

## PRÁTICAS COLABORATIVAS DAS PROFESSORAS DO AEE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UM MUNICÍPIO DO CEARÁ

Francisca Jamilya Oliveira de Barros<sup>1</sup>  
Lilianne Moreira Dantas<sup>2</sup>  
Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues<sup>3</sup>  
Neidyana Silva de Oliveira<sup>4</sup>  
Adriana Leite Limaverde Gomes (orientadora)<sup>5</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as práticas colaborativas utilizadas por professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas da rede pública de um município da região metropolitana de Fortaleza. O referencial teórico baseia-se na abordagem social dos direitos humanos para se pensar as práticas de inclusão escolar, com contribuições de autores como Mantoan (2009); Figueiredo, Poulin e Bonetti (2010); Bedaque (2014); Dantas e Gomes (2020), entre outros. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa do tipo estudo de caso (Minayo, 2001). A construção dos dados foi realizada por meio de questionários aplicados a 10 professoras do AEE com questões fechadas e abertas sobre as ações de colaboração junto aos diferentes profissionais da escola. Os resultados revelaram estratégias de colaboração entre os profissionais, confrontados por desafios como: (i) elevado número de escolas e de estudantes atendidos pelo professor do AEE; (ii) escassez de tempo e espaço para diálogo; (iii) falta de clareza na definição dos papéis dos envolvidos; e (iv) a ausência de um articulador dentro da escola. Concluiu-se que, embora as professoras conseguissem implementar algumas práticas colaborativas, elas se deparavam com diversas barreiras estruturais e atitudinais, destacando a urgência de investimentos em formações da equipe escolar e a organização do tempo e espaço nas instituições, visando promover uma cultura colaborativa mais efetiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Práticas Colaborativas, Professor, AEE.

### INTRODUÇÃO

O movimento pela inclusão educacional ganhou destaque internacionalmente a partir da Declaração de Salamanca (1994), que estabelece a necessidade de sistemas educacionais inclusivos e defende o direito de todas as crianças à educação em escolas regulares. No Brasil, o direito de todos à educação está previsto desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, foi apenas com a publicação da Política

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC no eixo Escola e Educação Inclusiva, [jamyllia@hotmail.com](mailto:jamyllia@hotmail.com);

<sup>2</sup> Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC, [lilladantas2@gmail.com](mailto:lilladantas2@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC no eixo Escola e Educação Inclusiva, [professorasocorro@gmail.com](mailto:professorasocorro@gmail.com);

<sup>4</sup> Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC, [anaydien@yahoo.com.br](mailto:anaydien@yahoo.com.br);

<sup>5</sup> Professora orientadora: pós-doutora, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, [adrianalimaverde@ufc.br](mailto:adrianalimaverde@ufc.br).

Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008 que houve um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

A PNEEPEI é fundamentada no modelo social de compreensão da deficiência, definido como

impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Esse modelo compreende a deficiência não como uma condição individual, mas como o resultado do encontro de um determinado corpo (diferente) com os espaços sociais, que foram criados segundo um padrão de normalidade, desencadeando uma situação de deficiência, de barreiras sociais. Essa perspectiva contrapõe-se ao modelo médico, que vê a deficiência como uma condição biológica individual desvinculando-a de fatores sociais. Assim, com o advento da PNEEPEI, iniciou-se um processo de ressignificação da Educação Especial, que, de substitutiva ao ensino comum, assume uma nova função, a de viabilizar e apoiar o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino comum.

Nesse sentido, a Educação Especial oferece serviços que favorecem a inclusão escolar, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A PNEEPEI (2008) define o AEE como um serviço da Educação Especial complementar e suplementar ao ensino regular, realizado por um/a professor/a com formação na área, responsável por “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008. p. 15). A oferta do AEE é obrigatória para as instituições de ensino e deve ocorrer preferencialmente na sala de recursos multifuncional (SRM) da própria instituição na qual o estudante está matriculado. Mantoan e Lanuti (2022) esclarecem a necessidade de que cada escola tenha um professor do AEE para auxiliar os professores da sala de aula comum (SAC) no processo de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), eliminando as barreiras que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Além da PNEEPEI, dois documentos se destacam: a Nota Técnica nº 04/2009 e o Decreto 7.611/2011. Ambos tratam da Educação Especial e das diretrizes operacionais para a realização do AEE. A Nota Técnica nº 04/2009, dentre outras coisas, traz as inúmeras atribuições do professor do AEE, das quais destacamos o inciso VIII do artigo

