiente escolar, da inclusão, das políticas educacionais, bem como das práticas docentes, incentivando o exercício da leitura e da escrita acadêmica, a produção de escritos que objetivam dialogar com a academia e toda a comunidade escolar, além de impulsionar nossas futuras práticas pedagógicas, com vistas à docência inclusiva.



## A construção de sentidos entre a teoria e a prática

Entramos no grupo de pesquisa durante os estudos do livro "Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias" (Ball; Maguire; Braun, 2021). Nessa obra, debruçamo-nos sobre a escola a partir do conceito de atuação de políticas que se refere ao protagonismo dos membros da escola no processo de interpretação e tradução das leis. Desse modo, o conceito de atuação política desconstrói a compreensão das políticas como algo "de cima para baixo", reconhecendo a escola como território de produção e/ou resistência enquanto contexto situado:

[...] como desdobramento não por meio de eventos de grande escala, gestos e intervenções, mas, sim, por meio de um complexo "microfísico". Em ambos os casos, os professores são 'elaboradores de sentido'; eles colocam criatividade e compromisso, seu entusiasmo, na atuação da política, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de 'fazer' política e fazê-la bem (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 204; grifos dos autores).

À vista disso, nossa inserção no livro se deu por meio de questionamento de sentidos, que, antes, não tinha concretude prática. Além disso, por se tratar de uma pesquisa empírica, também nos foi possível observar artifícios políticos presentes no cotidiano escolar que eram subentendidos, que fazem parte do âmbito das práticas, não necessariamente do físico, este mais fácil de analisar. Como pedagogas em formação, nossas inserções em campo, por mais valiosas que sejam, não nos permitem ultrapassar a barreira entre a ida pontual e o cotidiano constituído de práticas pedagógicas visíveis. Nesse sentido, o estudo coordenado pelo grupo nos foi essencial para essa "apuração do olhar", posto que

A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes. Olhando para um mesmo objeto, podemos percebê-lo de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. A teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real (Esteban; Zaccur, 2002, p. 21).

No prefácio da segunda edição brasileira do livro retromencionado (Ball; Maguire; Braun, 2021), Lopes e Macedo (2021, p. 8) nos apresentam um panorama da síntese da proposta dos estudos realizados por esses autores:

[...] são retomadas neste livro as noções de política como texto e política como discurso, para afirmar que os textos das políticas educacionais tendem a ser escritos de maneira autoritária e persuasiva, sendo reinterpretados e traduzidos quando colocados em ação. Na prática, atores políticos utilizam diferentes recursos, suas leituras e interpretações com base em suas experiências e críticas, em seus ceticismos. Diferentes produzindo políticas envolvem diferentes formas de atuação, levando os atores sociais nas escolas a diferentes orientações frente às possíveis formas de “fazer” escola.

É importante problematizar que, em nossa formação, a ida a campo, no contexto da prática, nem sempre garante essa percepção. Essa ampliação de sentidos só foi possível com o debate coletivo, que descortinou caminhos que nos levaram à rememoração de nossas práticas e experiências, quando conseguimos pontuar momentos em que tais situações de fato ocorreram durante nossa passagem pelas unidades educacionais. Hoje, entendemos que faltava esse olhar baseado em um referencial teórico que dialogasse com nossas vivências.

Assim também se deu a compreensão dos conceitos de interpretação e tradução (Ball; Maguire; Braun, 2021). O primeiro diz respeito às interpretações textuais acerca de políticas e práticas educacionais; já o segundo se refere à aplicabilidade de tais políticas na prática pedagógica. Portanto, a tradução ganhou forma e sentido com as discussões do que foi realizado em sala de aula – se deu certo ou não, operando como um elo entre ensino e pesquisa. Inclusive, fomos apresentadas à “realidade” da escola, como a falta de tempo para o planejamento, para as trocas de saberes e de estudo coletivo. Tal dinâmica revela a maneira de a política viajar pela escola: “é encenada por meio da tecnologia de entrega. Há [...] pouca necessidade/oportunidade para a tomada de sentido em relação à obviedade disso – padrões” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 150).

Sob essas condições, destacamos as “minúcias maliciosas”, que podem transformar a observação e as partilhas em mecanismo de poder e controle entre os professores, reproduzindo o sistema de inclusão/exclusão. Ao pensarmos dialeticamente, o que poderia ser uma rede de conhecimento, formada por pares, acaba sendo entendida por um processo de monitoramento da prática profissional de maneira punitiva ou competitiva, em que a observação se torna um mecanismo de controle. Acerca disso, valemo-nos das palavras de Madalena Freire (1996, p. 3) para destacar que:

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, sem devolução e muito menos sem encontro marcado [...] Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

Esse discernimento precisa reorganizar a cultura escolar, que pode e deve aprimorar a compreensão da política, à medida que observa e repensa práticas diversas situadas na escola, não com um caráter julgador, mas como meio de refinar as práticas pedagógicas, de modo a torná-las cada vez menos excludentes. À vista disso, cabe ressaltar a necessidade de considerarmos as políticas de maneira situada. Ball, Maguire e Braun (2021, p. 218) afirmam que:

Em geral, então, os elaboradores de políticas e os pesquisadores precisam dar séria atenção à complexidade desorganizada das escolas e não impor uma ‘teoria de cima’. Assim como políticas de tamanho único encalham ao baterem nas rochas da vida real, tentativas de produzir conjuntos de declarações definitivas sobre atuação de políticas também.

Com o intuito de ilustrar esse processo de constituição de graduandas-pesquisadoras, pensando e discutindo a escola, apresentaremos a relação que construímos a partir de um dos capítulos do livro de Ball, Maguire e Braun (2021), traçando conexões entre o seu referencial teórico e o livro “O menino maluquinho” (Ziraldo, 2008).

## Um menino feliz x política de comportamento nas escolas

*Uma criança com o olho maior que a barriga, fogo no rabo e vento nos pés, com pernas que abraçam o mundo* (Ziraldo, 2008, p. 11) só pode ser maluquinho. Com essa descrição, Ziraldo nos faz pensar sobre o padrão de comportamento que a escola insistentemente impõe aos estudantes, sobrepondo metas à formação de subjetividades, reproduzindo a política de comportamento:

[...] comportamento é um "problema" que os governos – ambos de esquerda e de direita – utilizam para demonstrar que eles levam a educação a sério. É uma arena que sempre atrai a atenção da política a partir tanto de dentro como de fora da escola [...] comportamento é um dos discursos dominantes da escolaridade (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 153; grifos dos autores).

Nosso companheiro maluquinho, *mesmo que saiba de tudo, menos como ficar quieto* (Ziraldo, 2008, p. 14), representa para nós o desvio à norma, produzida e reproduzida social e culturalmente, de “estudante ideal”, aquele que se comporta e estuda sem apresentar empecilhos aos professores e gestores escolares. Lacerda (2002, p. 72) elabora uma crítica bastante sincera sobre isso:

Porque, muitas vezes, nós – professoras – não nos damos por satisfeitas com as descrições que fazemos de nossos/as alunos/as, muito especialmente de seus comportamentos. Queremos explicar o que vemos para, quem sabe explicando, encontrar uma solução. Ainda por vezes acreditamos que as pessoas são o que são por um motivo que as leva a isso, e que, descobrindo este motivo, podemos reordenar o que se apresenta como um erro e direcionar as vidas para o caminho que supomos ser o melhor.

O enfrentamento a esse modo de engessamento passa pela compreensão da educação inclusiva. É preciso discutir as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, ao invés de rotular os estudantes, como defende Madalena Freire (1996, p. 1):

Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história.

Nesse sentido, a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira.

“Olhar o outro e sua história” requer enxergar verdadeiramente os estudantes, suas potencialidades e suas necessidades, desconstruindo a padronização do “estudante ideal” em prol de práticas pedagógicas que sejam capazes de abraçar as diferenças humanas e não podá-las ou segregá-las. Assim, interesses distintos, curiosidades outras e diferentes habilidades, que possibilidades representam?

O diálogo com o conteúdo, a produção de conexões (afinal, é o que estamos fazendo aqui) produzem sentidos férteis e potentes. *Se todos os 10 forem reduzidos a pouco valor por causa do 0 em um tal de comportamento* (Ziraldó, 2008, p. 37), torna-se evidente que a questão a ser tratada aqui nada tem a ver com desempenho escolar. A busca pelo bom comportamento vira mercadoria, com a venda de soluções prontas, em que diferentes padrões de atuação são explorados, tendo em vista que o comportamento pauta o sucesso da escola.

Essa é uma tecnologia de desempenho, uma *techne* do governo e da atuação, que faz com que a política seja “feita” de maneiras muito efetivas por meio da criação de uma economia de visibilidade que coloca os alunos, os professores e as escolas diretamente no olhar da política e estabelecem conexões “[...] entre as aspirações das autoridades e as atividades de indivíduos e grupos” (Rose; Miller, 1992 *apud* Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 206; grifos dos autores).

Dessa forma, tais políticas de comportamento, que perpassam a discussão do desempenho escolar, não têm preocupação em garantir um processo de ensino-aprendizagem sólido aos estudantes, mas defender, escancaradamente, a valorização da “nota pela nota”, pelo número, caracterizando o que Ball, Maguire e Braun (2021) vão chamar de método de “*delivery*” (entrega).

Os autores chamam a atenção para os discursos que pautam as políticas de comportamento, caracterizando-os como

proliferativos, giratórios e invertidos. Esses adjetivos carregam o caráter complexo que o comportamento como discurso traz, visto que “[...] o comportamento é sempre uma realização individual, a manutenção da ordem momento a momento e um conjunto de práticas institucionais mais amplas” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 169). É presumível pensar o comportamento como “controle” escalonado, em que professores controlam os estudantes e a gestão e os pais controlam os professores a partir da lógica do medo, de punições sociais e expectativas de pais e/ou responsáveis.

Nas escolas, gestão de sala de aula e de comportamento tornam-se os sistemas formais, as tecnologias, por meio dos quais a instituição impõe e mantém a sua opinião de ordem. Em se tratando do indivíduo, a incapacidade de gerir esse aspecto do repertório profissional do professor pode sinalizar uma incapacidade de ensinar ou que a própria escola está “falhando” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 155; grifos dos autores).

Devido a essas expectativas sobre o fazer docente como alavancador de “bom comportamento”, desempenho e eficácia, no texto é explicitado como essa demanda se constitui e quais são suas consequências.

[...] Os pais querem escolher escolas para os seus filhos que proporcionem ambientes seguros e ordenados, bem como alcancem bons resultados em tabelas de classificação de desempenho. [...] Em consequência, a produção, a circulação e a atenção aos códigos claros de disciplina e de comportamento têm sido parte desse processo de mercado – apenas como parte do mundo cotidiano da gestão da escola (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 156).

[...] a política envolve, também, política de policiamento. Discursos reguladores sobre vestuário, aparência e comportamento estão ligados à necessidade de circular mensagens sobre *ethos* e “tom”. Uma política firmemente monitorada dá sinais aos pais e à comunidade local que a escola é ordenada, está no controle e é séria sobre (a versão da) disciplina. Esses tipos de táticas são uma forma de resposta às preocupações dos pais e da sociedade sobre a falta de controle, de regras e sobre o “risco” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 176; grifos dos autores).

Na contramão, a política de inclusão representa a inversão de valores dentro do sistema. Não é apenas uma estratégia de

sobrevivência individual, mas uma possibilidade de confrontar o sistema:

[...] se tinha sombras ele inventava de criar o riso pois era cheio de graça; se, de repente, ficasse muito vazio ele inventava o abraço pois sabia onde estavam os braços que queria; se havia o silêncio ele inventava a conversa pois havia sempre um tempo para escutar o que o menino gostava de conversar; se tinha dor ele inventava o beijo aprendido em várias lições. E quanto mais deixavam ele criar mais o menino inventava [...] (Ziraldo, 2008, p. 43-47).

Ao dar vazão à liberdade de se ser quem se é, limites estipulados são superados e mistérios vêm à tona: “Mas o seu maior mistério todos sabiam de cor: era o jeito que o menino tinha de brincar com o tempo. Sempre sobrava tempo pra fazer mil traquinadas e dava tempo pra tudo. (o tempo era um amigão)” (Ziraldo, 2008, p. 77).

Podemos analisar que a política de comportamento é controladora por um receio vigente, pois “[...] há sempre uma preocupação central – a necessidade de manter uma aparência de ordem (ou pelo menos desordem controlada)” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 179).

Também encontramos muitas “crianças maluquinhas” que nos atravessaram com suas singularidades e abriram nossos olhos para a pluralidade que a prática pedagógica pode e deve abraçar.

[...] as crianças percorrem caminhos por nós desconhecidos; muitas vezes as impedimos de ir para não ser preciso ir junto com elas, ou vamos e rapidamente voltamos para a estrada principal, pois o receio de nos perdermos em caminhos para nós não percorridos dificilmente permite que nos aventuremos muito. Informados pelo determinismo, pela racionalidade, neutralidade e objetividade, os instrumentos oferecidos por nossa formação não nos ajudam a compreender o que se distancie do previsto (Lacerda, 2002, p. 79).

Estar disposto a ser tocado pelo outro, permitindo o que chamamos aqui de “alteridade” (Skliar, 2019, p. 75), representa enormes desafios.

Não se trata somente de reconhecer a alteridade e adaptá-la a uma prática consagrada; tratar-se-ia, melhor, de sentir o peso do outro em nós, sua vida como outra vida diferente de outras e não como um desvio ou uma vulnerabilidade.

Todos os materiais de estudo nos possibilitaram repensar nossas experiências anteriores à participação no coletivo e, posteriormente, eles nos instigaram à prática do olhar investigativo, sensível e atento em nossas vivências escolares. Dessa forma, os debates acerca da atuação de políticas nas escolas e sobre a educação inclusiva enriqueceram nosso contato com o chão da escola, além de contribuírem para os debates tecidos em diversas disciplinas de nosso curso, em que urge a necessidade de se discutir acerca de princípios da inclusão e sobre uma escola que abraça as diferenças humanas. Ao final, ser graduanda-pesquisadora é marcar um encontro com nós mesmas e estar dispostas a revisitar nosso percurso para projetar o continuar da caminhada. Afinal, “não é ‘nomear o outro’. É ser chamado por ele” (Skliar, 2019, p. 76).

## Considerações em construção

Neste texto, buscamos refletir sobre o nosso processo de encontro com a universidade e a nossa (trans)formação de graduandas-pesquisadoras. Nossa trajetória não foi e não é linear, mas se foi construindo na busca de sentidos e nos reconhecemos com a perspectiva de uma formação inclusiva. Procuramos evidenciar que o percurso é constituído por diversas frentes, sendo o grupo de estudos uma delas, possibilitando a discussão de textos teóricos e reflexões acerca da realidade escolar, processos que culminaram na construção colaborativa deste livro.

No nosso caso, foi revelador descobrir a força dos adultos na atuação das políticas educacionais situadas na escola, o que nos colocou em cena, pois passamos a entender e a nos reconhecer



nesse lugar político, para que o direito à educação se materialize em ações concretas no chão da escola (Ball; Maguire; Braun, 2021).

É válido ressaltar que este texto não se trata de um “produto acabado, mas uma versão do nosso trabalho em curso. É onde nós chegamos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 215). Ou seja, trata-se de uma costura de nossos acumulados até aqui, enquanto graduandas-pesquisadoras do curso de Pedagogia e membras do grupo de estudos do LaIFE. Porém, a discussão não se encerra aqui. Desejamos que esta escrita reverbere como um chamamento para nossas colegas de graduação e até mesmo para aquelas já atuantes, para que possamos tecer diálogos acerca do ensino vinculado à pesquisa e refletir sobre caminhos possíveis e necessários para a construção de uma escola inclusiva. Finalizamos esta escrita não com respostas, mas com questionamentos que nos moveram e nos movem até aqui. Que esse percurso, assim como para nós, reverbere na escola por mais “meninos maluquinhos”.

## Referências

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: EDUEPG, 2021.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (org.). *Professora pesquisadora: uma práxis em produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 15-31.

FREIRE, M. (org.). Educando o olhar da observação: aprendizagem do olhar. In: *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 10-11.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

LACERDA, M.P. de. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (org.). *Professora pesquisadora: uma práxis em produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Em defesa das escolas como produtoras de políticas. Prefácio. In: BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2021. p. 8-18.

SKLIAR, C. Alteridade. In: \_\_\_\_\_. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019. p. 71-90.

ZIRALDO. *O menino maluquinho*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.



## 7.

# DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES: caminhos para o ensino colaborativo na educação infantil

Cintia Tavares Ferreira (CPII – LaIFE)  
Pâmela dos Santos Silva (CPII – LaIFE)

### Introdução

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma política que vem orientando as escolas desde 2008 (Brasil, 2008). Na prática, entretanto, ainda se enfrentam muitos desafios à sua efetivação por se tratar de um processo que exige transformações em todo o espaço escolar, uma vez que:

A perspectiva de uma educação inclusiva requer, não é de hoje, mudanças na educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino. Várias são as evidências científicas de que as práticas pedagógicas precisam minimizar as barreiras que dificultam a aprendizagem; não dá mais para os alunos com ou sem deficiência continuarem sentando enfileirados boca-nuca, ou seja, um modelo em que o professor enche a lousa e os alunos copiam, copiam, copiam sentados um atrás do outro (Capellini, 2022, p. 12).

Portanto, não se trata de uma mudança simples, uma vez que implica transformar concepções de ensino, de aprendizagem, da escola e, até mesmo, da própria equipe pedagógica a respeito do papel do (a) professor (a) da Educação Especial. Nesse sentido, o ensino colaborativo se apresenta como promissor às transformações necessárias, pois não é mais possível aceitar um modelo único de educação para todos (as). Diante disso, entendemos como primeiro desafio do ensino colaborativo a congregação de professores (as), pois “uma vez que o ensino colaborativo/coensino preconiza um trabalho verdadeiramente

colaborativo e coletivo, ele requer a participação de professores, mediadores, apoiadores, enfim, de toda a comunidade escolar pensando em objetivos comuns, mas ampliados para todos os alunos” (Ricardo; Leme, 2022, p. 69).