13 que diz ser função do professor do AEE “estabelecer articulação com os professores da 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”. Já o Decreto 7.611/2011 no artigo 2º, parágrafo segundo determina que o AEE

deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Portanto, o professor do AEE desempenha tanto a função de investigador quanto a de articulador. Como investigador, oferece um atendimento individualizado, buscando identificar as barreiras que estão interferindo no processo de aprendizagem do estudante, através da elaboração de estudos de caso. Como articulador, cria e desenvolve apoios e recursos para reverter as situações de deficiência vivenciadas pelos estudantes PAEE, por meio do desenvolvimento do plano de AEE. Em ambas as funções, o trabalho colaborativo com os profissionais da escola, principalmente com os/as professores/as de SAC, é essencial. Contudo, apesar da legislação enfatizar essa articulação, não há orientações detalhadas sobre como essa colaboração deve ocorrer nas instituições de ensino (Araruna, 2018; Dantas, Gomes, 2020; Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2023).

Na literatura, o termo colaboração assume diferentes significados, dependendo do contexto. Araruna (2018) destaca que há ambiguidade e complexidade no conceito, especialmente quando vem associado a outros termos. No campo da Educação Especial identificamos alguns modelos que estabelecem essa relação: Ensino colaborativo ou Coensino<sup>6</sup>, Consultoria Colaborativa<sup>7</sup> e AEE itinerante<sup>8</sup>. Em todos os modelos, a prática colaborativa é essencial, no entanto, sofrem variações em como são organizados.

Neste artigo, não adotamos um modelo específico, mas abordamos a prática colaborativa de modo amplo envolvendo todos os profissionais da comunidade escolar.

---

<sup>6</sup>Costa et al (2023, p.50) define ensino colaborativo como “serviço de apoio, cuja estratégia pedagógica e a gestão da sala de aula são orientadas pelo trabalho conjunto entre dois/duas professores/as, do ensino especial e do ensino comum”. Nesse modelo, os professores atuam no mesmo espaço, dividindo a turma realizando as ações de forma colaborativa, dividindo as responsabilidades.

<sup>7</sup> Definido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) como a atuação de um/a consultor/a que pode ser um/a professor/a ou profissional que apresente expertises para dar assistência à comunidade escolar em busca de solucionar problemas ou dificuldades, não sendo necessariamente vinculado a rede de ensino. O serviço, geralmente, é voltado ao acompanhamento de um/a estudante ou do professor/a, mas também pode ser coletivo.

<sup>8</sup> A professora de Educação Especial não fica apenas acompanhando uma instituição ou sala, mas realiza um tipo de revezamento dando suportes quando se é solicitado atendendo a um número maior de estudantes (COSTA et al.,2014)

Para isso, utilizamos o conceito de trabalho colaborativo, definido por Poulin (2010), como a interação entre dois ou mais profissionais comprometidos com um processo de tomada de decisão e com o compartilhamento de responsabilidades. Esse conceito não se restringe à relação entre professor do AEE e professor do SAC, mas envolve práticas de colaboração por todos os que fazem parte da comunidade escolar com um objetivo maior de promover a inclusão educacional.

Apesar da legislação brasileira e da literatura apontarem para a necessidade de articulação entre ensino comum e Educação Especial, pesquisas (Araruna, 2028; Dantas, Gomes, 2020; Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2023) mostram que essa prática raramente acontece nas instituições de ensino. Segundo Dantas e Gomes (2020), a dicotomia entre ensino comum e Educação Especial persiste, dificultando a implementação do trabalho colaborativo. Em seu estudo, as autoras identificaram esforços das professoras do AEE para instituir práticas colaborativas, mas enfrentaram resistência de alguns professores e falta de apoio da gestão para organizar tempo e espaço adequados para a colaboração. Diante desses desafios, esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas colaborativas utilizadas pelas professoras do AEE em escolas públicas de um município da região metropolitana de Fortaleza, buscando compreender como essas práticas são desenvolvidas e quais barreiras ainda precisam ser transpostas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia da pesquisa condutora deste estudo foi evidenciada a partir das dimensões a seguir: tipologia da pesquisa, característica da população investigada no estudo, categorias de análise, forma da coleta de dados e de análise dos resultados obtidos.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa do tipo estudo de caso (Minayo, 2001). A escolha pelo município ocorreu por ser o primeiro da região metropolitana de Fortaleza a instituir, no ano de 2022, de forma sistematizada o trabalho colaborativo pelas professoras do AEE nas escolas públicas municipais. Esse acompanhamento faz parte das orientações pedagógicas e do calendário escolar do município. Toda primeira semana de cada mês, as professoras do AEE paralisam os atendimentos individuais e/ou em grupos para ir às escolas dos estudantes PAEE com o objetivo de auxiliar e orientar os profissionais das instituições no processo de inclusão dos estudantes. Esta medida foi adotada em resposta às falas dos professores de SAC nas formações mensais em relação à falta de apoio e orientação em relação à inclusão desses estudantes.

No presente ano, o município contava com 52 instituições educativas (CEI e escolas), 16 salas de recursos e 13 professoras do AEE. No entanto, apenas 10 professoras aceitaram participar deste estudo. A construção dos dados foi realizada por meio de questionários com questões fechadas e abertas sobre as ações de colaboração junto aos diferentes profissionais da escola. Os dados foram categorizados e analisados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que envolve a identificação e categorização de temas e padrões recorrentes nos dados.

### **Perfil das participantes da pesquisa**

Do total de 13 professoras do município estudado, somente 10 professoras concordaram em participar desse estudo, oito pertencem à faixa etária de 41 a 50 anos. Apenas duas professoras apresentaram faixa etária diferente, Ercília (31 a 40 anos) e Márcia (50 ou mais). Esses dados indicam que as professoras já possuem uma experiência considerável na área da educação, o que nos permite inferir que elas possuem familiaridade e conhecimento das demandas dos professores de sala de aula comum. Em relação ao tempo de trabalho no AEE, há uma divisão equitativa, na qual metade das professoras possui entre 10 e 13 anos de experiência, enquanto a outra metade tem entre 2 a 5 anos de atuação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste tópico, são apresentados os resultados e a discussão dos dados da pesquisa da qual participaram 10 professoras do AEE. Para a análise, os dados foram organizados em três categorias principais: (i) o conceito de práticas colaborativas; (ii) a interação do professor do AEE com diferentes profissionais da escola; (iii) os fatores que facilitam e desafiam o trabalho colaborativo.

### **(i) O conceito de práticas colaborativas**

Na análise desta categoria, procuramos averiguar a compreensão das professoras sobre o trabalho colaborativo e como o implementam em sua prática. Termos como “necessário” e “importante”, destacado por Ivone e Ercília indicam que ambas compreendem o trabalho colaborativo como fundamental para promover a inclusão dos estudantes. Amália complementa, afirmando que essa prática facilita “o entendimento do trabalho de ambas as partes (sala de aula comum e SRM)”, enquanto Ercília enfatiza o aspecto de troca entre os professores, para traçar “estratégias e refletir sobre as práticas pedagógicas adequadas para atender as necessidades de cada criança com deficiência”.

As professoras definiram o conceito de práticas colaborativas como uma ação conjunta entre os professores do AEE e professores de SAC, voltada para atender às necessidades dos estudantes PAEE. Contudo, conforme apontado por Leonília e Paloma, o envolvimento da gestão escolar e da família também se mostra essencial, reforçando o caráter multifacetado dessas práticas, como defende Poulin (2010). Para esse pesquisador, a colaboração entre professores, AEE e SAC, não se restringe ao ambiente de sala de aula, mas envolve toda a comunidade escolar no compartilhamento de responsabilidades e no processo de tomada de decisões.

### **(ii) A interação do professor do AEE com diferentes profissionais da escola**

A interação dos professores do AEE com outros profissionais no contexto do trabalho colaborativo abrange tanto os professores de SAC quanto os gestores escolares. No que diz respeito à colaboração com os professores de SAC, observa-se uma variação nas respostas das professoras. Paloma, Fabrícia, Leonília, Ercília e Crislândia classificaram essa interação como “boa” ou “muito boa”. Ercília complementa sua resposta, destacando: “Na escola que atendo, interagimos todos os dias e, a todo momento, eles trazem suas demandas. Já na outra escola, como só vou uma vez por mês, sinto que fica a desejar. Mas, quando vou, eles estão sempre abertos a conversar e trocar informações”.