Orientadas por esse conceito, articulamos um diálogo entre a pesquisa colaborativa, por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE) do qual participamos, e o ensino na educação básica de uma instituição federal no Rio de Janeiro, olhando refletidamente para nossas vivências e os desafios contextualizados na Educação Infantil, onde temos lugar de fala.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que, “nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2018, p. 36). Dessa forma, defendemos o cuidar e o educar como um fio condutor para uma educação inclusiva pelo viés do ensino colaborativo, uma vez que a cada ano um número maior de crianças em situação de inclusão ocupa seu lugar na escola.

A consolidação da inclusão escolar no Brasil tem avançado em termos de legislação (Brasil, 1996, 2008, 2011, 2015), porém não no mesmo ritmo das escolas, que lidam com diversos desafios, inclusive advindos das próprias leis, como os de recursos financeiros e humanos. Isso ocorre, segundo Ball, Maguire e Braun (2021, p. 26), porque os “textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos”, o que torna, muitas vezes, a implementação das políticas um grande desafio para as escolas. Ainda segundo esses autores, “esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com recursos disponíveis”. Ou seja, é preciso avaliar e discutir cada contexto escolar e seus sujeitos.

Na instituição com a qual estamos dialogando, isso não é diferente. Há diversas barreiras que ocorrem politicamente e

institucionalmente que impedem que o trabalho com a inclusão ocorra de forma efetiva, conforme os direitos garantidos em lei. Essa dinâmica evidencia o pensamento de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 25), quando afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Frente ao exposto, dialogamos com a nossa realidade situadas no contexto e com as pessoas que o constituem, dando ênfase aos encontros e desencontros, e, para além, compartilhamos o processo de colaboração com a universidade como um movimento pessoal e coletivo de busca por transformações.

Assim, organizamos este texto em três partes. Na primeira, problematizamos a especificidade da Educação Infantil, trazendo à tona a bidocência em debate com o ensino colaborativo. Na segunda, refletimos sobre o trabalho do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE – Pedro II). Finalizamos discutindo a perspectiva do cuidar e do educar na Educação Infantil como um fio condutor para a compreensão e implementação do ensino colaborativo como uma proposta de educação inclusiva.

## Educação infantil e bidocência: um potencial para o ensino colaborativo

O segmento da Educação Infantil, nessa instituição federal do Rio de Janeiro, atende a cerca de 168 crianças anualmente, que adentram à unidade via sorteio público e são distribuídas em turnos parciais da manhã ou da tarde. A escola se organiza por grupamentos de faixa etária: grupamento III (3 a 5 anos de idade), grupamento IV (4 a 5 anos de idade) e grupamento V (5 a 6 anos de idade). Em cada turno, existe uma turma de GIII, três turmas de GIV e duas turmas de GV. As turmas de GIII e GIV são compostas por 12 crianças, enquanto as turmas de GV são formadas por 18 crianças oriundas das turmas de GIV. Apesar de as turmas serem

categorizadas por faixa etária, a escola tem como princípio a interação entre as diferentes idades, que acontecem nos encontros de pátio, projetos e propostas entre os grupamentos.

O projeto político-pedagógico da instituição (Brasil, 2017) tem como base os princípios norteadores da Educação Infantil das interações e das brincadeiras, assim como do cuidar e educar como elementos indissociáveis das práticas pedagógicas, em diálogo com os principais documentos do segmento – o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Nessa perspectiva, no currículo “as crianças são vistas como cidadãs de direitos, agentes e protagonistas de seu processo educativo” (Brasil, 2017, p. 19). Logo, o currículo é baseado nas experiências que se concretizam no cotidiano e na escuta da criança.

Compondo essa escuta, as crianças experienciam diferentes linguagens pelos departamentos:<sup>22</sup> Educação Musical, Informática Educativa, Artes Visuais e Educação Física. Dessa forma, cada turma conta com a bidocência, que se constitui na presença de dois/duas professores (as) em atuação, que podem ser da mesma área ou não. A bidocência é articulada em seu projeto político-pedagógico (Brasil, 2017, p. 22) como “uma estratégia de ação pedagógica”, a fim de possibilitar “um olhar mais atento e diversificado sobre uma mesma criança”.

São muitos outros, contudo, os sentidos e as perspectivas criados a partir dessa estratégia de ação. A conversa e a troca de experiências entre as duplas, por exemplo, apresentam um incentivo à produção de conhecimentos e ao aperfeiçoamento profissional, uma vez que é possível articular diferentes olhares para pensar a turma, planejar propostas, intervir e mediar situações (Brasil, 2017, p. 22).

Vale destacar que a bidocência, nessa perspectiva de atuação, só acontece nesse segmento, o que causa certo “estranhamento” nos

---

<sup>22</sup> A instituição possui uma estrutura departamental, ou seja, as áreas são divididas por departamentos pedagógicos entre os segmentos.

outros segmentos da instituição, nos quais as turmas possuem um (a) professor (a) regente e, quando há algum estudante da Educação Especial com necessidades específicas, em alguns casos, há outro (a) professor (a)<sup>23</sup> da mesma área para compor a bidocência. Entretanto, apesar de ocorrer sob a perspectiva de trabalho colaborativo entre os (as) professores (as), não é um ensino colaborativo no viés dos estudos e legislações da Educação Especial na perspectiva inclusiva, haja vista que nem sempre é composta por um (a) professor (a) com especialidade na área de inclusão.

Logo, o conceito de bidocência na instituição, exceto na Educação Infantil, é utilizado como recurso de apoio aos estudantes com deficiência e com necessidades específicas. Esse conceito ainda não é totalmente entendido pela escola, que o confunde com o do ensino colaborativo. Para dirimir dúvidas, reafirmamos que o ensino colaborativo

[...] requer o estabelecimento de uma relação igualitária entre os profissionais, na qual o profissional especializado e o professor da classe comum possam tomar decisões e desenvolver atividades pedagógicas conjuntamente, com o intuito de favorecer a inclusão escolar do estudante com deficiência, especificamente dentro da sala de aula (Vinhali; Tartuci, 2017, p. 169).

Christo (2019, p. 41) aponta em sua pesquisa que esse trabalho em conjunto é “denominado de muitas formas, como: ensino colaborativo, coensino, codocência, bidocência, corregência, entre outros”. Porém, mesmo com a variedade de nomenclaturas, a proposta é uma atuação colaborativa na qual ambos (as) os (as) professores (as) são corresponsáveis por todas as crianças da turma. Neste trabalho, não há intenção de discutir cada um desses termos ou qual seria o correto, mas evidenciar o potencial da bidocência para inclusão nessa etapa e nessa instituição.

---

<sup>23</sup> A escolha desse (a) professor (a) é realizada pelas coordenações pedagógicas dos departamentos nos *campi* em diálogo com os coordenadores gerais dos departamentos e chefias do NAPNE. Esse (a) docente pode ser de cargo efetivo ou substituto, dependendo da organização de cada departamento.



## Processos de inclusão na educação infantil e seus desafios

O NAPNE é o setor responsável pela articulação dos processos de inclusão e acessibilidade com toda a comunidade escolar. Assim, o núcleo atua com três frentes de trabalho, formando uma tríade inclusiva: crianças, famílias e equipe pedagógica. O trabalho com a equipe pedagógica tem por objetivo a formação continuada de professores (as), proporcionando troca de conhecimentos e de práticas pedagógicas, por meio das chamadas “Rodas de Conversa Inclusiva”. Além destas, as equipes podem participar de palestras oferecidas ou divulgadas pelo núcleo na área de inclusão e discussões de casos em alguns conselhos de classe. As famílias também têm a oportunidade de adquirir conhecimentos, tirar dúvidas e falar sobre suas crianças nas palestras oferecidas pelo núcleo e no Projeto de Orientação Parental. Além disso, cada família que tem alguma criança atendida é convidada para reuniões periódicas individuais para realizar trocas com a escola, atualizações médicas e partilha de estratégias de atuação. Com as crianças, o núcleo atua de diversas formas, seja com as que necessitam de apoio especializado, seja com todo o grupo, a fim de promover ações inclusivas entre as crianças. Nas turmas, são oferecidas atividades envolvendo contações de histórias para conversar sobre a diversidade e as deficiências. Quanto ao apoio especializado, de acordo com a Portaria n. 906, de 18 de maio de 2012,

Art. 2º O NAPNE, no Colégio Pedro II, se caracteriza como um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2012, p. 1).

Dessa forma, são atendidas pelo núcleo as crianças que possuem laudo ou que estão em investigação de alguma deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação. Também são atendidas as crianças que apresentam alguma necessidade específica, sejam elas temporárias

ou permanentes, como dificuldades de aprendizagem, transtornos do neurodesenvolvimento e/ou de aprendizagem, dificuldades nas áreas da linguagem oral e emocional. O NAPNE tem por objetivo mediar o processo educacional das crianças, a fim de auxiliá-las em sua comunicação, interação social, participação nas atividades, entre outros.

Conforme a lei que instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a oferta do atendimento educacional especializado deve estar presente no projeto político-pedagógico da escola, promovendo uma organização específica que contemple uma sala de recursos multifuncionais, matrícula do estudante no AEE condicionada à matrícula no ensino regular, plano do AEE, profissionais de apoio, professor (a) para o exercício da docência do AEE, articulação entre professores (as) do AEE e professores (as) do ensino regular. Entretanto, o PPP da instituição ainda não contempla todos esses fatores previstos em lei, como será demonstrado a seguir.

Na instituição, o AEE se divide em mediação nos diversos espaços para o atendimento individualizado de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e para aqueles com transtornos de neurodesenvolvimento. Já para as crianças com necessidades específicas, são oferecidas duas oficinas nas áreas de linguagem (Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas) e uma para questões emocionais (Oficina das Emoções). O núcleo conta com uma fonoaudióloga educacional que atua na Oficina de Estimulação da Linguagem Oral, que realiza a triagem de questões na fala e dialoga com os profissionais externos das crianças que têm esse tipo de atendimento. São atendidas anualmente nessas modalidades cerca de 58 crianças, embora o núcleo enfrente muitos desafios para garantir um atendimento de qualidade. Dentre eles cita-se a falta de um espaço adequado, pois ainda não existe sala de recursos multifuncionais para a oferta do AEE, conforme preconiza a lei. A princípio, as crianças eram atendidas em um espaço dividido com o almoxarifado; recentemente, conseguiu-se, por meio de lutas políticas internas, que os materiais fossem levados para outros

espaços da escola, a fim de a sala se tornar exclusiva para o atendimento das crianças. Essa conquista é muito significativa, pois as crianças buscam a sala do NAPNE voluntariamente para serem atendidas e acolhidas em seus momentos de sobrecarga sensorial e/ou emocional ou de desregulação.

Outro desafio tem a ver com os recursos humanos especializados, já que só existe uma professora de AEE e uma Profissional de Apoio Escolar (PAE) para atender às crianças que necessitam de "muito" apoio especializado, como no caso daquelas com Transtorno do Espectro Autista de nível III. Não há, ainda, uma regularização para o cargo de PAE, apesar de citado na legislação. Dessa forma, a contratação ocorre por meio de uma empresa terceirizada, que não exige formação específica na área, apenas ensino fundamental ou médio. Dentre suas atribuições, constam a responsabilidade por questões de higiene, alimentação, locomoção, cuidado e acompanhamento das crianças atendidas pelo núcleo, não sendo responsável por realizar qualquer tipo de trabalho pedagógico – como se o cuidar e o educar na Educação Infantil fossem dissociados. Como essa profissional também é a única nessa unidade, muitas vezes ela gasta um tempo significativo no acompanhamento dessas crianças, o que a sobrecarrega e precariza ainda mais o atendimento ao nosso público.

Na instituição, há professores (as) que dedicam parte de sua carga horária de regência para atuação no NAPNE, enquanto outros (as) têm carga integral. Entretanto, isso muda a cada ano, de acordo com a necessidade de garantir primeiramente a regência em turma. Com isso, a rotatividade de pessoas na equipe é muito grande, o que gera descontinuidade do trabalho e de vínculo com a criança. Além disso, a cada ano a demanda de crianças que necessitam de apoio aumenta exponencialmente, o que gera mais precariedade nos atendimentos, já que o quantitativo da equipe não aumenta. Essa questão de falta de equipe ocorre nos demais *campi*, demonstrando a fragilidade da instituição em relação aos processos de inclusão. Para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 35), “as escolas têm de tomar decisões cuidadosas e, às vezes, dolorosas,

sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam. [...] Valores sociais e princípios de justiça social são nada menos do que componentes óbvios do processo político”.

Ao apontar esses desafios, percebemos politicamente o que não é prioridade na instituição. Frente ao exposto, é fundamental que a escola reflita, discuta e institucionalize em seu projeto político-pedagógico as condições necessárias ao ensino colaborativo, como defendem Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (*apud* Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 33):

[...] entre as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas de ensino comum está a construção do suporte administrativo. Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de Educação Especial necessário para atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum.

Essa organização deveria enfrentar a defasagem de recursos humanos que impacta na execução de um trabalho na perspectiva de ensino colaborativo. Tendo em vista que só há uma professora de AEE, o quantitativo de crianças e turmas atendidas torna-se elevado. Logo, o diálogo com as equipes de professores (as) torna-se mais distante.

## Provocações para a implementação de um ensino colaborativo

O entendimento conceitual em que nos fundamentamos possibilita enxergar os desafios a serem conquistados:

A proposta do ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se às atividades para que todos os

alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 76).

Anualmente, todas as turmas têm crianças com deficiência matriculadas que necessitam de suporte, mas nem todas as turmas e crianças contam com a presença da professora de AEE para realizar esse trabalho colaborativo. Logo, as crianças que são acompanhadas contam em sua turma com um trabalho de mediação somente e não com o ensino colaborativo conforme defendemos.

O que está em jogo é a capacidade de dialogar, de escutar e de colaborar. O ensino colaborativo se revela como promissor à educação inclusiva pela sua força em agregar pessoas, conhecimentos, saberes e fazeres em prol da aprendizagem de todos os alunos, sem negar ou negligenciar as especificidades humanas (Ricardo; Leme, 2022, p. 70).

Nesse contexto, outro desafio é a falta de planejamento da professora de AEE com as equipes. As turmas contam com um número elevado de professores (as) em regência, já que são formadas por professores (as) de Educação Infantil, Artes Visuais, Educação Musical, Informática Educativa e Educação Física. Não existe um horário semanal em comum para planejamento em conjunto, o que faz com que aconteçam somente “conversas de corredor” ou acesso ao planejamento da turma “na nuvem”, situações que não permitem uma troca direta para planejar. Lehr (*apud* Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 77) destaca como fator fundamental para o sucesso do trabalho no modelo de ensino colaborativo “a importância de oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento conjunto”.

Quinzenalmente, realiza-se a denominada Reunião de Planejamento Integrado, cujo objetivo inicial era o de que professores (as) de todas as equipes se reunissem para elaborar o planejamento das turmas. Entretanto, em sua consecução, registravam-se diferentes problemas: duração de apenas uma hora; poucos (as) professores (as) conseguiam participar etc. Depois de

certo tempo, a reunião passou a não ter mais participação obrigatória. Todos esses aspectos dificultaram muito um trabalho na perspectiva de um ensino colaborativo, pois, com um tempo curto de duração e intervalo grande entre os encontros, os (as) professores (as) pouco conseguiam planejar, inclusive a professora de AEE, que não conseguia elaborar um planejamento colaborativo com as demais equipes. Dialogando com os estudos de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 54), percebemos o quanto o contexto tem força ativa nos processos político-institucionais: “O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas políticas”.

Ademais, sabemos que realizar um planejamento coletivo de forma adequada não é tarefa simples. Na referida instituição, já foram elaboradas diferentes formas de planejamento coletivo que acabaram se perdendo pelo caminho ou não aconteceram efetivamente. Entretanto, pensando no viés do ensino colaborativo, talvez essa seja uma fragilidade da instituição e iniciar a formação continuada partindo desse ponto pode ser de grande relevância. O tempo de planejamento em comum é um dos principais pilares do ensino colaborativo, no qual os atores do processo podem refletir sobre as propostas realizadas, compartilhar saberes e ressignificar suas práticas. Desse modo, é primordial que a instituição priorize e possibilite esse espaço de troca.

Logo, pensar na formação das equipes como algo frequente na prática da escola é fundamental. Ela pode acontecer por meio de programas ou projetos de formação continuada em parceria com universidades e/ou de trocas de pesquisas entre os (as) professores (as) da instituição, possibilitando a reflexão das equipes sobre suas expectativas, habilidades, dificuldades, diferentes formas de comunicação e trocas, destacando a importância de cada um (a) nesse processo. Reiteramos que essa formação precisa acontecer tanto nos espaços da escola como nas diversas reuniões que ela proporciona, conforme dialogam Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018, p. 66):

Além disso, deve-se pensar na formação continuada permanente no “chão da escola”, ou dentro da sala de aula e nas reuniões de conselhos, que serão os locais onde a formação para a colaboração deve ir se completando, desde que estes espaços escolares se constituam em oportunidades de refletir sobre a prática e de construir coletivamente habilidades e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade de ensino e a escola para todos os alunos.

Dessa forma, a ideia é que seja uma parceria em que as potencialidades de cada um possam se somar e ir em direção à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças. E por que não somarmos a potencialidade da bidocência a esse movimento, para que também aconteça a articulação colaborativa com a professora da Educação Especial? Percebemos, durante essa análise, que o fato de a escola ter como perspectiva o trabalho por meio da bidocência pautado pelo cuidar e educar já possibilita que um trabalho colaborativo aconteça entre esses (as) dois (duas) professores (as) que atuam na regência. A professora da Educação Especial vem a ser a terceira professora compondo uma tridocência nessa regência. Isso também precisa ser visto como potencial, mas é necessário vencer a hierarquia que ainda acontece, já que a dupla bidocente realiza o planejamento sem a professora da Educação Especial, que chega à turma sem ter tido a possibilidade de troca de forma coletiva e colaborativa. Percebemos o quanto essa separação fragiliza o trabalho, o que requer um conhecimento mais amplo dessa perspectiva entre os (as) professores (as) e uma reorganização da escola para essa mudança nas práticas pedagógicas. Em diálogo com Griffó (2022, p. 108), destacamos:

Quando se pensa neste tipo de parceria entre dois profissionais da educação, as nomenclaturas (titular/assistente; regente/de apoio; referência/mediador) tendem a mostrar certa hierarquização das funções. Desse modo, parece importante que a forma como se vai designar e tratar a dupla parceira de trabalho mostre a paridade das funções desempenhadas, o que requer mudança de hábitos na escola.