O relato de Ercília evidencia uma importante distinção na qualidade do trabalho colaborativo em escolas com e sem SRM, ressaltando que a interação se intensifica nas instituições que possuem esse recurso, facilitando o contato diário e o acompanhamento dos professores de SAC. Em contrapartida, a colaboração nas escolas sem SRM é mais limitada devido à menor frequência de visitas, ainda que os professores de SAC se mostrem receptivos. Essa constatação corrobora as pesquisas de Figueiredo, Poulin e Boneti (2010) e Mantoan e Lanuti (2022), que destacam a importância da presença do professor do AEE e de uma estrutura adequada para viabilizar o atendimento às necessidades dos estudantes PAEE e garantir o trabalho colaborativo de forma eficaz no cotidiano escolar.

Por outro lado, as professoras Ivone, Amália e Wênia relatam que o trabalho colaborativo “é um pouco difícil” ou “bastante desafiador”. Para Ivone, isso ocorre porque “os mesmos não querem planejar e adaptar atividades para o estudante, demandando essa atribuição somente para o professor do AEE”. Wênia compartilha uma percepção similar afirmando que “há uma certa indiferença e incômodo quando chego

para realizar o trabalho colaborativo. A grande maioria resiste ao aluno com deficiência e, conseqüentemente, a mim”. Essa fala evidencia a resistência de alguns professores em se responsabilizar pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, o que também já vem sendo apontado nas pesquisas de Dantas e Gomes (2020) e Mantoan e Lanuti (2022).

Em síntese, a interação entre professores do AEE e de SAC é diversa. Enquanto algumas professoras ressaltam interações positivas, caracterizadas por diálogo aberto e colaboração frequente, outras relatam resistência e indiferença por parte do professor de SAC. Isso revela que, apesar do reconhecimento da importância das práticas colaborativas, sua implementação e eficácia variam significativamente. Tal variação reforça a necessidade de estratégias que fortaleçam a comunicação e a parceria entre os professores, como indicam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023).

Ao investigar as estratégias de colaboração, identificamos uma abordagem comum entre as professoras do AEE. Wênia descreveu seu processo colaborativo: “Depende de cada caso, porém, de modo geral, observo o aluno em sala e contexto escolar. Depois converso com o professor em particular, geralmente no planejamento, para discutirmos as estratégias mais viáveis para aquele aluno”. Esse relato sugere que, embora exista uma orientação inicial fornecida por técnicos ou formadores da SME, os objetivos do acompanhamento dependem das demandas do estudante e do contexto que ele está inserido.

Além disso, é importante também evidenciar que a concepção de deficiência influencia diretamente nas estratégias que as professoras adotam. Leonília, por exemplo, descreve uma atuação ampla:

Orientações no planejamento das aulas, observações em campo (sala regular, pátio, refeitório, quadra, banheiros, biblioteca), participação nas acolhidas coletivas, intervenções em sala de aula regular com o objetivo de mediar situações e comportamentos, acolhimento dos estudantes, professores e gestores em situações de conflito, aulas práticas envolvendo o diálogo e as artes na abordagem de questões socioemocionais (Professora Leonília)

Ao analisar essa resposta observamos que as ações e intervenções não se restringem apenas ao estudante ou a condição que ele apresenta, mas sim a todo o contexto em que ele está inserido. Constata-se, portanto, um discurso alinhado ao modelo social da deficiência, que compreende que a deficiência não reside no indivíduo, mas como o resultado do encontro de um determinado corpo (diferente) com espaços sociais, que foram criados segundo um padrão de normalidade, desencadeando uma situação de

deficiência, de barreiras sociais, conforme destacado por Valle e Connor (2014). Além de Leonília, Ercília também apresentou a mesma compreensão.

Por outro lado, Fabrícia adota uma perspectiva mais alinhada ao modelo médico, ao afirmar que realiza “orientação de adaptação curricular, construção do PEI, orientação de como manejar comportamento”. Nesse modelo, a deficiência é vista como um problema do indivíduo, que precisa ser corrigido ou ajustado por meio de adaptações específicas. As falas das demais professoras também indicam uma tendência a direcionar as estratégias exclusivamente para o estudante, em vez de focar nas barreiras que ele enfrenta no contexto escolar, reforçando a perspectiva do modelo médico (Valle e Connor, 2014).

Outro aspecto recorrente nas respostas das professoras refere-se às estratégias voltadas para a adaptação curricular e de atividades. Dependendo da concepção de ensino e de deficiência, o conceito de “adaptação” pode ser interpretado de duas maneiras. A primeira é se o ensino for visto de forma tradicional, com base na homogeneização, o professor tende a elaborar um planejamento único para os estudantes sem deficiência e outro para os estudantes com deficiência. Entretanto, uma abordagem mais progressista considera a turma como heterogênea e utiliza estratégias diferenciadas para atender às diversas necessidades dos estudantes. Mantoan e Lanuti (2022, p. 47 e 48) esclarecem que,

dizer que o ensino deve ser o mesmo para todos não significa oferecer uma aula pobre, com um único tipo de atividades, mas sim, que, por meio de atividades variadas e abertas, todos os alunos poderão ampliar o que já sabem e construir novos conhecimentos.

Para os pesquisadores, a segunda compreensão está mais alinhada à perspectiva inclusiva por oferecer atividades variadas que permitam que todos os estudantes aprendam, independente de suas condições.

Além da interação com os professores de SAC, Dantas e Gomes (2020) destacam a importância do gestor escolar como um ator fundamental no processo de transformação da escola para uma proposta inclusiva. Para a pesquisadora, o gestor é o responsável por orientar e organizar o trabalho pedagógico na instituição, do contrário as ações se fragmentam perdendo força e sentido. No entanto, as respostas das professoras indicam uma variação no nível de apoio recebido dos gestores. Metade das professoras (Paloma, Leonília, Flaviana, Ercília e Crislândia) responderam que há apoio suficiente, como “sim”, enquanto as demais (Ivone, Márcia, Fabrícia, Amália e Wênia) percebem um apoio mais limitado, fato que pode ser evidenciado na resposta da professora Márcia que diz:



“O apoio é limitado, isso é um desafio realizar práticas inclusivas adequadas. A falta de compreensão ou de recursos pode prejudicar a colaboração entre os profissionais e impactar negativamente o desenvolvimento dos estudantes”.

Esses dados indicam uma inconsistência no nível de apoio da gestão escolar no município. Enquanto algumas professoras relatam acolhimento e suporte, outras destacam a falta de entendimento por parte da gestão sobre o papel do AEE e as práticas colaborativas. Flaviana, por exemplo, aponta que os gestores frequentemente solicitam “mais horários de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais”, demonstrando uma compreensão limitada das funções do AEE. Já Ivone destaca a visão equivocada de que “a responsabilidade pelo estudante com deficiência é exclusiva do professor do AEE.” Além dos pontos destacados, os gestores solicitam aos professores do AEE: mais momentos de estudo com todos os professores, alinhamento pedagógico, observação de crianças com suspeita de algum diagnóstico, infrequência dos estudantes PAEE, solicitação de materiais para trabalhar com os estudantes e aumento no número de profissionais de apoio.

Esses relatos sugerem que, embora haja um reconhecimento da importância do trabalho colaborativo, a falta de alinhamento entre professores e gestores pode dificultar a realização de um trabalho efetivo, especialmente quando há uma compreensão limitada sobre as responsabilidades e o papel do AEE na escola.

### **(iii) Fatores que facilitam e desafiam o trabalho colaborativo**

Assim como foi importante ouvir as professoras sobre a realização do trabalho colaborativo, é pertinente analisar os fatores que, na percepção delas, facilitam ou desafiam a implementação dessa prática nas escolas. Segundo as participantes, uma das principais dificuldades é a falta de tempo para realizar o trabalho colaborativo de maneira eficiente, devido ao elevado número de escolas atendidas e de estudantes PAEE que precisam ser acompanhados.

Essa constatação é evidenciada pela resposta da professora Leonília, que respondeu: “Tempo, pois atender com qualidade duas escolas de segmentos diferentes é complexo, principalmente, por estar também em fase de aprendizagem como Professora de AEE”. Flaviana corrobora com Leonília, acrescentando que, “mesmo com o planejamento estabelecido, a demanda e a cobrança que enfrentam no dia a dia são árduas e acabam refletindo na disponibilidade dos professores”. Esse relato sugere que a sobrecarga de trabalho é outro fator que dificulta o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os profissionais das escolas.

Esses relatos reforçam a necessidade de SRM e professoras do AEE em todas as instituições, com o objetivo de que as práticas colaborativas façam parte do cotidiano escolar e não sejam realizadas apenas em momentos pontuais ao longo do mês. A falta de tempo e a sobrecarga de trabalho apontam para a necessidade de uma melhor estruturação, o que também é indicado por estudos como os Dantas e Gomes (2020), que discutem a importância de condições adequadas de trabalho para garantir a colaboração efetiva.