Nessa perspectiva do ensino colaborativo, os (as) professores (as) do ensino regular não podem continuar sendo vistos como

“maestros” da turma e o (a) professor (a) da Educação Especial como alguém que apenas orienta, supervisiona ou diz o que está certo ou errado para as crianças da Educação Especial ou com necessidades específicas. Seria essencial que o potencial da bidocência como base para ampliação de uma escuta maior sobre as crianças na dimensão do cuidar e do educar se somasse à potencialidade do olhar do (da) professor (a) da Educação Especial para a promoção de uma Educação Especial na perspectiva do ensino colaborativo.

Outro ponto sensível na instituição é a falta de mais professores (as) de Educação Especial. Destacamos que, para que o ensino colaborativo aconteça verdadeiramente, não há outro caminho que não seja o investimento em concursos públicos e/ou contratação de professores (as) especializados (as) na área da Educação Especial, para que haja um número suficiente para compor as codocências. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 31) apontam, um dos empecilhos para inclusão do PAEE é “o baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores de Educação Especial e/ou equipe multidisciplinar para apoio dentro das escolas de ensino comum”.

Certamente, chegar à inclusão pelo viés do ensino colaborativo não será um caminho simples, uma vez que ela não acontecerá de um dia para o outro. É um processo de mudança significativa em que o AEE deixa de ter um olhar individualizado e passa a ser colaborativo e coletivo. Porém, essa mudança de perspectiva exigirá formação, esforço, empenho e vontade de toda a equipe escolar para que deixe a zona de conforto e ressignifique suas práticas em busca de uma nova cultura inclusiva.

## Algumas considerações finais

A construção deste capítulo nos proporcionou recordar e revisitar nossas práticas. Por meio da sistematização de nossos desafios, identificamos caminhos viáveis às mudanças na instituição em foco. Nesse contexto se deu a busca e a participação



no grupo de estudo e pesquisa LaIFE, decorrente de nossas inquietações e desafios na implementação de um ensino colaborativo. Nessa parceria com a universidade, buscamos um aprofundamento teórico e diálogos fortalecedores para o cuidar e educar em uma perspectiva colaborativa, que possibilitasse uma educação inclusiva para as crianças pequenas.

Nossas reflexões iluminaram a necessidade urgente de colocar em prática estratégias para implementação do ensino colaborativo, uma vez que essa perspectiva apresenta grande potencial para a promoção de uma Educação Infantil inclusiva e equitativa para todas as crianças, independentemente de suas especificidades. Essa mudança requer atitudes de parceria e colaboração entre os (as) professores (as) do ensino comum e aqueles (as) da Educação Especial, o que só será possível se toda a comunidade escolar estiver envolvida no processo.

Para que esse comprometimento aconteça, será necessária uma organização interna que impulse o planejamento em comum que contemple o (a) professor (a) de Educação Especial e os (as) do ensino regular, a partilha de experiências e a contratação de professores (as) especialistas.

Embora reconhecendo que uma mudança de paradigma e de cultura escolar não é fácil nem rápida, pois envolve processos políticos diversos, permeados de discussões, estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas, esperamos que as reflexões ora expressas contribuam para a abertura de diálogo e de caminhos para a implementação de um ensino colaborativo na referida instituição. E que nosso acumulado possa inspirar mudanças internas e provocar outras instituições a se tornarem cada vez mais inclusivas.

## Referências

- BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: EDUEPG, 2021.
- BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 7 jul. 2015, seção 1, p. 2-11.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. *Portaria n. 906, de 18 de maio de 2012*. Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: MEC/CPII, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. *Projeto político-pedagógico do CREIR*. Rio de Janeiro: MEC/CPII, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. 3. ed. rev. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CAPELLINI, V.L.M.F. Prefácio. *In: LEME, E.S.; TOLEDO, M. dos S. (org.). Ensino colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica.* São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 11-12.

CHRISTO, S.V. de. *Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática.* 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GRIFFO, M.R. de A. O coensino e a prática exploratória: caminhos para inclusão escolar. *In: LEME, E.S.; TOLEDO, M. dos S. (org.). Ensino colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica.* São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 99-112.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.* São Carlos: EDUFSCar, 2018.

RICARDO, L.B.; LEME, E.S. Formação inicial e continuada de professores na perspectiva do ensino colaborativo/coensino: tecendo e costurando saberes. *In: LEME, E.S.; TOLEDO, M. dos S. (org.). Ensino colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica.* São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 59-72.

VINHAL, J.M.; TARTUCI, D. Professor de apoio, bidocência e as possibilidades de ensino colaborativo como apoio à inclusão de estudantes com deficiência. *In: Educação e formação de professores: concepções, políticas e práticas.* São Paulo: Blucher, 2017. p. 165-178.

## 8.

# PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Patrícia Braun (Cap-UERJ)

Mara Cruz (Cap-UERJ)

Permanece atual o debate que relaciona a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais e a formação de professores. Esse ponto é mote de análises em pesquisas no Brasil e em outros países (Erben; Mello, 2023), os quais têm vivido um processo longo de reestruturação sobre a escola que há e a escola que se faz necessária para receber e ensinar a todos. Diretrizes de base legal, ao longo de mais de duas décadas, têm sido apresentadas no Brasil, sobre como ofertar serviços e propostas escolares que envolvem o atendimento educacional especializado<sup>24</sup>.

Entretanto, em que pese o arcabouço legal existente no Brasil, ainda observamos, em larga escala, a problematização sobre como estruturar ações e práticas para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais. Com vistas a colaborar com esse debate e ampliar o olhar sobre ações efetivas, apresentam-se reflexões e análises com base em uma experiência escolar – entre a

---

<sup>24</sup> Na Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009, p. 1), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é dado como um serviço da educação “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” e “[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

educação básica e a graduação –, a partir das ações de um projeto de iniciação à docência voltado para a formação de professores e as ações docentes colaborativas na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Para situar o contexto: a escola e o projeto de formação docente

A escola protagonista desse relato de experiência é um instituto de aplicação<sup>25</sup> de uma universidade pública. Como previsto para esse tipo de instituição, nela há oferta de educação básica completa, na qual estão matriculados cerca de mil estudantes. Além das ações de ensino, há também aquelas sobre pesquisa, extensão e oferta de campo de estágio para estudantes de licenciaturas, com vistas à formação de professores.

Nesse cenário, desenvolve-se o projeto de iniciação à docência “Necessidades Especiais em Processo de Inclusão”. Nele, o estudante de licenciatura recebe remuneração por bolsa da universidade e atua em sala de aula do Ensino Fundamental I, em colaboração com os professores da turma em que há estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados. A finalidade do projeto, por natureza, é a formação docente direcionada a aprender e desenvolver estratégias e recursos de ensino para respostas educativas a esses estudantes.

Esse projeto tem origem a partir do ingresso na instituição, em 2006, de uma estudante com deficiência, em função dos questionamentos docentes que surgiram sobre como organizar a sua escolarização. Nesse cenário, o então projeto-piloto se constituiu na base de argumentação para criação do Departamento

---

<sup>25</sup> É parte essencial da finalidade de institutos de aplicação promover a educação básica e a formação de professores em parceria com os institutos básicos, que ofertam cursos de licenciaturas da universidade à qual está vinculado como unidade acadêmica.

de Atendimento Educacional Especializado (DAEE)<sup>26</sup>, que é coordenado por uma de suas professoras.

Por princípio pedagógico do projeto e do DAEE, é adotada a referência do ensino colaborativo para tecer e realizar ações em sala de aula pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, é priorizada a presença do apoio do professor do AEE na sala da turma onde o estudante está matriculado, com ações pedagógicas e compartilhadas entre os adultos responsáveis pela turma. Em momentos específicos, em que seja necessária a diferenciação de ensino que não possa ser contemplada na sala de aula da turma, a situação de ensino é individualizada na sala de recursos ou outra sala que esteja disponível e acessível para a ação docente com o estudante.

Desde então, foram continuamente desenvolvidas ações com foco em observação, estudo, elaboração e oferta de práticas e recursos pedagógicos destinados à escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse período, observamos o quanto ainda é necessário dialogar, sobretudo desenvolver e praticar situações pedagógicas que ofereçam os recursos necessários aos estudantes que precisam de AEE, onde ele estiver, seja no coletivo que o caracteriza como criança ou jovem adolescente. Levar o recurso aonde ele precisar, sendo a sala de recursos uma possibilidade, mas não a única ou a primeira a ser disponibilizada para a oferta de seu atendimento educacional especializado. Entendemos que cada estudante nos apresenta características de desenvolvimento que nos direcionam à organização do AEE para ele; e que o recurso pedagógico, seja humano (o professor) ou físico (material didático), precisa ir aonde o estudante está, acompanhando-o, sempre que possível, nos diferentes tempos/espacos de sua escolarização.

---

<sup>26</sup> A criação desse departamento foi aprovada em reunião do Conselho Superior da UERJ em 2021. Já as ações no âmbito da previsão de oferta de AEE são aplicadas na instituição desde 2007, a partir das iniciativas do projeto supracitado.

O formato da ação docente dada para o AEE, a partir das bases legais em vigor, gerou uma via na contramão do que entendemos ser necessário ao estudante e aos professores para a escolarização que promove aprendizado. O sentido do “especializado” do atendimento educacional precisa ser garantido em ações que colaborem com a geração de possibilidades educativas, especialmente na sala de aula da turma com o estudante. Nesse sentido, ratificamos o que afirmam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 29) sobre a forma de realização do AEE na maioria das escolas de educação básica: “O que há de especial neste sistema de apoio, incluindo o aluno, seu professor e seu ensino, fica restrito ao ambiente especializado [...] enquanto a sala, a classe de aula comum permanece inalterada”.

A experiência nas ações com a e na escola nos fez refletir sobre bases para práticas pedagógicas que nos aproximassem de processos educativos que integrassem o processo escolar para o estudante, que lhe dessem referência de pertencimento e o incluíssem com aprendizagem principalmente.

Além das possibilidades observadas a partir da proposição do ensino colaborativo para as dinâmicas da prática docente, sobretudo para o estudante que demanda níveis de apoios diversificados para realizar atividades escolares, observamos com o mesmo apreço as possibilidades que se apresentam para a formação de adultos/professores/bolsistas de graduação que regem a aula.

Quando possibilitada a prática em colaboração entre docentes, seja para o que está em formação ou para aquele que já exerce a profissão, notamos uma via de formação contínua e validada por processos escolares, saberes compartilhados, reflexão e ação docente no processo com os estudantes e para os estudantes. Nesse sentido, práticas colaborativas se apresentam como um horizonte necessário à escolarização do estudante e à formação docente, como afirmou uma professora nos primeiros anos do projeto ao apresentar a proposição do ensino colaborativo à escola:

A presença de outro docente em sala de aula tem provocado em mim inúmeras e ricas reflexões. Uma delas se refere à importância de compartilhar com outros sujeitos os acontecimentos vividos na aula, no momento em que acontecem. Isso possibilita uma análise e discussão quase instantaneamente. Impressões e alternativas podem ser pensadas ainda no calor do acontecido. Sou convidada pelo olhar do outro a sair do lugar de onde via e analisava as situações de ensino e aprendizagem com o estudante (relato da professora da disciplina de núcleo comum, turma do 2º ano do ensino fundamental I, junho de 2009).

## Bases aliadas às práticas colaborativas e à escolarização com e para todos

Para o desenvolvimento das ações que intentam práticas colaborativas na escola, temos como base as referências sobre ensino colaborativo e diferenciação do ensino, a fim de produzir recursos didáticos acessíveis e gerar possibilidades para todos os estudantes lidarem com os conteúdos curriculares abordados em projetos. Além dessas bases, a experiência que aqui trazemos tem em seu escopo os referenciais a partir da abordagem da Leitura Fácil e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para planejar e usar recursos didáticos nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Leitura Fácil é uma forma de elaborar ou adaptar textos de acordo com os critérios da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), com o objetivo de que as informações possam ser compreendidas por qualquer pessoa, independentemente de suas capacidades cognitivas ou linguísticas. [...] Para tanto, durante a produção dos materiais escritos, devem ser seguidas orientações específicas em relação ao conteúdo, linguagem e formato dos textos, sem que haja prejuízo na quantidade das informações veiculadas (Santos; Cruz; Baião, 2019, p. 113-114).

A proposta do ensino colaborativo propõe uma revisão sobre a forma de fazer a prática docente, geralmente isolada em sala de aula. Partimos da situação observada na escola em que para cada turma há um professor e este é compreendido como o regente único dos processos que ali ocorrem. Essa dinâmica isolada, por assim dizer, diante do perfil do desenvolvimento humano e dos bens



culturais e apoios acessados por cada estudante, revela-nos uma condição que não atende mais aos processos escolares do coletivo estudantil, antes mesmo de ser observada a necessidade educacional especial em um ou outro estudante.

A colaboração entre adultos, que, juntos, planejam as propostas e regem o ambiente da sala de aula, é uma abordagem que se apresenta como uma possibilidade real e condizente para a escolarização, especialmente diante da atenção necessária a modos diversos de aprender e se desenvolver (Braun; Marin, 2016). O ensino colaborativo é uma possibilidade para estruturar a prática docente a partir de

[...] uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (Ferreira *et al.*, 2007, p. 1).

A atuação docente, a partir da abordagem do ensino colaborativo, busca caminhos para tornar o currículo acessível a alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento. A acessibilidade é um dos pilares da educação inclusiva, o que significa derrubar ou minimizar as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) define, em seu art. 3º, acessibilidade como:

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

Ressalta-se que, sem acessibilidade, sem a garantia de livre mobilidade não há inclusão social. O mesmo se afirma em relação à inclusão educacional: sem a garantia de acesso a conteúdos socialmente relevantes, construídos e compartilhados na e pela

escola, não há possibilidade de efetiva escolarização, a qual se pode resumir como um processo onde ocorrem aprendizagem e desenvolvimento de forma a mais ampla possível em relação às potencialidades de cada indivíduo.

Na área educacional, Monteiro da Cruz e Monteiro (2013) ressaltam a importância da acessibilidade cognitiva, que é a adequação de conteúdos disponibilizados por meios digitais em ambientes informatizados, propícios à formação de conceitos por pessoas com deficiência intelectual ou baixo grau de letramento. Segundo as autoras, as informações e os meios de comunicação digitais podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dessas pessoas, desde que atendam a critérios relacionados à sua interface, ao conteúdo, ao uso da hipermídia<sup>27</sup> e à interatividade. Nesse sentido, a utilização da hipermídia, além dos textos escritos em suportes tradicionais, como o papel, pode favorecer o acesso aos conteúdos escolares, constituindo-se em uma medida de acessibilidade cognitiva.

O conceito de acessibilidade é muito utilizado na área da arquitetura. O desafio inicial de conceber espaços e mobiliários que pudessem ser acessados/utilizados por pessoas com deficiências foi evoluindo para planejamentos arquitetônicos ambientais, de comunicação e de transportes que pudessem ser utilizados por todas as pessoas, independentemente de terem ou não deficiências, contemplando a diversidade inerente ao ser humano, ou seja, um desenho universal (Nunes; Nunes, 2008 *apud* Freitas, 2023).

Na década de 1990, pesquisadores do CAST<sup>28</sup>, em parceria com neurocientistas, profissionais da educação e da tecnologia começaram a desenvolver estudos para aproximar o conceito de

---

<sup>27</sup> Hipermídia é a linguagem das tecnologias digitais resultante da integração de texto, imagens fixas e em movimento, som, música e ruído. É “uma nova linguagem híbrida, mestiça, complexa” (Santaella, 2007, p. 286), produzida pelo ser humano com o objetivo de expressar e construir sentidos.

<sup>28</sup> Centro de Tecnologia Especial Aplicada, instituição reconhecida internacionalmente por dar origem às pesquisas sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (Herederer, 2020).

desenho universal à área da educação, concebendo o escopo teórico-metodológico do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Herederó, 2020). É importante frisar que, assim como os pressupostos do desenho universal da arquitetura, o DUA não é voltado para o ensino de pessoas com deficiência. Sendo um desenho, é um planejamento inicial de ações educativas que considera que as pessoas aprendem de formas diferentes, não se tratando de adaptações. Para o DUA, a principal barreira do processo de ensino-aprendizagem é o currículo inflexível, “tamanho único para todos” (Herederó, 2020, p. 737).

O termo Desenho Universal para a Aprendizagem diz respeito a uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que: a) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. b) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem (Herederó, 2020, p. 737).

O ensino colaborativo se relaciona ao DUA, na medida em que suas ações partem de um planejamento que considera o estudante atendido pelo AEE em sua turma como um mosaico que congrega diferentes interesses, potencialidades e desafios. As ações, nesse contexto, são justificadas se favorecerem a interação dos estudantes entre si e destes com os docentes e os objetos de conhecimento. Se não for assim, não se trata de educação inclusiva, mas de uma nova roupagem para um modelo de segregação – agora, dentro da sala de aula. De acordo com Vygotski (1997), as funções psicológicas superiores (como linguagem, memória, atenção, formação de conceitos) têm origem no grupo social, ou seja, externamente ao indivíduo, para depois serem internalizadas.

Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois dentro da criança como categoria intrapsíquica (Vygotski, 1997, p. 150; tradução nossa)<sup>29</sup>.

Nesse sentido, a deficiência é vista como diferença que se traduz em um campo de potencialidades a serem desenvolvidas nas relações com o meio sociocultural. Para tanto, é necessário que sejam desenvolvidos instrumentos culturais que promovam a compensação da deficiência (Vygotski, 2021). A compensação, portanto, dá-se no plano social pelo desenvolvimento de instrumentos culturais que apoiem, promovam ou reestabeleçam habilidades outrora prejudicadas pela deficiência. A escola e os processos nela organizados são parte desse plano social e, por isso, temos nela um tempo de ações importantes para todos que dela participam.

## A experiência didática para a escolarização e formação docente

Para exemplificar o contexto ao qual nos referimos sobre práticas docentes colaborativas, associadas aos conceitos de base retroabordados, apresentamos um trabalho<sup>30</sup> desenvolvido em uma turma de 5º ano da educação básica entre a professora do AEE, a professora da disciplina Núcleo Comum<sup>31</sup> e uma bolsista de Iniciação à Docência.

---

<sup>29</sup> Trecho original: “Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica”.

<sup>30</sup> O trabalho contava com a participação atuante de um projeto de Iniciação Científica, com a presença de uma bolsista. Para este momento, trazemos as reflexões a partir da bolsista de Iniciação à Docência.

<sup>31</sup> Disciplina ofertada nos anos iniciais do ensino fundamental I, desenvolvida a partir de projetos que abordam todos os conteúdos e conhecimentos

A partir do objetivo de leitura e interpretação do livro “Um passeio pela África”<sup>32</sup> (Silva, 2013), em uma turma de estudantes com diferentes graus de letramento, entre eles uma aluna com Síndrome de Down e um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), constatamos a necessidade de apresentar o referido livro também em formato de Leitura Fácil.

A fim de remover as barreiras encontradas em textos escritos, são práticas adotadas pela produção do texto em Leitura Fácil: consideração de fatores sobre os leitores, como faixa etária e interesses; adaptações em relação à redação, diagramação e conteúdo dos textos originais (Santos, 2018).

A capa do livro e todas as páginas foram desenvolvidas com fundo de cor amarela, pois o papel branco pode tornar a leitura cansativa. O uso da letra preta com o fundo amarelo é uma estratégia de formatação para gerar contraste que torne o texto mais confortável e acessível a quem lê (Santos, 2018). Foram mantidas as ilustrações originais de Rodrigo Rosa, de modo a garantir um material com aproximação ao que a turma toda acessa, mas também foram acrescentadas algumas outras, com o objetivo de dispor de mais fontes que pudessem “traduzir” contextos, conceitos abstratos, tratados na narrativa da história sobre um continente abordado em vários projetos do currículo da turma.

Era função das bolsistas, em colaboração com a professora do AEE e da disciplina Núcleo Comum, observarem e apoiarem a dinâmica da atividade, durante a leitura do livro, por capítulos, a cada dia um, como também colaborarem com a estruturação de

---

curriculares: Linguagem, Matemática, História, Ciências da Natureza e Geografia.

<sup>32</sup> O livro narra as aventuras de três crianças brasileiras – Zezinha, Gustavo e Inácio –, em busca de conhecimento sobre sua ancestralidade por vários reinos africanos: Angola, Guiné, Costa do Marfim, Senegal e Congo. Silva (2013) apresenta uma narrativa repleta de informações verídicas sobre o passado africano, a colonização dos povos, as diferenças culturais entre povos africanos escravizados no Brasil e a análise sobre o presente com a contribuição desses povos na formação e na cultura do povo brasileiro.

sínteses que compunham um mapa de ideias sobre cada capítulo lido. As imagens 1 e 2 contêm exemplos de partes do registro por mapa de ideias, elaborados com os estudantes.

Imagem 1<sup>33</sup>

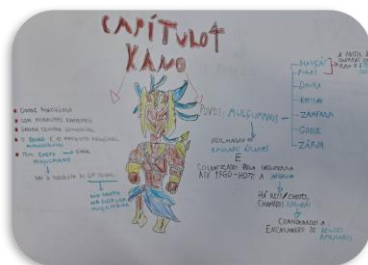


Imagem 2<sup>34</sup>



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2023.

Nesse contexto, foram ressaltadas pela professora da disciplina Núcleo Comum tanto a organização da dinâmica entre professores formados e em formação como a escolha de estratégias didáticas que estructurem caminhos para a aprendizagens dos estudantes, dos futuros professores (bolsistas) e professores da turma envolvidos:

Esse processo que a gente tem, de ter em sala de aula bolsistas da graduação, em que a gente está o tempo todo formando crianças e também formando futuros professores, é um processo muito rico. E quando a gente tem em sala crianças e futuros professores, trabalhando por uma educação para todos, em todos os sentidos, também é muito rico. No processo que a gente viveu ali, numa turma de 5º ano, na elaboração de um material didático, a gente tinha a preocupação de fazer com que todos entendessem e acompanhassem a leitura de uma atividade, que era o livro “Um passeio pela África”, o qual envolve conceitos muito abstratos sobre a cultura, a vida, a geografia, a riqueza de um outro continente, e de um continente que foi muito explorado pela

<sup>33</sup> A imagem 1 apresenta um mapa de ideias como síntese do capítulo 4 do livro: “Um passeio pela África” (Silva, 2013). Ao centro, o desenho de um deus africano denominado Kano.

<sup>34</sup> A imagem 2 apresenta um mapa de ideias intitulado “A Surpresa” como síntese do capítulo 11 do livro “Um passeio pela África” (Silva, 2013). No rodapé da página, há uma ilustração da paisagem africana com uma casa ao fundo; em destaque, vê-se uma onça de costas, à espreita, olhando para a paisagem.

colonização. Então, as crianças viajam naquela história, para um país africano, nesse século 21, e olharem para aquela África, pela história longeva daquele continente, é um processo abstrato, em que, na medida em que a gente produzia os mapas, com a ajuda das bolsistas, íamos fazendo a leitura colaborativa do material no livro original; isso ia facilitando a aprendizagem de todas as crianças, fossem as que tinham alguma necessidade especial ou as crianças consideradas neurotípicas, que também eram beneficiadas por essa leitura fácil, por essa leitura colaborativa, entre e com estudantes e professores na turma. E, também, pela produção de um material-síntese que facilitava a aprendizagem de todos. Repito: de um conceito muito abstrato, que é o estudo da área de história para crianças de 10 anos e em fase de solidificação de um processo de alfabetização (relato da professora da disciplina Núcleo Comum, turma do 5º ano do ensino fundamental I, abril de 2024).

Nesse percurso, as análises sobre como ocorreu o acesso dos estudantes ao texto do livro original não foram encerradas com a leitura por capítulos com os estudantes. Ou mesmo com a conclusão dos mapas de ideias por capítulo lido, o que originou um bloção em folha A3, por estudante. Cada mapa por capítulo foi construído com a turma e cada estudante se debruçou sobre o seu registro, elaborando a escrita do que fora posto no quadro a partir da construção coletiva com a turma.

Ao fim desse processo, entendemos que alguns estudantes precisavam ter a possibilidade de acessar o texto do livro para além da sala de aula e do bloção. A partir dessa observação, foi desenvolvido pelas bolsistas, sob orientação das professoras do AEE e da disciplina Núcleo Comum, uma releitura do texto do livro com formato mais acessível, considerando o tamanho do texto para cada capítulo e preservando aspectos da narrativa sem empobrecer ou simplificar informações históricas, geográficas, culturais e curiosidades apresentadas.

O resultado foi uma produção de reescrita do texto, organizada como uma releitura da obra original, para fins didáticos e acadêmicos na escola desse relato. Para personificar o material que vislumbramos necessário, usamos estratégias da Leitura Fácil, além de detalhes que dessem referência aos estudantes sobre a proposta e o contexto em que foi pensada, como, por exemplo,

dispor na apresentação uma ilustração de um dos estudantes da turma. Um detalhe simples, mas que, para eles, referenda a sua participação no processo para eles e com eles.

As imagens 3 e 4 ilustram o recurso didático elaborado a partir das práticas colaborativas entre professoras e bolsistas.

Imagem 3<sup>35</sup>

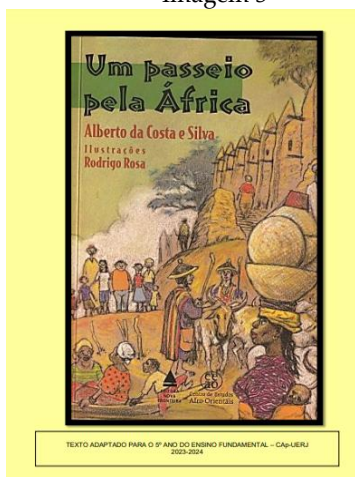


Imagem 4<sup>36</sup>



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2023.

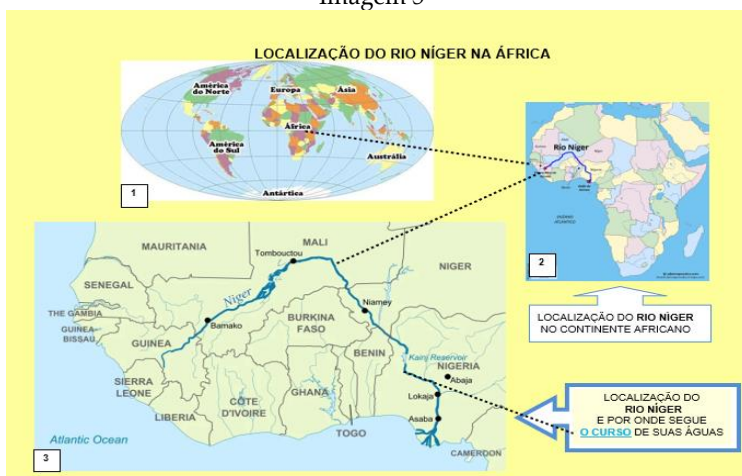
<sup>35</sup> A imagem 3 representa a capa do livro. No topo, apresenta o título – Um passeio pela África –, de Silva (2013), com ilustrações de Rodrigo Rosa. Com fundo colorido em tons terrosos que vão do verde ao amarelado, estão ilustradas várias pessoas de diferentes etnias em recortes de cenas cotidianas. No rodapé, ao centro, a menção à Editora Nova Fronteira e ao Centro de Estudos Afro-Orientais. A capa está sobre um fundo amarelo, com a legenda: Texto adaptado para o 5º ano do ensino fundamental – Cap UERJ, 2023-2024.

<sup>36</sup> Na imagem 4, sobre um fundo amarelo, no topo da página, lê-se: Apresentação, e, na linha de baixo: Esta é uma releitura da versão original do livro "Um passeio pela África" que produzimos para estudantes da educação básica. Esperamos que seja uma leitura fácil e divertida para você! Prepare-se para conhecer Zezinha, Gustavo e Inácio, três primos que saem em uma aventura pela África! (única palavra em fonte vermelha, ligada por uma seta à figura do globo, indicando o continente africano). Logo abaixo, uma composição de desenhos feitos por educandos, representando os três viajantes. Ao redor, figuras de malas, avião e o mapa-múndi, com destaque para o continente africano; uma linha tracejada une as personagens ao avião e ao globo, indicando a rota da viagem.



Vale observar que foram inseridas informações, em formato de texto e imagens, ao longo do material, a fim de explicar alguns termos ou dar referências para a compreensão de conceitos. Partes do texto são sublinhadas para destacar as informações. Foi inserido, também, um mapa de localização geográfica ao final do arquivo para facilitar a compreensão dos espaços geográficos narrados (Imagem 5).

Imagem 5<sup>37</sup>



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2023.

Nas imagens 6 e 7 apresentam-se partes do material elaborado nos capítulos.

<sup>37</sup> Imagem 5: Sobre um fundo amarelo, estão dispostas três imagens cartográficas. No topo, o mapa-múndi; dele sai uma seta pontilhada para a direita, para o mapa do continente africano, onde se destaca a localização do rio Níger. Essa indicação é ampliada pelo terceiro mapa, específico da região onde se localiza o rio Níger, e por onde segue o curso de suas águas.

### Imagem 6<sup>38</sup>

**Inácio** perguntou se havia muitas comunidades independentes nos dias de hoje e **Babatunde** explicou que, no passado, eram muitas. Porém, como os grandes reinos tinham mais riquezas, as comunidades que eram mais simples receberam menos atenção dos estudiosos. Por isso, mesmo depois que antigos reinos desapareceram, continuam a receber destaque, como acontece com o antigo reino do Congo.

**CAPÍTULO 7: ANGOLA**

No dia seguinte, as crianças pegaram um avião para a cidade de **Luanda**, capital da Angola, que se parecia muito com a cidade brasileira de Niterói, no Rio de Janeiro.

Ao chegarem em Luanda, foram recebidos por outro guia, chamado Afonso. O nome de Afonso foi inspirado no Rei do Congo, que também se chamava Afonso.


Esse **Rei**, chamado **Afonso**, conheceu os portugueses que chegavam ao Congo através do Rio Zaire e se inspirou em Portugal para criar o seu próprio reino.

Ele se converteu ao catolicismo, abandonou suas tradições culturais, e adotou as tradições dos portugueses, incluindo a forma de ler e escrever.

O Rei Afonso e o Rei de Portugal se tornaram aliados, e o Rei de Portugal enviou alguns padres e professores para ajudar a construir o país do Congo. Porém, a maioria desses padres abandonou a sua missão e resolveram trabalhar como comércio de escravos congaleses.

Por conta disso, os reinos do Congo e de Portugal acabaram tornando-se inimigos e se enfrentaram em uma batalha em **Angola**, em 1665.

Tanto as tropas conguesas quanto as tropas portuguesas tinham o



### Imagem 7<sup>39</sup>

**CAPÍTULO 11: A SURPRESA**

**Zezinha** lamenta por só terem viajado pela parte da África que é banhada pelo Oceano Atlântico e não ter visto nenhum animal selvagem como uma girafa ou rinoceronte. **Amélia** diz, então, que eles teriam uma surpresa em Dacar, a última cidade que iriam visitar antes de voltarem para o Brasil. Em Dacar, as crianças encontraram com a guia brasileira chamada Isabel.

Ficaram encantadas com as mulheres **jalotas**, extremamente altas, que usavam turbante e uma túnica branca transparente e com as histórias dos grandes e habilidosos cavaleiros jalotas.

Isabel, então, revela às crianças que eles vão conhecer o Quênia e os seus parques naturais.

Já no Quênia, que fica na parte da África banhada pelo Oceano Índico as crianças já chegaram avistando flamingos, cor-de-rosa, zebras, antílopes e girafas. Eles veem também, de cima de um Jeep, **leões** dormindo, um **guapardo** caçando, e **vários outros animais livres na savana**.

O motorista do Jeep chama a atenção para as expedições de caça ilegais, que ocorrem de forma horrível, visando principalmente as presas de elefante, desrespeitando e destruindo a biodiversidade, e como agora elas eram muito bem controladas e fiscalizadas.



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2023.

<sup>38</sup> Imagem 6: Sobre um fundo amarelo, lê-se no topo o parágrafo: Inácio perguntou se havia muitas comunidades independentes nos dias de hoje e Babatunde explicou que, no passado, eram muitas. Porém, como os grandes reinos tinham mais riquezas, as comunidades que eram mais simples receberam menos atenção dos estudiosos. Por isso, mesmo depois que antigos reinos desapareceram, continuam a receber destaque, como acontece com o antigo reino do Congo. Em seguida, o tópico: Capítulo 7: ANGOLA. No primeiro parágrafo, lê-se: No dia seguinte, as crianças pegaram um avião para a cidade de Luanda, capital da Angola, que se parecia muito com a cidade brasileira de Niterói, no Rio de Janeiro. Do lado direito, duas imagens ilustrativas: uma da cidade de Luanda e a outra de Niterói. Em seguida, há mais cinco parágrafos, que discorrem sobre as descobertas históricas dessa parte do mundo.

<sup>39</sup> Imagem 7: Sobre um fundo amarelo, lê-se, no topo: Capítulo 11: A Surpresa. No primeiro parágrafo, lê-se: Zezinha lamenta por só terem viajado pela parte da África que é banhada pelo oceano Atlântico, e não terem visto nenhum animal selvagem como uma girafa ou rinoceronte. Amélia diz, então, que eles teriam uma surpresa em Dacar, a última cidade que iriam visitar antes de voltarem para o Brasil. Em Dacar, as crianças encontraram com a guia brasileira chamada Isabel. O parágrafo seguinte discorre sobre as mulheres jalotas do Quênia. Ao lado, há uma imagem de duas mulheres negras, extremamente altas, usando turbantes coloridos e túnica branca. Os dois últimos parágrafos trazem curiosidades sobre a fauna e a flora do Quênia. Ao lado esquerdo, vê-se uma foto de animais livres em uma savana; em destaque está uma onça-pintada, que está de costas para quem observa a imagem.

O arquivo foi produzido em formato PDF, com a opção de audiolivro, para acompanhar o estudante em suas leituras mais independentes. O arquivo foi disponibilizado na turma para quem desejasse.

Do percurso vivido como prática sobre a formação docente e os aspectos que envolvem práticas pedagógicas entre professores do AEE e de uma disciplina, na mesma turma, de forma colaborativa, é revelado na fala da bolsista de Iniciação à Docência o que ela percebeu a partir do olhar de quem o vivenciou em sua formação inicial:

Considero a oportunidade de poder elaborar parte de um material didático muito agregadora para a minha formação como professora. Os textos e as orientações dadas para auxiliar nesse processo foram fundamentais, porém acredito que o convívio com os alunos, em sala de aula, torna essa experiência ainda mais rica e coesa, de uma forma que conseguimos enxergar de maneira clara o objetivo do trabalho, pois conhecemos os estudantes que irão usufruir de tal material. O convívio com os alunos é fundamental no processo de elaboração do material, assim acredito, pois dá sentido à atividade que estamos elaborando. Além disso, entendo como essencial a colaboração e o direcionamento dados pelas professoras. Como estudante, percebo a importância dessas atividades para a minha formação. A criação do material é um momento em que conseguimos organizar nosso aprendizado e transformá-lo em uma fonte de saber para outros, o que torna ainda mais completo nosso processo de formação acadêmica (relato da bolsista, abril de 2024).

## Considerações finais

Diante do contexto da escola em que vivemos, de seu perfil estudantil que revela, a cada ano, os aspectos heterogêneos da natureza do desenvolvimento humano, constatamos a necessidade de olhar, pensar e propor para essa escola ações com práticas que organizassem e possibilitassem o processo de escolarização de cada estudante, especialmente entre seus pares. Observamos que adotar práticas colaborativas entre docentes demanda planejamento e ações conjuntas em sala de aula,

sobretudo na turma do ano escolar em que o estudante com necessidades educacionais especiais está matriculado.