Outro desafio mencionado foi a resistência dos profissionais em trabalhar de forma colaborativa, destacada pelas professoras Ivone, Márcia, Ercília e Amália. Para Ivone, “a falta de interesse dos professores de sala regular em planejar para o estudante PCD” é uma barreira significativa para a implementação de práticas colaborativas. Isso reflete uma resistência em assumir responsabilidade conjunta pelos estudantes PAEE (Dantas e Gomes, 2020).

Além disso, fatores externos também foram mencionados, como as dificuldades de acesso a algumas escolas. Flaviana destacou que “locomoção, estradas intransitáveis” representam um desafio considerável, principalmente nas escolas mais distantes e de difícil acesso. Esse obstáculo sugere que, além dos aspectos pedagógicos, questões logísticas também impactam na realização desse trabalho.

Em relação aos fatores que facilitam o desenvolvimento de práticas colaborativas, as professoras destacaram as boas relações entre os profissionais, a clareza na comunicação, o apoio da gestão escolar e as parcerias estabelecidas. Esses três fatores foram destacados por todas as professoras, como exemplificado pela resposta da professora Leonília: “Apoio da gestão escolar, acolhimento dos professores, carisma dos estudantes, estrutura física adequada, recursos materiais disponíveis”. Wênia enfatizou principalmente a importância das parcerias entre coordenadores pedagógicos e professores. Os coordenadores pedagógicos, muitas vezes, desempenharam um papel crucial na articulação do trabalho colaborativo, organizando espaços e horários específicos para os encontros, conforme evidencia também a professora Flaviana: “um fator relevante que contribui muito com o trabalho colaborativo foi o cronograma de horários estabelecidos para cada professor e de entrada em sala de aula comum”.

De modo geral, os principais desafios para a realização do trabalho colaborativo incluem a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e a resistência de alguns professores de SAC em se engajar nesse processo. Por outro lado, são fatores facilitadores: as relações, o diálogo, apoio dos gestores e as parcerias, principalmente entre coordenadores e professores do AEE. Esses dados indicam que ainda se faz necessário criar condições

favoráveis para a realização da prática colaborativa nas instituições escolares, através de ações planejadas e articuladas pelos gestores a fim de promover uma cultura colaborativa nas escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo investigar as práticas colaborativas utilizadas por professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas da rede pública de um município da região metropolitana de Fortaleza. Considerando a crescente demanda de estudantes PAEE nas escolas, torna-se essencial compreender como essas práticas são implementadas e os fatores que possibilitam ou desafiam o trabalho colaborativo entre os profissionais.

Os resultados revelaram que o conceito de práticas colaborativas é compreendido pelas professoras do AEE, porém, há uma ênfase das professoras na interação com os professores de SAC. A interação entre esses dois profissionais tem o objetivo de promover a inclusão dos estudantes PAEE, no entanto, algumas professoras relataram resistência e indiferença dos professores de SAC. Os dados evidenciaram também que a qualidade e a efetivação do trabalho colaborativo é melhor desenvolvido nas instituições escolares que tem a presença da SRM permitindo uma interação maior entre os profissionais.

Entre os fatores que dificultam a colaboração, a escassez de tempo e o elevado número de escolas e de estudantes atendidos pelo professor do AEE foram os mais destacados, refletindo a realidade desafiadora das professoras do AEE. Por outro lado, o apoio de gestores escolares e a abertura de alguns profissionais foram mencionados como elementos facilitadores desse processo.

Diante desses resultados, concluiu-se que, embora as professoras conseguissem implementar algumas práticas colaborativas, elas se deparavam com diversas barreiras estruturais e atitudinais, destacando a urgência de investimentos em formações da equipe escolar e a organização do tempo e espaço nas instituições, visando promover uma cultura colaborativa mais efetiva. Pesquisas futuras poderiam explorar o papel das políticas de formação permanente para o desenvolvimento de práticas colaborativas, assim como o impacto de uma gestão mais engajada na construção de um ambiente mais inclusivo.

## **REFERÊNCIAS**

ARARUNA, M. R. Articulação entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do

trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial, 2009.

DANTAS, L. M.; GOMES, A. L. L. A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 47-59, Canoas, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6288>>. Acesso em 20 set. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

FIGUEIREDO, R.V; BONETI, L.W; POULIN, J.R. (org.). **Novas Luzes sobre a Inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MANTOAN. M. T; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba:CRV, 2022.

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, 2023.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e crítica**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 9-29.

POULIN, J.R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R.V; BONETI, L.W; POULIN, J.R. (org.). **Novas Luzes sobre a Inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.17-50.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.