Com a mesma intensidade com que a heterogeneidade do perfil estudantil é dada na escola – e isso não é de hoje –, a premissa de planejar e praticar as ações pedagógicas no perfil do ensino colaborativo revela a necessidade de mudança na estrutura escolar dos tempos/espacos para pensar, dialogar e realizar a dinâmica de trabalhar o currículo e de ofertar o AEE para práticas que resultem em escolarização. Também nos é revelado o quão importante é propor a ação em colaboração, na sala de aula, especialmente, ainda que a estrutura da escola seja frágil para atuação em práticas colaborativas.

Na medida em que as proposições são vividas, caminhos e estratégias são validados por professores formados e em formação. É preciso olhar para a estrutura da escola que está dada e problematizá-la para que as proposições sobre a escolarização ganhem mais sentido sobre a realidade escolar. É claro que há desafios observados, pois notamos que práticas colaborativas “mexem” com o formato que a escola tem há séculos e isso envolve não só ações docentes e de gestão na escola como também de provimento de recursos humanos e físicos que possam ser gestados na escola.

As legislações públicas que temos no Brasil, no campo da educação, particularmente sobre a educação especial e o AEE, são balizadoras da construção de um outro desenho de escola. Porém, dados os recursos para as ações executivas, aquelas que concretizam o que é orientado, considerando a necessidade de cada estudante, é preciso prover estrutura humana e física para que a escolarização atenda a todos e a cada um. Sigamos, então, com as proposições que possam problematizar essa estrutura no sentido de caminhos para a escolarização dos estudantes e a formação de professores.

## Referências

- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 7 jul. 2015, seção 1, p. 2-11.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 5 out. 2009, seção 1, p. 17. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- ERBEN, E.; MELLO, K.B. de. Um estudo sobre as políticas públicas que dão suporte ao ensino colaborativo em países como Estados Unidos, Itália e Brasil. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, p. e10/1-20, 2023.
- FERREIRA, B.C. *et al.* <b>Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial</b>. *Revista Educação Especial*, [S.l.], n. 29, p. 1-7, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- FREITAS, M.C. de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e10084, 2023.
- HEREDERO, E. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MONTEIRO DA CRUZ, M.; MONTEIRO, A. Acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com deficiência intelectual. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 21, n. 74, p. 1-30, 2013. [Dossiê Educação de Jovens e Adultos].

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, M.M. dos. *Guia de adaptação de textos em leitura fácil*. CAPES/UERJ: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431447>>.

SANTOS, M.M.; CRUZ, M.M.; BAIÃO, J.C. Descrição e análise de uma oficina de adaptação textual em leitura fácil: ampliando o conceito de acessibilidade. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 8, n. 14, jan.-jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6527/4548>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, A. da C. *Um passeio pela África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Tombo III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L.S. *Problemas de defectologia*. V. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



## 9.

### PERSPECTIVA COLABORATIVA: pensando articulações entre ensino, pesquisa e extensão

Michele Pereira de Souza da Fonseca (UFRJ)

Maria Luíza Santos (UFRJ)

Samara Silva (UFRJ)

A formação de professores e professoras não se encontra isolada, pois influencia e é influenciada constantemente pela sociedade na qual está imersa. As discussões nesse campo urgem ser problematizadas, evidenciando o seu papel fundamental na perspectiva da escola e sociedade que almejamos construir. Nesse sentido, debruçamo-nos a pensar sobre caminhos formativos mais inclusivos e participativos nas instituições de ensino superior, mais especificamente nos cursos de licenciatura em Educação Física.

Segundo Mazzilli (2011), originalmente as universidades congregavam exclusivamente ações de ensino e pesquisa, nas quais o ensino era responsável pela transmissão de saberes acumulados pela sociedade, enquanto a pesquisa deveria estar dissociada da vertente do ensino e ter caráter neutro. Posteriormente, ainda segundo a autora, cria-se um novo paradigma, no qual a pesquisa científica é fator inerente à universidade. A partir desse breve panorama histórico, percebe-se o distanciamento entre a universidade e a sociedade.

Felizmente, na atualidade a estrutura universitária congrega articulações nas instâncias de ensino, pesquisa e extensão (FORPROEX, 2012). Essa última ganha força na tentativa de romper com esse contexto ao se consistir em um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 16). Esse movimento é relevante para



evidenciar que a função social da universidade latino-americana, apesar de ainda ser contraditória, pois produz “massivamente um conhecimento atrelado aos interesses das elites, produz também, em menor escala, um conhecimento novo, crítico [...] buscando alternativas populares de emancipação social” (Araújo, 2013, p. 42).

Com a preocupação de romper com modelos opressores e injustos socialmente, apoiamo-nos em um conceito de inclusão que é amplo, processual, dialético e infindável (Booth; Ainscow, 2012; Santos; Fonseca; Melo, 2009; Sawaia, 2022), que deve estar materializado em todos esses campos. A amplitude do conceito de inclusão não restringe nossa atenção a um grupo social específico, pois entendemos que todas as pessoas podem, momentânea ou permanentemente, ter necessidades específicas (Fonseca; Santos, Silva, 2023). Ademais, ao considerarmos as diferenças como vantagem pedagógica (Candau, 2020), compreendemos que as pessoas são atravessadas por diversos marcadores sociais da diferença e suas intersecções, como gênero, deficiência, racialidade, etnia, classe social, religiosidade, aspectos geracionais, dentre outros, que colaboram para a sua formação enquanto seres complexos (Collins; Bilge, 2021).

Ainda pautadas nesse conceito, pontuamos o caráter dialético e processual da inclusão, uma vez que não a entendemos enquanto proposição estática ou imutável. Os processos de inclusão/exclusão influenciam e são influenciados pelos diversos aspectos do convívio em sociedade. Sawaia (2022, p. 8) afirma que a “sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Assim, aproximamo-nos de um sentido infindável de inclusão, uma vez que, imersos nesse sistema capitalista, opressor e desigual, é impossível efetivar a plena participação de todas as pessoas de maneira equitativa, digna e decente. Justamente por isso, a inclusão é uma luta constante.

Ao dialogar com esse conceito ampliado de inclusão e suas intersecções, evidenciamos e valorizamos as múltiplas formas de ser e estar no mundo (Fonseca, 2023), na sociedade, no ambiente

educacional e na formação de professores (as), a partir de construções coletivas, críticas e reflexivas. Assim, potencializadas por inspirações freireanas, aproximamo-nos de uma perspectiva colaborativa de formação.

Tendo Paulo Freire como premissa, o diálogo e a horizontalidade são elementos fundantes no que tange a uma perspectiva colaborativa (Freire, 2011, 2013). Para esse autor, é fundamental entender educandos (as) como parte do processo de ensino-aprendizagem, como detentores (as) de saberes e experiências que devem ser valorizados nos ambientes pedagógicos, contribuindo para a construção conjunta do conhecimento. Nessa perspectiva de educação, cada vez mais nos distanciamos de uma concepção bancária, a qual prevê passividade na relação educador-educando e mero depósito dos conteúdos, para nos aproximar de uma proposta libertadora, de modo a desenvolver uma concepção crítica acerca da realidade, buscando constantemente a sua transformação (Freire, 2013).

Posto isso, a compreensão do conceito de inclusão amplo, processual, infundável e dialético, aliado às proposições freireanas, consubstancia uma perspectiva colaborativa de formação que almeja construções coletivas no processo de ensino-aprendizagem durante a trajetória formativa, materializadas na ideia de efetivamente construir com as pessoas e não exclusivamente para eles e elas (Freire, 2013). Isso reforça a preocupação em considerar a formação docente na e para perspectiva inclusiva, no sentido de priorizar um olhar atento às singularidades de cada indivíduo ao longo do processo formativo, como também na valorização das diferenças de seus (suas) educandos (as) (Fonseca, 2021).

Essa proposta de formação está presente nas ações de ensino, pesquisa e extensão mobilizadas a partir do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ). Para isso, o objetivo deste capítulo é evidenciar a perspectiva colaborativa como uma estratégia pedagógica inclusiva no ensino superior,

materializada em ações de ensino, pesquisa e extensão propostas pelo LEPIDFE.

## Articulações entre ensino, pesquisa e extensão na práxis

As nossas ações são pensadas e efetivadas seguindo a diretriz da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (FORPROEX, 2012) de modo articulado. Porém, para fins didáticos, este ensaio abordará ações específicas da perspectiva colaborativa enquanto estratégia pedagógica inclusiva organizada em ensino, pesquisa e extensão.

No campo do ensino, elencamos três possibilidades de atuação que exemplificam a perspectiva colaborativa apoiada nessa orientação inclusiva: o planejamento participativo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Pós-Graduação Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI).

Inicialmente, propomos o planejamento participativo que pode ser utilizado em todos os níveis de ensino, desde a educação básica, passando pela graduação e a pós-graduação. Esse planejamento emerge de inspirações freireanas, entendendo os (as) educandos (as) enquanto protagonistas de seu processo de ensino-aprendizagem. Para isso, apoiamos-nos em Freire (2011) quando afirma que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2011, p. 36).

Nesse sentido, distanciamos-nos de uma concepção de que o (a) professor (a) formador (a) é o (a) único (a) detentor (a) de conhecimento e que deve depositá-lo nos (as) estudantes sem qualquer tipo de diálogo ou reflexão, aproximando-se de uma

concepção bancária de educação (Freire, 2013). Entendemos os (as) professores (as) em formação como detentores (as) de conhecimento, protagonistas de seu processo de ensino-aprendizagem e que podem e devem contribuir nas (des)construções dentro do ambiente formativo. O planejamento participativo emerge como mais uma possibilidade de atuação nesse processo, pensando de maneira horizontal e colaborativamente metodologias, abordagens, avaliações que possibilitem a plena participação de todas as pessoas.

Outro espaço pedagógico que pode ter a perspectiva colaborativa apoiada em orientações inclusivas é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que busca aproximar os (as) licenciandos (as) de experiências na escola ainda nos primeiros períodos de sua formação inicial. As construções que emergem do PIBID ocorrem a partir da colaboração de licenciandos (as), coordenador (a) da universidade e professor (a) supervisor (a) da educação básica.

Tardif (2023, p. 49) afirma que os saberes da profissão docente não provêm apenas da formação nem dos currículos, mas emerge também dos saberes práticos, a partir da “cultura docente em ação”. Nesse sentido, a aproximação com o chão da escola e a construção desses saberes na práxis, pensando coletivamente as aulas, as metodologias e as avaliações, valorizando a participação de todas as pessoas, emerge como uma potente possibilidade de materialização da perspectiva colaborativa.

Além disso, é importante pontuar que essas instâncias da pesquisa e da extensão não estão segregadas nas construções das aulas nos campos do ensino, e sim emergem do cotidiano da formação, a partir de trocas de saberes derivados de articulações com a pesquisa e com a extensão, buscando se formar e se reconhecer professor (a). Ademais, as experiências no PIBID não apenas enriquecem as discussões no contexto das aulas como possibilitam aproximações também com o campo da pesquisa, a partir da divulgação de suas produções e reflexões em ambientes

acadêmicos e sobretudo se aproximam da realidade escolar vivenciada cotidianamente por docentes da educação básica.

A Pós-Graduação Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI) emerge como uma possibilidade de pensar a perspectiva colaborativa na vertente da formação continuada. O primeiro ponto a ser debatido acerca da constituição desse curso se deve ao fato de que, em um contexto de 11 cursos de pós-graduação na Escola de Educação Física e Desportos, apenas dois são gratuitos (Fonseca *et al.*, 2021a). O PGEFEPI, dessa forma, posiciona-se como um movimento de resistência, por atuar em consonância com o sentido de universidade pública que possibilita que mais pessoas ocupem esses espaços por direito e não condicionadas a pagamento.

O PGEFEPI é construído de maneira pluriépistêmica, distanciando-nos de uma perspectiva única e fortalecendo a construção coletiva do conhecimento. Chimamanda Adichie (2019) reafirma os perigos de uma história única, uma vez que reforça estereótipos e acaba definindo pessoas e lugares de maneira preconceituosa, incompleta e distante de suas efetivas realidades. Dessa forma, um curso de pós-graduação construído com base em diferentes perspectivas, reflexões e embasamentos teóricos corrobora uma construção colaborativa crítica e reflexiva acerca da temática, em coerência com um conceito ampliado de inclusão aqui defendido.

O curso se mantém principalmente pelo fato de existirem professores (as) engajados (as) e comprometidos (as) com a educação pública, que encontram eco na coletividade, cumprindo-se o prisma ético do curso em atender à perspectiva inclusiva. Além disso, ressaltamos a construção das aulas que são dadas sempre em roda, uma organização propositalmente pensada, objetivando a participação, o protagonismo e a dialogicidade nas construções do conhecimento entre professores (as) e professores (as) formadores (as).

No campo da extensão, daremos ênfase a três ações – Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI); Curso de Extensão Mediações Culturais para a Educação Humanizadora; Ciclo de Cinema e Diversidade – como

possibilidades de pensar a perspectiva colaborativa nesse recorte da formação.

O PEFEPI está vinculado à EEFD-UFRJ e é realizado pelo LEPIDEFE, juntamente com professores (as) de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). O objetivo do projeto é construir ações mais inclusivas nas aulas de Educação Física por meio do ensino colaborativo e da diversificação de conteúdos, buscando promover a participação efetiva de todas e todos, considerando as diferenças de estudantes participantes. A perspectiva colaborativa está materializada na ação desse projeto desde o seu cerne, uma vez que a sua criação emergiu da demanda de professores (as) da educação básica e sua efetivação cotidianamente tem todas as suas proposições elaboradas a partir de construções coletivas.

Esse projeto atua em escolas públicas parceiras e se inspira no ensino colaborativo ou coensino para pensar suas ações. De acordo com Braun e Marin (2016), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Vilaronga e Mendes (2014), essa metodologia, como prática que estrutura as ações do atendimento educacional especializado, busca modificar a estrutura escolar por meio de parceria entre professores (as) regentes e docentes da Educação Especial, objetivando incluir os (as) estudantes público-alvo da educação especial (PAEE): estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, múltipla), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). No PEFEPI, inspiramo-nos no ensino colaborativo para pensar o planejamento, as metodologias e as avaliações das aulas a partir de reflexões coletivas de extensionistas, coordenadora do projeto, professores (as) regentes da escola e estudantes da educação básica (Amorim; Fonseca; Brito, 2022; Barbosa; Peres; Fonseca, 2023; Caloeiro; Coelho; Fonseca, 2021; Fonseca *et al.*, 2021b; Fonseca; Peres; Ludovino, 2022, 2023).

Ademais, o projeto se baseia na diversificação de conteúdos também como estratégia pedagógica inclusiva, pensando em maior identificação com as aulas e maior participação de todas as pessoas

(Fonseca; Ramos, 2017). Tal estratégia consiste em diversificar tudo que é inerente aos conteúdos, além dos temas das aulas, pensar diferentes metodologias, abordagens, avaliações, dentre outros (Fonseca; Silva; Santos, 2023). Essa proposta, associada à inspiração do ensino colaborativo, tem como objetivo instigar uma percepção atenta sobre todas as pessoas, em coerência com o conceito amplo de inclusão (Booth; Ainscow, 2012; Santos; Fonseca; Melo, 2009; Sawaia, 2022), que embasa este capítulo e todas as ações do LEPIDEFE. Essa percepção, atenta às singularidades dos (as) estudantes, colabora para maior participação nas aulas, além do sentido de pertencimento e relevância dentro da escola.

Outro evento que materializa a perspectiva colaborativa é o curso Mediações Culturais para a Educação Humanizadora, uma ação interinstitucional entre UFRJ e UFF, mais especificamente entre o LEPIDEFE e o LaIFE, vinculado à Faculdade de Educação da UFF. O curso acontece semestralmente desde 2023 e está em sua terceira edição, tendo como objetivos: articular ações formativas e culturais entre universidades, instituições de cultura e formação de sujeitos para os direitos humanos; contribuir para a formação de subjetividades democráticas e inclusivas, por meio de experiências pedagógicas, culturais e artísticas, sustentadas por vínculos alteritários; construir itinerários formativos humanizadores que dialoguem com a realidade em níveis micro e macro.

O referido curso se constitui de três momentos: visitas presenciais a museus e/ou espaços de cultura aos sábados, encontros síncronos virtuais e produções assíncronas na plataforma Padlet. O público-alvo dessa ação é constituído por docentes dos diferentes níveis da educação básica ao ensino superior, graduandos (as), educadores (as) e demais interessados (as) na temática.

Pensar em uma educação humanizadora, que tem como embasamento bell hooks (2021) e Paulo Freire (2011, 2013), com profissionais de diferentes áreas entendendo que essas construções se dão de maneira coletiva, horizontalizada e dialógica em diferentes espaços formativos, fortalece a proposta colaborativa de

educação. Sobre isso nos apoiamos em Leme, Silva e Carmo (2021, p. 97), que afirmam:

A colaboração se expressa no encontro entre áreas, cujo conhecimento compartilhado é ressignificado no entrelaçamento diário do trabalho. Tal perspectiva assume que o processo educacional é prática contextualizada, que se define pelas conexões de intersubjetividades. Tal processo dinamiza outras percepções sobre a realidade, sobre o outro e sobre si mesmo, alargando e ampliando as possibilidades, que antes não eram vislumbradas ou possíveis de ensino e aprendizagem, que abrem espaços à interação, mediação e colaboração crítica.

O teor da construção pautada na horizontalidade também se manifesta pela intencionalidade de contemplar variados grupos atendendo à perspectiva colaborativa. Em todas as edições, observa-se a participação ativa de pessoas provenientes de diferentes localidades do estado do Rio de Janeiro (capital, Baixada Fluminense e outras regiões, como Itaboraí, São Gonçalo e Niterói) e áreas profissionais (Educação Física, Pedagogia, Logística, História, Terapia Ocupacional, Serviço Social). Essas diversas experiências também se entrelaçam e encontram eco na coletividade; logo, o curso é construído por graduandos (as), professores (as) em formação, profissionais fora da área do ensino, ensino superior, educação básica, entre outras, ao encontro de um propósito que é pensar a educação humanizadora por meio das mediações culturais. Em consonância com essa ideia, bell hooks (2021, p. 65-6) afirma que:

Educadores que se desafiam a ensinar para além do ambiente de sala de aula, a se deslocar pelo mundo compartilhando conhecimento, aprendem diversas maneiras de transmitir informação. Essa é uma das habilidades mais valiosas que qualquer professor pode adquirir. Pela prática vigilante, aprendemos a usar a linguagem capaz de dialogar com o cerne da questão, independentemente do ambiente de ensino em que nos encontremos.

Assim, ressaltamos que o curso é construído com essas pessoas e não exclusivamente para ou sobre elas (Freire, 2013), indo ao



encontro dos pressupostos freireanos que embasam todas as nossas ações e estudos, robustecendo o objetivo colaborativo do curso.

O Ciclo de Cinema e Diversidade é um evento de extensão realizado anualmente, que acontece desde 2013. O seu objetivo é fomentar debates entre os (as) participantes partindo de documentários, filmes e/ou curtas acerca de questões relacionadas a marcadores sociais da diferença como gênero, racialidade, sexualidade, deficiência, etnia, classe social, religiosidade, aspectos geracionais e suas inúmeras intersecções, atreladas a processos inclusivos/excludentes.

Nesse cenário, “o ciclo de cinema e diversidade também se configura como um espaço formativo, em que o convite à reflexão se apresenta como parte central dos debates” (Fonseca; Silva; Moreira, 2023, p. 124). A dinâmica do evento se dá a partir da exibição de um filme e/ou documentário. O debate se realiza por meio de uma dinâmica realizada com os (as) participantes, de modo a fortalecer o cunho extensionista do evento, bem como a horizontalidade da participação. É concebido por meio de um trabalho colaborativo, no qual as diversas partes contribuem, desde a escolha do tema até a pesquisa de filmes/documentários, a divulgação, o planejamento das atividades, as dinâmicas e a resolução de questões logísticas, entre outras tarefas, as quais são deliberadas de forma colaborativa por estudantes envolvidos (as) na extensão universitária e por participantes do LEPIDEFE. Essa abordagem reflete a perspectiva colaborativa de compreender o processo formativo como um princípio pedagógico fundamental.

No âmbito da pesquisa, evidenciamos três materializações da perspectiva colaborativa: a orientação coletiva, o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do curso de licenciatura em Educação Física da UFRJ (NIAc-EEFD/UFRJ) e o LEPIDEFE.

Embora não seja uma percepção usual, as orientações acadêmicas também são permeadas pela perspectiva colaborativa. Tal prática é realizada justamente por acreditarmos que o ambiente acadêmico, muitas vezes, carece de uma abordagem mais humanizada. Assim, atendendo ao prisma ético da perspectiva

inclusiva, as orientações também são conduzidas de maneira coletiva. Estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), vinculados (as) à EEFD-UFRJ, sob a orientação da professora doutora Michele Fonseca, compartilham suas indagações e experiências em um diálogo colaborativo, entendendo esse processo formativo como apoio mútuo e reflexões conjuntas em reuniões semanais. Tanto as orientações quanto os produtos gerados são compreendidos por nós como construções coletivas; porém, atendendo às exigências acadêmicas, materializam-se em trabalhos individuais.

É interessante pontuar que a perspectiva colaborativa não está apenas na operacionalização das construções de teses e dissertações, pois o teor das pesquisas também está pautado por um viés colaborativo. Apesar de a escrita ser um processo individualizado, as temáticas das pesquisas emergem de pautas que evidenciam o caráter e a temática coletiva das lutas. Assim, Maia (2014, p. 151) nos convida a refletir sobre tal questão, sinalizando que “essa luta se apresenta como facilitadora das experiências humanas, capaz de fortalecer as relações sociais”. Nesse sentido, a proposta não é que as produções acadêmicas sejam exclusivamente teóricas, mas que dialoguem com a prática e as demandas sociais em prol de uma sociedade mais inclusiva e menos desigual, não a partir de aspirações individualistas, mas que evidenciem o esforço em prol da coletividade.

Outro exemplo exposto é o NIAc-EEFD/UFRJ, que emerge de articulações entre ensino e pesquisa. A partir de uma pesquisa longitudinal, que busca acompanhar estudantes com deficiência do curso de licenciatura em Educação Física, surgiu a proposta de realizar encontros semestrais para discussões sobre aspectos inclusivos/excludentes que permearam o período cursado, e os (as) licenciandos (as) com deficiência evidenciaram demandas de um acompanhamento mais próximo durante o período. Nesse sentido, emerge o NIAc-EEFD/UFRJ, que tem o objetivo de aproximar relações entre universidade-estudante com o propósito de reduzir barreiras e construir coletivamente possibilidades para o processo

de ensino-aprendizagem, pensando em uma formação mais inclusiva, crítica e humanizadora para todas as pessoas.

Essa reflexão nos leva a pensar sobre a participação ativa das pessoas com deficiência em todas as esferas sociais como sujeitos autônomos e livres, capazes de se posicionar diante das demandas sociais. Dessa forma, reitera-se o lema “nada sobre nós, sem nós” (Rios, 2017), que enfatiza a necessidade de envolvimento direto desses indivíduos nas decisões que os afetam, promovendo, assim, uma abordagem mais inclusiva e participativa em todas as dimensões sociais.

A primeira proposta de ação do NIAc é o Projeto de Ensino Facilitadores de Aprendizagem, que possibilita que estudantes interessados (as) na temática atuem colaborativamente com estudantes com necessidades específicas, que evidenciem essa demanda de modo a se pensar estratégias para uma formação mais inclusiva. A potência desse encontro emerge da troca de experiências de maneira horizontal e dialógica. Ainda nesse sentido, é importante ressaltar que a atuação não emerge como uma sugestão da gestão universitária, mas de demandas apontadas por estudantes com deficiência, a partir de suas experiências na universidade. Isso posto, apoiamo-nos em Leme e Toledo (2022, p. 20):

Nesse sentido, apontamos para a relevância da colaboração na profissão docente, que não pode prescindir de um processo formativo que contemple, desde o início e de forma contínua, oportunidades de refletir, dialogar, negociar e decidir conjuntamente caminhos teórico-práticos do trabalho pedagógico, com referência no sentimento de pertença à profissão, que tem por preocupação fundamental a humanização.

O LEPIDEFE adota a colaboração como princípio fundamental em todas as suas ações, visando a criar um ambiente inclusivo e acolhedor. Esse espaço de trocas e reflexões é caracterizado por uma dinâmica horizontal e coletiva, em que todas as decisões pertinentes ao laboratório são tomadas de forma colaborativa, abrangendo desde a seleção de textos, o planejamento do cronograma, as mobilizações de estudo e demais ações. Dessa

forma, a amplitude do conceito de inclusão se materializa também nas pesquisas desenvolvidas, que engloba questões atreladas a diversos marcadores sociais da diferença em intersecção.

Essa escolha se justifica, pois, ao pensarmos o ambiente escolar, tais questões não se encontram compartimentalizadas ou segregadas, mas emergem como condições inerentes à complexidade em que se constitui o fazer docente. Justificamos, portanto, o fato de termos narrado todas essas possibilidades de articulação com o campo de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que todas emergem de um fio condutor comum: a perspectiva colaborativa em consonância com o conceito ampliado de inclusão.

A perspectiva colaborativa como fio condutor: o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão

O objetivo com este capítulo foi evidenciar a perspectiva colaborativa como uma estratégia pedagógica inclusiva no ensino superior, materializada em ações de ensino, pesquisa e extensão propostas pelo LEPIDEFE.

Como informado, procedeu-se à separação dos eixos de ensino, pesquisa e extensão apenas para fins didáticos. No decorrer do texto, buscamos elaborar algumas articulações, uma vez que essas três ações constam como a base do sistema universitário, colaborando para uma formação mais conectada com a práxis e com a sociedade na qual está situada.

Nesse sentido, reforçamos que o formar-se professor (a) está em estreita relação com o conceito de inacabamento defendido por Paulo Freire (2011), que afirma que a nossa formação não se faz isolada do mundo, e sim atrelada a diferentes forças sociais. Posto isso, reiteramos Tardif (2023), ao afirmar que os saberes do (a) professor (a) não estão vinculados apenas ao currículo, mas às experiências na práxis, além de suas próprias experiências de vida, o que faz com que as articulações entre ensino, pesquisa e extensão potencializem a formação docente e a aproximação entre a

universidade e a sociedade. Ademais, vale ressaltar que a sociedade investe constantemente na universidade pública; dessa forma, é coerente um retorno e uma aproximação entre essas duas instâncias.

A curricularização da extensão universitária, que ocorreu na EEFD-UFRJ efetivamente em 2017, fortalece a articulação de maneira indissociada entre ensino-pesquisa-extensão, uma das diretrizes da extensão universitária, segundo FORPROEX (2012), que coloca o (a) estudante como protagonista de sua formação. Dessa realidade, emerge um novo contexto de sala de aula, que se materializa em todos os espaços – dentro e fora dos muros da universidade – nos quais o processo de ensino-aprendizagem acontece, abrindo possibilidades de articulação entre a universidade e a sociedade.

Bretas e Fonseca (2024) têm proposto o uso do termo ‘hélice’ como forma de pensar a associação entre ensino, pesquisa e extensão como três elementos congruentes com o mesmo eixo e que estão em constante movimento, não se podendo perceber em que momento se inicia e em que momento termina cada uma dessas ações em colaboração permanente. Além disso, o centro dessa hélice, o seu objetivo primordial, é a formação crítica e reflexiva, que atinge e dinamiza não apenas a universidade como toda a sociedade nesse contexto.

Imbernón (2011, p. 51) corrobora que “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes”. Neste momento, não estamos falando exclusivamente da Educação Física ou da Educação, mas como alicerce da formação universitária, sendo inerente a todos os cursos.

Embora a extensão seja historicamente a menos visibilizada, ela está nutrida do ensino e da pesquisa. As ações de ensino estão embebidas de proposições e reflexões articuladas nas pesquisas e nas ações de extensão. A pesquisa reitera, em publicações e divulgações científicas, que as produções não estão

compartimentalizadas, mas se constituem nessa bricolagem de elaborações que entrelaçam os três campos.

Intencionamos aqui socializar o modo como temos pensado coletivamente a formação em uma perspectiva colaborativa. Por óbvio, isso não se configura uma receita; sobretudo é uma posição de enfrentamento a uma lógica submetida à manutenção de uma ordem social excludente, opressora e que reforça as desigualdades. Nesse sentido, pontuamos a potência de pensar uma formação articulada entre ensino-pesquisa-extensão, com vistas a considerar a formação docente na e para perspectiva inclusiva, que não apenas contribua na formação de professores (as) comprometidos (as) com ações mais inclusivas e pensamento crítico em suas ações profissionais futuras na educação básica como também tenham consideradas as suas singularidades ainda durante a sua própria graduação, em coerência com o conceito ampliado de inclusão aqui exposto. Tais reflexões, embora se originem na Educação Física, não pretendem se resumir a esta ou àquela área, mas se estendem a todas aquelas que buscam uma formação mais humanizadora, crítica e inclusiva para todas as pessoas.

## Referências

- ADICHIE, C.N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14734.pdf>>.
- AMORIM, J.; FONSECA, M.P.S.; BRITO, L.T. “Bruna fechou o gol hoje”: o futebol como tecnologia sexopolítica na educação física escolar. *Revista Periferia*, v. 14, n. 1, p. 88-109, 2022.
- ARAÚJO, A.G. Ensaio sobre a universidade e sua função social. *Filosofando*, v. 1, n. 1, p. 38-47, jan.-jun. 2013.
- BARBOSA, L. de C.; PERES, M.; FONSECA, M.P. de S. da. “Para nós a periferia é um país”: construindo hip hop como estratégia pedagógica inclusiva na educação física escolar. *Temas em Educação Física Escolar*, v. 8, p. 1-19, 2023.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

BRETAS, A.; FONSECA, M. A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão: tripé ou hélice? *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, 2024 [no prelo].

CALOEIRO, G.T.; COELHO, C.C.; FONSECA, M.P.S. Projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva: possibilidades no ensino remoto. *Temas em Educação Física Escolar*, v. 6, n. 3, p. 1-17, 2021.

CANDAU, V.M.F. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. *Revista Cocar*, Belém, n. 8, p. 28-44, 2020.

COLLINS, P.H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

FONSECA, M.P. de S. da *et al.* Formação continuada em educação física escolar na perspectiva inclusiva: percepções sobre o conceito de inclusão. *Lecturas Educación Física Y Deportes*, v. 26, p. 63-78, 2021a.

FONSECA, M.P. de S. da *et al.* Jogos africanos no projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva. *Cadernos da Educação Básica*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 1-17, 2021b.

FONSECA, M.P. de S. da. Formação docente em educação física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. *RevistAleph*, n. especial. p. 42-74, jul. 2021.

FONSECA, M.P. de S. da. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a educação física escolar: um debate urgente! *Temas em Educação Física Escolar*, v. 8, p. 1-20, 2023.

FONSECA, M.P. de S. da; PERES, M.; LUDOVINO, R. Lutas brasileiras no projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva: desafios e problematizações. *Interfaces*,

Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 1-289, 2022.

FONSECA, M.P. de S. da; PERES, M.; LUDOVINO, R. Relato de experiência no projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva: o protagonismo estudantil nas lutas.

*Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 36, 2023.

FONSECA, M.P. de S. da; RAMOS, M. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: PONTES JUNIOR, J.A. (org.). *Conhecimentos do professor de educação física escolar*. Fortaleza: EDUECE, 2017. p. 184-208.

FONSECA, M.P. de S.; SILVA, S.; SANTOS, M.L.M. (org.). *Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva: relatos de experiência na educação física escolar*. v. 1. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

FORPROEX. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus, 2012. (Coleção Extensão universitária, v. 7).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEME, E.S.; SILVA, J.L. da; CARMO, D.R. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 9, n. 3, 2021.

LEME, E.S.; TOLEDO, M. dos S. A formação docente na perspectiva colaborativa como processo de humanização da educação. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (org.). *Ensino colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica*. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 17-31.

MAIA, S.M. *Luta coletiva e consciência de classe: vivências e aprendizados na experiência da ocupação Dandara*. 2014.



Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 2, p. 205-221, 2011.

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, 2011.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. 1ª reimpressão. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

RIOS, C. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 212-230, 2017.

SANTOS, M.; FONSECA, M.; MELO, S. *Inclusão em educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV, 2009.

SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e a formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2023.

VILARONGA, C.; MENDES, E. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

## 10.

# INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MÃES NA UFF: estudo de caso na licenciatura interdisciplinar em educação do campo

Lara de Oliveira Pereira (UFF)

Jacqueline de Souza Gomes (UFF)

### Introdução

Universidade é *lugar de mãe*? Permeada pelos ditames de nossa cultura patriarcal, a exclusão dessas mulheres do/no ensino superior nem sempre é tão explícita. Quer nossa resposta honesta e íntima à referida questão seja positiva ou nem tanto, o fato é que há mães universitárias (e suas diferentes intersecções), possivelmente, em todas as universidades brasileiras como estudantes, técnicas, docentes e partícipes em todas as atividades institucionais. No tocante às estudantes, muitas dessas instituições, inclusive, promovem o seu acesso como direito por meio de políticas de ações afirmativas. Entretanto, tal direito garantido nem sempre se coaduna com a práxis que lhes favorece permanecer e prosseguir na vida acadêmica. Junte-se a isso o precário *lugar* socialmente legado às mulheres, particularmente às mães e seus atravessamentos, quer universitárias ou não, que tende a reforçar quadros de silenciamento, injustiças e grande sofrimento físico e psíquico, sobretudo pelo desamparo em diferentes escopos de suas vidas.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2019), mais de 70% dos estudantes no ensino superior são mulheres. O contingente é substancial. Entretanto, como as demandas específicas das mulheres têm sido identificadas e salvaguardadas, com vistas a lhes assegurar a educação como direito exercido em igualdade de

condições, em especial das mães universitárias? Como se dá o acesso dessas mulheres ao ensino superior, quer na graduação, quer na pós-graduação? Qual o perfil dessas mães estudantes e/ou gestantes? Há condições (e quais são) para a *permanência adequada* delas no contexto das universidades públicas, sobretudo em *campi* do interior? Inúmeros questionamentos nos atravessam, mas focaremos apenas no último desses problemas.

Neste ensaio, apresentamos os resultados de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, sob o aporte teórico de autores (as) como Coulon (2008), Romanelli (1995), Urpia e Sampaio (2011) e outros, com vistas a refletir sobre: a) o ingresso de mães nas universidades públicas via política de cotas; b) a existência (ou não) de ações afirmativas para a permanência de mães na graduação, buscando contextualizá-las no âmbito da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense; c) mecanismos que possam contribuir para a permanência dessas estudantes na concretização de seus sonhos e anseios.

No Brasil, no âmbito do ensino superior, em agosto de 2012 tivemos a aprovação da Lei n. 12.711 (Brasil, 2012a), conhecida como Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012 (Brasil, 2012b), que delimita as condições gerais para reservas de vagas nas instituições federais de educação superior, complementado pela Portaria Normativa nº 18/2012 (Brasil, 2012c), que traz outros conceitos importantes para a aplicação da referida lei. A partir daí, foram sendo implementadas, em diversas instituições de ensino superior, cotas para diferentes segmentos sociais excluídos. Porém, mesmo com controvérsias ainda presentes, nossas salas de aula têm se tornado cada vez mais expressão das diversidades.

E o que caracteriza o *ser* estudante universitário/a, independentemente da forma de ingresso? Coulon (2008) descreve três tempos para que ocorra o rito de passagem que irá consolidar para uma pessoa o *status* de “estudante universitário/a”: tempo do estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo da afiliação. O

tempo de estranhamento é o momento de adaptação de cada estudante; já o tempo de aprendizagem é o período de construção dos saberes; enquanto o período de afiliação se dá a partir do momento em que cada estudante tem a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos construídos na universidade. São tempos que se inter-relacionam e fazem caber em si inúmeras combinações de experiências possíveis e diversificadas. Ser mulher, mãe, estudante universitária e seus atravessamentos trazem contingências particulares, tempos de estranhamento, aprendizagem e afiliação próprios, que tendem a ser negligenciados por nossa sociedade (explícita ou veladamente) machista e misógina.

Nesse sentido, a política de cotas possibilita que o espaço universitário agregue segmentos tradicionalmente excluídos do ensino superior e vem se consolidando como progresso, ao mesmo tempo em que desafia os paradigmas sociais conservadores, favorecendo um debate aguerrido sobre as ações afirmativas e o tal *lugar das mulheres* e de outras minorias (nem tão minoritárias assim). Não se trata apenas de números, mas de valores sociais engessados. Ter mais de 70% de nossas salas de aula em instituições superiores compostas por mulheres não representa, equitativamente, avanço material na garantia de direitos a elas. A heterogeneidade inerente à população brasileira tende a se materializar de modo injusto e não equitativo nas salas de aula de nossas universidades, sobretudo em cursos tidos como “elitistas”, ou seja,

Quando nos referimos aos jovens universitários, somos capazes de distinguir juventudes, na medida em que nos vemos frente a diferentes realidades: jovens universitários(as) em tempo integral, jovens universitários(as)-trabalhadores(as), jovens universitários(as)-solteiros(as), jovens universitários(as)-casados(as), jovens universitários(as)-com filhos(as), dentre outros, numa perspectiva bem diferente daquela juventude – no singular, e sem distinção de gênero ou condição de vida – referida enquanto grupo social em determinada faixa etária e fase da vida (Urpia; Sampaio, 2011, p. 145).

Ações afirmativas destinadas a estudantes mães poderiam ser comparadas ao que Urpia e Sampaio (2011) afirmam sobre a

juventude. Dessa forma, deveriam contemplar uma gama de variáveis e intersecções, quer relacionadas a parâmetros raciais, econômicos ou de gênero, faixa etária, deficiências etc. Nas palavras de Aquino (2006, p. 13),

A chegada de um(a) filho(a) na vida de mulheres que fazem carreira no contexto acadêmico traz uma série de dificuldades, especialmente aquelas relacionadas ao preconceito de gênero e ao processo de conciliação entre maternidade e vida acadêmica, o que já não ocorre entre os homens, que tendem a ascender mais rapidamente (mesmo), quando “casados e com filhos”.

Questão bastante complexa, portanto, uma vez que diz respeito à exclusão por critério de gênero na experiência de maternar e do estudar/aprender. É a maternagem pelas mulheres que mais parece esbarrar nas barreiras à permanência na universidade, reforçando a desigualdade de gênero existente em nosso país. Desigualdade ainda menos estudada quando se trata de mães atípicas e/ou de mães com deficiências. Maternagem não é apenas uma questão privada, é uma questão social, da ordem coletiva. Portanto, não basta a estudante *ingressar* na universidade, é preciso que ela *permaneça*, garantindo-se a ela o atendimento de suas especificidades e a educação adequada como seu direito. Aspectos de saúde física, psíquica e emocional também devem ser considerados para essas mulheres. Por exemplo:

[...] não é incomum que jovens, no percurso da formação superior, surpreendidas por uma gravidez imprevista, optem pela prática do aborto ou experienciem os inúmeros desafios de tentar conciliar maternidade e vida acadêmica, quando decidem pelo prosseguimento de uma gravidez não-planejada [...]. Segundo dados do Censo 2000, realizado pelo IBGE (2000), 8,81% das mulheres cursando o ensino superior, com idade entre 19 e 29 anos, têm filhos na faixa etária de 0 a 4 anos. Significa dizer, portanto, que quase 10% das mulheres universitárias brasileiras, nesta faixa, são mães de crianças pequenas, e podem vir a demandar políticas públicas que lhes permitam permanecer no ambiente acadêmico e concluir seus estudos com melhores chances de entrar no mundo do trabalho. Questão que deve ser motivo de discussão e investimento por parte das universidades que hoje também passam por mudanças, redefinindo o alcance da assistência

estudantil e necessitando inovar as políticas de ações afirmativas (Urpia; Sampaio, 2011, p. 145).

A gravidez não planejada, como referido, pode findar com o sonho de muitas jovens que veem na universidade um caminho para a profissionalização e para a conquista de seus sonhos de independência financeira, ou seja,

[...] tornar-se mãe no contexto da vida acadêmica, vale sublinhar, as jovens ainda não têm a dimensão do que significa viver, *simultaneamente*, maternidade e vida acadêmica, daí as dúvidas e incertezas, bem como a ambiguidade de sentimentos. Contudo, em função das diferentes prescrições de gênero da nossa cultura, pressentem as responsabilidades futuras que, em geral, ainda recaem sobre as mulheres, levando-as a recear as mudanças que experimentarão com o nascimento da criança que se anuncia (Urpia; Sampaio, 2011, p. 157; grifo das autoras).

As estudantes mães enfrentam dilemas para seguirem no ensino superior, uma vez que, em seu íntimo, travam uma batalha entre a busca pela realização do sonho, a partir do ingresso na universidade, e as dificuldades familiares e de subsistência impostas pela maternagem.

[...] são muitas as demandas acadêmicas que competem com as demandas rotineiras da maternagem: alimentar, cuidar, brincar, levar para a creche, etc., tarefas nem sempre partilhadas entre os casais. Diante de tantas solicitações e da dificuldade em equacioná-las de forma positiva, a sensação descrita pela jovem é de não conseguir fazer nada 100%, ou seja, de não entregar-se completamente às atividades acadêmicas **e não corresponder, satisfatoriamente, a nenhuma das duas posições** (Urpia; Sampaio, 2011, p. 145; grifo das autoras).

Tais dilemas são ainda mais tormentosos para as mães solo, que acabam por criar os (as) filhos (as) sozinhas:

[...] a experiência subjetiva de ser mãe, em contraste com as “imagens antecipadas” acerca da maternidade, pode lançar a vida de mulheres em uma temporária confusão. [...]

[...] Quando esta experiência está associada às exigências acadêmicas, como podemos notar, a situação revela-se ainda mais complexa. São muitas as mudanças, envolvendo um verdadeiro processo de **reconstrução do self** para abarcar não apenas **a nova posição: a de mãe**, mas para refazer uma outra – a de universitária – que vinha se construindo dentro de um determinado padrão, e que, após o nascimento, precisa adequar-se à nova situação. Nesse contexto, o exercício da conciliação torna-se um dos maiores desafios, e se faz no confronto com os diversos discursos – morais, sociais, culturais e políticos – acerca da maternidade na experiência juvenil. [...]. É nesse momento que a experiência se entrelaça com as dimensões das relações intergeracionais e de gênero, denunciando o caráter dialógico do tornar-se mãe no contexto acadêmico, que não se limita apenas ao diálogo entre o eu-mãe e eu-universitária, apresentado até aqui, mas, envolve muitos outros (Miller, 2005 *apud* Urpia, 2009, p. 10, 123; grifos da autora).

Considerando a heterogeneidade intragrupo de estudantes mães já mencionada, seus intrincados dilemas e dificuldades e o desmonte gradual das universidades públicas ao longo dos anos, tomamos como ponto de partida o que diz a legislação sobre alguns dos direitos das gestantes, puérperas, lactantes e mães, bem como sobre a questão da flexibilidade das atividades curriculares para elas.

### Acesso e permanência de estudantes mães no ensino superior: alguns aspectos legais no Brasil

Não obstante serem múltiplas as realidades e experiências de gestantes, puérperas, lactantes e mães em nosso país, encontramos um conjunto de leis que zelam por seus direitos. Em relação às estudantes grávidas, por exemplo, o Decreto-Lei n. 1.044/1969 (Brasil, 1969) determina que a gestante poderá cumprir, a partir do oitavo mês de gestação, os compromissos escolares em casa, bastando apresentar atestado médico à direção da unidade de ensino, enquanto a Lei n. 6.202/1975 (Brasil, 1975) garante-lhe o direito à licença-maternidade sem prejuízo do período escolar. Quanto às estudantes lactantes, a Portaria do MEC n. 604/2017 (Brasil, 2017) garante o direito de lactantes e lactentes à

amamentação nas áreas de livre acesso ao público ou de uso coletivo nas instituições do sistema federal de ensino.

Em agosto de 2012, foi publicada a Lei n. 12.711 (Brasil, 2012a), com vistas a estimular ações de promoção de acesso e permanência de estudantes nas universidades, cujos dispositivos devem ser lidos de modo a incluir as estudantes gestantes, puérperas, lactantes e mães com suas especificidades.

As ações afirmativas no Brasil são fruto da luta de movimentos sociais e integram um conjunto mais amplo de ações e proposições amparadas pela legislação brasileira vigente, no sentido de promover o acesso e a permanência de estudantes em situação de exclusão ou vulnerabilidade social à universidade, como é o caso das gestantes, puérperas, lactantes e mães, ou seja,

As reivindicações por um sistema de Ensino Superior e Técnico democrático e incluyente são pleiteadas no Brasil desde longa data. Isso porque o caráter elitista dessas modalidades de ensino remonta à sua origem e se arrasta até o século XXI. De acordo com Martin Trow (1973), um sistema elitista é aquele cuja cobertura alcança até 15% do grupo etário de 18 a 24 anos, percentual atingido pelo Brasil no fim da primeira década deste século (Gomes; Moraes, 2012, p. 17).

As cotas são uma pretensão bastante antiga, que se materializa apenas a partir de 2012, sendo executada via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), conquista social que expressa ideais democráticos. Mesmo diante de avanços trazidos pela Lei 12.711 (Brasil, 2012a),

[...] o desafio da permanência material consiste em assegurar ao(a) estudante a garantia de recursos, como equipamentos, material didático, operacionais, entre outros. A ausência desses recursos pode levar o(a) estudante a não ter condições de acompanhar ou vivenciar plenamente as atividades acadêmicas no interior da universidade. A ideia de permanência simbólica, por sua vez, está diretamente relacionada ao fato de que tais estudantes que adentraram a universidade originam-se das classes populares geralmente de forma pioneira. Em outros termos, na maioria das vezes, são os primeiros de suas famílias a ingressarem no Ensino Superior. Nesse contexto, os



primeiros contatos com essas instituições costumam ser de estranhamento, devido ao fato de elas apresentarem um universo muito distante do seu (Santos, 2009, p. 74).

Materiais didáticos, recursos, infraestrutura acessível e equipamentos são elementos básicos a serem garantidos a esses (as) estudantes, mas não são suficientes. Corroboram os dispositivos da Lei de Cotas o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do MEC (Decreto n. 7.234, de 19.07.2010), que

consiste em ampliar as condições materiais necessárias à continuidade do público estudantil nas universidades. Os objetivos do PNAES são: 1) democratizar as condições de permanência dos jovens no Ensino Superior; 2) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e na conclusão da educação superior; 3) reduzir as taxas de retenção e evasão; e 4) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Por conseguinte, as ações de assistência estudantil devem focar em: 1) moradia estudantil; 2) alimentação; 3) transporte; 4) atenção à saúde; 5) inclusão digital; 6) cultura; 7) esporte; 8) creche; 9) apoio pedagógico; e 10) acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010, p. 12).

Diante das especificidades das demandas de alunas universitárias para a continuidade de seus estudos, é preciso destacar a importância da assistência estudantil no âmbito do ensino superior, posto que este se torna o *locus* garantidor para essas mulheres da

[...] efetivação de vários direitos humanos além da educação, já que contempla ações articuladas agregando questões relacionadas à saúde, obtenção de materiais pedagógicos inerentes à formação acadêmica e profissional, monitoramento e auxílio para as carências educativas especiais, além de suprir necessidades básicas, como a própria moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (Imperator, 2017, p. 22).

Vale destacar que o direito à assistência estudantil é inalienável a todos (as) que a ele fazem jus, já que se atrela ao escopo dos direitos humanos, sendo extremamente relevante para reparar as

desigualdades sociais e econômicas em nosso país, ampliando e democratizando o acesso aos cursos no ensino superior (Nunes; Nascimento Silva, 2020, p. 50). O acesso e permanência das mães universitárias encontra-se garantido também como questão de desenvolvimento humanístico, uma vez que,

[...] a jovem mulher precisa dialogar, no domínio da vida familiar, com prescrições de gênero, que associam mulher a cuidados parentais e tarefas domésticas – além de confrontar-se, cotidianamente, com os desafios inerentes ao processo de afiliação intelectual e institucional, pelo qual estudantes de primeiro ano, como ela, passam (Coulon, 2008, p. 22).

Instrumento importante é o Decreto n. 7.234/2010 (Brasil, 2010), que também garante o Auxílio Creche, e que subentendemos poder ser aplicado à permanência das alunas mães, benefício cujo montante deveria ser despendido pelo Governo Federal, mas não o é, frente aos recorrentes cortes para as universidades e institutos federais:

O corte de 18,2% no orçamento de 2021 das universidades e institutos federais realizado pelo Ministério da Educação atinge, portanto, diretamente as atividades de pesquisa, ensino, extensão e assistência estudantil e incide, de modo mais contundente, nos(as) estudantes, sobretudo ingressantes pelas cotas raciais. A austeridade orçamentária proposta pelo atual governo, de extrema direita ultraconservadora e neoliberal, compromete sobremaneira a sustentabilidade do processo de implementação das PAA, e, por conseguinte, os seus objetivos democráticos de inclusão sociorracial (Godoi; Santos, 2021, p. 22).

O corte de 2021 com relação aos repasses efetuados pelo Governo Federal às universidades públicas foi um retrocesso, agravado por ser um período pandêmico de Covid-19. Garantir o acesso, mas também a permanência, de estudantes advindos (as) de camadas populares e/ou representantes de segmentos historicamente excluídos permanece como meta. Nesse ínterim, a questão das mães universitárias é bastante complexa e requer cuidados e atenção específica das universidades, de modo que a exclusão não persista, que a evasão não se instale e que os sonhos

de uma educação superior de qualidade também não se desfaçam. Reforçamos que

[...] é imperioso para que estas jovens possam dar continuidade a seus estudos, que outros mecanismos de apoio sejam implementados, a saber: o incentivo aos processos de retomada dos estudos após o nascimento de seus filhos, através, por exemplo, de uma oferta de horários que lhes permitam amamentar e cursar os componentes curriculares, sem a necessidade de trancamentos; a possibilidade de negociação de horários mais flexíveis no período em que as estudantes-mães fazem a inserção de suas crianças no contexto-creche; entrega posterior de material de estudo combinado com o(a) professor(a), de modo a justificar faltas, evitando reprovação, no caso da criança precisar se ausentar da creche por motivo de saúde; além da possibilidade da jovem com gravidez de risco finalizar o semestre com atividades domiciliares, mesmo não sendo os três últimos meses da gravidez, evitando o trancamento do semestre e até o abandono do curso, quando for confirmado, por laudo médico, o problema de saúde da estudante-gestante (Urpia; Sampaio, 2011, p. 145).

### Mães universitárias na LEC/UFF: anseios e condições de permanência

A Universidade Federal Fluminense (UFF) é composta por 42 unidades de ensino superior e 27 polos de educação a distância. Possui cerca de 1.500 docentes, 4 mil técnicos e mais de 45 mil discentes, sendo atualmente a universidade com o maior número de estudantes do Brasil. A maioria dos cursos concentra-se próximo ao prédio da reitoria da universidade, localizado no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Atualmente, são três *campi* (Gragoatá, Valonguinho e Praia Vermelha), seis unidades de ensino isoladas (Faculdade de Direito, Escola de Enfermagem, Instituto de Artes e Comunicação Social, Faculdade de Veterinária e Instituto Biomédico) e dois hospitais universitários (Hospital Universitário Antônio Pedro e Hospital de Medicina Veterinária) distribuídos em seis bairros (Centro, São Domingos, Boa Viagem, Santa Rosa, Ingá e Charitas). A Reitoria está localizada no bairro de Icaraí e abriga o Centro de Artes (CEART), a Orquestra Sinfônica Nacional (OSN) e

a Editora da UFF (EdUFF). Além do município-sede (Niterói), a UFF espalhou-se por outros nove municípios, ocupando todas as macrorregiões do estado do Rio de Janeiro: Volta Redonda, Campos dos Goytacazes, Santo Antônio de Pádua, Angra dos Reis, Macaé, Rio das Ostras, Nova Friburgo e Petrópolis<sup>40</sup>.

O ingresso recorrente na UFF se dá via ENEM e não mais por edital próprio. Aprovado (a) no ENEM, o (a) candidato (a) opta por vagas disponíveis no SISU em até duas universidades públicas. Há, ainda, outras vias de vinculação à UFF, como: transferência, reingresso, mudança de cursos, revinculação, convênio cultural, Programa Estudante Convênio, ingresso especial, mobilidade acadêmica e cursos semipresenciais. No último edital de seleção para a UFF (Edital MEC/UFF nº 2, de 22 de junho de 2022 – Processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação por meio do SISU no segundo semestre letivo de 2022), não houve previsão de cotas para mães, conforme se observa nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Vagas do SISU para o segundo semestre letivo de 2022<sup>41</sup>.

**DAS VAGAS**

- 2.1.** As vagas oferecidas pela UFF neste Processo Seletivo estão disponíveis no **Anexo I** deste Edital.
- 2.2.** O estudante interessado em concorrer às vagas deverá optar, no ato da inscrição no SISU, por uma das modalidades de inscrição apresentadas no quadro a seguir:

<b>A0</b>	Ampla concorrência
Vagas reservadas pela Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas	
<b>L1</b>	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
<b>L2</b>	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
<b>L5</b>	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2022,

<sup>40</sup> Disponível em: <<https://www.uff.br/?q=uff/localização>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

<sup>41</sup> No Quadro 3 apresenta-se parte de um edital de processo seletivo de vagas oferecidas pela UFF. Na coluna da esquerda estão destacadas as categorias por letras (L1, L2, L5); na coluna da direita, referente a cada categoria, estão especificados, respectivamente, os candidatos por renda familiar; autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; e candidatos que cursaram o ensino médio em escolas públicas (independentemente da renda *per capita*).

Quadro 4 – Continuação das vagas do SISU para o segundo semestre letivo de 2022<sup>42</sup>.

<b>L6</b>	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
<b>L9</b>	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
<b>L10</b>	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
<b>L13</b>	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
<b>L14</b>	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2022,

Até a data deste estudo (2022), não encontramos disponível nos *sites* da universidade um perfil das gestantes, puérperas, lactantes e mães que sejam graduandas. É por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que a UFF tem promovido iniciativas voltadas à saúde física e emocional das estudantes mães de seus cursos de graduação. Para tanto, estabeleceu cinco eixos de atuação institucional: a) sensibilização quanto ao acolhimento de mães com seus filhos nos diferentes espaços da universidade, implementando, para isso, uma infraestrutura específica, como os fraldários; o acesso e a manutenção nos programas institucionais

<sup>42</sup> No Quadro 4 apresenta-se a continuação do referido edital, com a coluna da esquerda que destaca as categorias por letras (L6, L9, L10, L13, L14); na coluna da direita, referente a cada categoria estão especificados, respectivamente, os candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que cursaram o ensino médio em escolas públicas; candidatos com deficiência que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas e que tenham renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; candidatos com deficiência autodeclarados negros, pardos ou indígenas com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; candidatos com deficiência que, independentemente da renda familiar, tenham cursado o ensino médio em escolas públicas; candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda familiar, tenham cursado o ensino médio em escolas públicas.

de bolsas; a flexibilização de trâmites; o acompanhamento das taxas de retenção e evasão e o mapeamento da saúde mental<sup>43</sup>.

É possível, por exemplo, que as mães estudantes frequentem o restaurante universitário acompanhadas por seus/suas filhos (as), bem como que estes (as) frequentem a creche universitária, ambos em Niterói. Em 2022, foi inaugurada a Sala de Apoio às Mães, no *Campus* do Gragoatá, fruto de luta do Coletivo de Mães da UFF, liderado pelo Núcleo Interseccional em Estudos da Maternidade e do apoio institucional do Gabinete da Reitoria, da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF). Trata-se de um espaço de acolhimento e suporte às estudantes mães para continuarem seus estudos com um ponto de apoio para as necessidades de amamentar os (as) filhos (as), alimentá-los (as), trocar fraldas e descansar durante a jornada escolar<sup>44</sup>. Contudo, vale dizer que muitas das ações da PROGRAD, como as retrocitadas, acabam por favorecer apenas às estudantes que estudam no município-sede (Niterói).

Dentre os *campi* localizados no interior fluminense, tem-se o Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES). Ao seu Departamento de Ciências Humanas (PCH) está vinculado o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEC). A UFF está localizada, desde 1985, no município de Santo Antônio de Pádua, noroeste fluminense, município com estimativa de 42.705 habitantes em 2020. Portanto, o INFES está em Santo Antônio de Pádua desde antes do REUNI, com a Licenciatura em Matemática. Após a instalação, por não ter sede própria, funcionou no Colégio de Pádua e no CIEP Anaíde Panaro Caldas. Em verdade, é criado como “Unidade de Formação de Professores”,

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://www.uff.br/?q=noticias/09-10-2019/ser-mae-na-uff-conquistas-e-desafios-na-construcao-de-uma-universidade-de-todos>>. Acesso em: 9 dez. 2022.

<sup>44</sup> Disponível em: <[https://www.uff.br/?q=informes/uff-inaugura-sala-de-apoio-maes&fbclid=IwAR17z56NNEpwvRg3E7n2tr\\_N4nmtkBiUjfbkN6PFPjmMd9WIJvdB3jd6yPA](https://www.uff.br/?q=informes/uff-inaugura-sala-de-apoio-maes&fbclid=IwAR17z56NNEpwvRg3E7n2tr_N4nmtkBiUjfbkN6PFPjmMd9WIJvdB3jd6yPA)>. Acesso em: 9 dez. 2022.

instituída pela Resolução n. 091/2008, do Conselho Universitário (CUV), em março de 2008. Somente em maio de 2009, instituído pela Resolução n. 75/2009, passa a ser nomeado “Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior”.

Como desdobramento da candidatura ao REUNI, o INFES foi contemplado com a instalação para sede própria no bairro Aeroporto (Santo Antônio de Pádua), expandindo-se fisicamente e pedagogicamente com a criação dos cursos de Licenciatura Interdisciplinar de Educação no Campo (2015) e Bacharelado em Matemática. Atualmente, o INFES oferece os seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Física, Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Computação, Licenciatura e Bacharelado em Matemática e Licenciatura em Ciências Naturais. Oferece, ainda, dois cursos de mestrado: a) Ensino; b) Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia. Quanto à infraestrutura, o INFES possui: bicicletário; 16 salas de aulas climatizadas, com capacidade para comportar, em média, 45 alunos por sala; sala da Direção; sala de professores (as); secretaria unificada; sala de coordenadores (as) em conjunto com as dos (as) chefes de departamento; auditório com capacidade de 111 lugares. Possui, ainda, dois anexos: um com uma biblioteca e laboratórios; outro com 10 gabinetes de pequeno porte. Além destes, possui alguns contêineres, ainda em desuso.

Segundo o INFES/UFF<sup>45</sup>, a LEC estrutura-se a partir da Pedagogia da Alternância, ou seja, subdividindo-se em Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Está voltada para a formação de educadores (as) que atuem nas escolas do campo a partir de uma matriz curricular multidisciplinar, organizada em componentes curriculares que abrangem Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais). O público-alvo do curso são moradores (as) ou trabalhadores (as) da área rural, atuantes em movimentos sociais, população ribeirinha, quilombolas e indígenas que queiram trabalhar como educadores (as) nas séries finais do

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://infes.uff.br/educacao-do-campo/>>. Acesso em: 9 dez. 2022.

Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tem, nesse sentido, os seguintes objetivos:

- Formar educadores (as) para atuação específica junto às populações que trabalham e/ou vivem no e do campo, no âmbito dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.
- Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo.
- Estimular na nossa Instituição e nos parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.
- Habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média em escolas do campo que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional.
- Formar educadores (as) para atuação na Educação Básica em escolas do campo cuja intervenção pedagógica contribua para o desenvolvimento das relações sociais no campo com vistas à construção de seres humanos autônomos e com relações sustentáveis com o meio ambiente.

Em se tratando de Assistência Estudantil, o INFES disponibiliza o serviço de transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes de graduação que estejam regularmente inscritos (as) nos cursos ofertados no *campus*, denominado BusUFF, atendendo ao disposto no art. 3º, inciso III, do Decreto n.º 7.234/2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O funcionamento do BusUFF está previsto na Instrução de Serviço Conjunta PROAD/PROAES n. 01, de 18 de março de 2019<sup>46</sup>. Além do BusUFF, o INFES dispõe de um setor de serviço social com as seguintes atribuições<sup>47</sup>:

- Realizar atendimento e orientação social aos estudantes.
- Realizar acolhimento com escuta qualificada, visando a identificar demandas implícitas, bem como situações de vulnerabilidade social e violação de direitos.

---

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://infes.uff.br/transporte/>>. Acesso em: 9 dez. 2022.

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://infes.uff.br/assistencia-estudantil/>>. Acesso em: 9 dez. 2022.



- Orientar os estudantes do INFES sobre os programas da Assistência Estudantil da PROAES/UFF e os meios de acessá-los.
- Promover atividades socioeducativas, como palestras, rodas de conversas, oficinas, eventos, campanhas.
- Realizar encaminhamentos para setores/serviços do INFES/UFF, rede socioassistencial do município e/ou outros órgãos, visando a um trabalho em rede e garantindo, assim, o atendimento das demandas apresentadas pelos estudantes.
- Realizar análise socioeconômica, em parceria com a PROAES, das solicitações de Bolsas, Auxílios e Apoios, realizando ainda, entrevistas e visitas domiciliares, quando necessário.
- Orientar os estudantes com relação aos direitos sociais (saúde, educação, assistência social, previdência entre outros) e os meios de acessá-los.
- Efetivar parcerias intersetorial e interinstitucional, a fim de atender às demandas identificadas no INFES.
- Identificar e acionar rede pessoal e familiar do estudante, quando necessário, visando a favorecer a operacionalização da demanda apresentada.
- Prestar orientação aos estudantes sobre a rotina institucional do INFES, regulamentos e serviços ofertados, visando à socialização de informações e à democratização do acesso aos serviços.
- Participar, juntamente com outros setores, do Acolhimento Estudantil do INFES.

Até 2022, nas dependências do INFES, não havia fraldário, creche, restaurante universitário ou alojamento. Alguns espaços comuns, inclusive, só podiam ser acessados por meio de escadas ou elevadores (que, por vezes, não estavam operando satisfatoriamente). O BusUFF não dispunha de equipamento que favorecesse a acessibilidade. Por exemplo, não estava adaptado para cadeira de rodas. Há uma brinquedoteca restrita ao uso nas disciplinas, mas não havia projetos voltados às mães e seus/suas filhos (as). Tampouco identificamos oferta de atividades direcionadas às crianças. Não havia coletivo de mães para intermediar as necessidades específicas do grupo de mães estudantes, docentes e servidoras. Não encontramos fóruns permanentes de discussão para essas demandas e interlocução recorrente com outras representações institucionais fora do INFES. Nesse sentido, como meta de médio prazo, pretendemos realizar

uma investigação mais detalhada acerca do perfil e das condições relacionadas à saúde mental e à acessibilidade didático-pedagógica das estudantes mães do INFES.

## Considerações finais

Com esta pesquisa, de cunho eminentemente exploratório, identificou-se um contingente represado de possíveis demandas de mães estudantes do INFES. Com isso, conclui-se sobre a indispensabilidade de se pensar não apenas na questão do acesso dessas mães ao ensino superior e consequente permanência, como também no investimento em pesquisas e na coleta de estatísticas sobre o tema. No Brasil, as ações podem se amparar, inclusive, na Lei de Cotas e no Programa Assistencial às Estudantes do Ensino Superior, desde que as políticas públicas para o ensino superior não sigam sendo freadas, como, por exemplo, com o corte de verbas pelo governo Bolsonaro em 2021 e o recente anúncio de corte em dezembro de 2022.

No âmbito do INFES, vimos que há preocupação por parte da gestão em pensar estratégias institucionais com vistas a enfrentar os desafios sobre o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico das estudantes mães. Contudo, nos anos em que uma das autoras esteve em curso enquanto estudante da LEC, muito pouco de concreto foi implementado. Assim, de modo a responder à inquietação inicial levantada, entendemos que muito há de se avançar de forma a garantir políticas de permanência para estudantes mães nos ambientes de ensino superior e, ainda, muito há de se investir em pesquisas que subsidiem a concretização de tais políticas.

Este ensaio traz uma contribuição embrionária para estimular outras produções a se debruçarem sobre as demandas de estudantes mães no ensino superior, especialmente em cursos de licenciatura e em *campi* de interior. Percebemos que a realidade dessas mulheres ainda é invisibilizada pela ausência de dados oficiais e pela necessidade de atualização recorrente dos dados, a fim de que

possam expressar a dinâmica do cotidiano escolar em nível superior. Entendemos ser preciso investimento em pesquisas e em políticas de acesso e permanência desse grupo social no ensino superior, não apenas em nível de graduação como também de pós-graduação. É preciso que a educação se materialize como direito, não como favor. É a liberdade de escolha que deve guiar as oportunidades para que essas estudantes mães e gestantes possam ou não estar no ensino superior – não a ausência de condições para elas.

## Referências

- AQUINO, E.M.L. Gênero e ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. *In: BRASIL (org.). Pensando gênero e ciência*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. p. 11-25.
- BRASIL. *Censo da educação superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019.
- BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010.
- BRASIL. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 15 out. 2012 e retificado em 16 out. 2012b.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 22 out. 1969 e retificado em 11 nov. 1969.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012a.

BRASIL. Lei n. 6.202, de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 17 abr. 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 15 out. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria normativa n. 604, de 10 de maio de 2017. Garante o direito de lactantes e lactentes à amamentação nas áreas de livre acesso ao público ou de uso coletivo nas instituições do sistema federal de ensino. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 10 maio 2017.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GODOI, M.; SANTOS, M. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, n. 229, p. 11-35, jan.-mar, 2021.

GOMES, A.; MORAES, K. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, 2012.

IMPERATORI, T.K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social e Sociedade*, n. 129, p. 285-303, 2017.

NUNES, C.; NASCIMENTO SILVA, L.M. Acesso e permanência na educação superior x exercício da maternagem: entre trajetórias, representações e exigibilidade nas políticas estudantis. *Direito.UNB – Revista de Direito da Universidade de Brasília*, v. 4, n. 1, p. 41-79, 2020.

ROMANELLI, G. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 184, p. 445-476, 1995.

SANTOS, D.R.B. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Bahia: UFBA. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

URPIA, A.M. de O. *Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

URPIA, A.M.O.; SAMPAIO, S.M.R. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. *In: SAMPAIO, S.M.R. (org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 145-168.

## Sobre as autoras

Ana Beatriz Sant'Anna d'Ara de Andrade  
Graduanda de Pedagogia (UFF). Integrante do LaIFE.

Cintia Tavares Ferreira  
Professora do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR)/Colégio Pedro II (RJ). Atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professora de Educação Especial na pós-graduação *lato sensu* em Educação Psicomotora do Colégio Pedro II (PROPGPEC). Graduação em Pedagogia (UERJ). Mestre em Educação (UFRJ). Integrante do LaIFE.

Cláudia Vianna de Melo  
Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica da Educação Infantil do Coluni-UFF. Integrante do Grupo Infância e Saber Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (ProPEd-UERJ) e do LaIFE. Graduação em Pedagogia (UFF). Especialização em Educação Infantil (PUC-RJ). Mestrado e doutorado em Educação (ProPEd-UERJ). Pós-doutorado em Educação em andamento (ProPEd-UERJ).

Dagmar Mello Silva  
Professora associada da UFF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (PPGE-UFF). Mestra em Educação (PPGE-UFF). Doutora em Educação (ProPEd-UERJ).

Débora Santos da Silva  
Graduanda de Pedagogia (UFF). Integrante do LaIFE.

Erika Souza Leme

Professora adjunta da UFF. Doutora em Educação (PPGE-UFF). Coordenadora do LaIFE.

Jacqueline de Souza Gomes

Professora adjunta da UFF. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Observatório sobre Inclusão em Educação e Direitos Humanos (@observatorio.uff). Professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFF.

Karen Maldonado Marques

Graduanda de Pedagogia (UFF). Integrante do LaIFE.

Lara de Oliveira Pereira

Graduação em Educação do Campo (UFF). Pedagoga em formação (UENF). Coordenadora no Projeto Social Juventude Presente de Miracema/RJ desde 2022.

Leandra de Souza Vieira

Professora do Coluni-UFF. Atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Graduação em Pedagogia (UNIRIO). Especialista em Educação Especial (UNIRIO). Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF). Integrante do LaIFE.

Luiza Basílio Ricardo

Mestranda em Educação (PPGE-UFF). Graduação em Pedagogia (UFF). Integrante do LaIFE. Professora substituta da Educação Infantil do Coluni-UFF.

Mara Cruz

Professora associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Atua no Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE) e no Programa de Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB-

CAP-UERJ). Doutora e mestra em Educação (UERJ). Graduação em Fonoaudiologia (UNESA).

Maria Keile Musquim Poeys

Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Graduação em Pedagogia (UERJ). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Integrante do LaIFE.

Maria Luíza Santos

Mestranda em Educação Física (PPGEF/UFRJ). Bolsista de mestrado CAPES. Especialista em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/UFRJ). Licenciada em Educação Física (UFRJ/EEFD) e bacharelada em Educação Física (UFRJ/EEFD). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar da UFRJ (LEPIDEFE/EEFD-UFRJ).

Mariana Vianna Chapetta

Graduação em Arquitetura e Urbanismo (UFF). Pós-graduação *lato-sensu* em Arteterapia pela Clínica (POMAR/FAVI). Graduanda em Pedagogia (UFF). Integrante do LaIFE.

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Professora associada da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ (EEFD/UFRJ). Professora do PPGEF/UFRJ. Doutora e mestra em Educação (PPGE/UFRJ). Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Coordenadora de Extensão da EEFD/UFRJ. Coordenadora do LEPIDEFE/EEFD-UFRJ. Coordenadora da pós-graduação (especialização) gratuita em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/UFRJ). Membro do Comitê Científico GTT Inclusão e Diferenças do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Monica dos Santos Toledo

Professora do COLUNI-UFF. Atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Doutoranda em Educação (PPGE-UFF). Pedagoga e



mestre em Educação (UFF). Especialista em Psicopedagogia (UCAM). Integrante do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (FORMAR) e do LaIFE.

Pâmela dos Santos Silva

Professora no CREIR/Colégio Pedro II (RJ). Atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pedagoga e especialista em Educação Especial (UNIRIO). Mestranda em Educação (ProPEd-UERJ). Integrante do LaIFE.

Patrícia Braun

Professora associada do CAP-UERJ) Atua no Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE) e no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica/Curso de Mestrado Profissional (PPGEB-CAP-UERJ). Doutora e mestre em Educação (ProPEd-UERJ).

Paula Joana Souza de Cerqueira

Graduação em Jornalismo (FACHA). Graduação em Pedagogia (UFF). Integrante do LaIFE.

Renata Cristine de Souza Santos Nogueira

Professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Formação Normal de nível médio. Graduação em Letras (UFRJ). Especialista em Alfabetização e Letramento (UCAM).

Samara Silva

Mestranda em Educação Física (PPGEF/UFRJ). Especialista em Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB/UFRJ), com ênfase em Educação Física Escolar. Licenciada em Educação Física (UFRJ). Integrante do LEPIDEFE/EEFD-UFRJ. Pesquisadora voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Professora substituta de Educação Física no CAP-UFRJ.

Ao comemorar cinco anos de existência, o LaIFE, com este livro, junta-se a outros pesquisadores, outros professores, outras escolas, outros estudantes, e muitos “outros”. Justamente por isso, o LaIFE comemora a existência desse coletivo que articula projetos de ensino, pesquisa e extensão, comprometidos política, ética e esteticamente, sobretudo, com a própria vida. Vamos juntos a um só coro?!

