ISSN: 2358-8829

DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES(AS) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE, PROFESSORES(AS) REGULARES E MONITORES(AS) EDUCACIONAIS: PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DOIS IRMÃOS/RS

Fernanda Abreu [1]
Ana Flávia Garcez [2]
Carla Margotti Mendonça da Silva [3]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, tal como delineada no Brasil pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), desloca o olhar da escola: em vez de perguntar o que o estudante precisa fazer para se ajustar, pergunta o que a escola pode organizar para que todos(as) aprendam e participem. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é concebido como serviço complementar ou suplementar à escolarização, que não substitui o ensino comum (Brasil, 2009) e cuja potência depende, em grande medida, da articulação com o trabalho realizado na sala de aula.

No cotidiano das escolas, essa articulação envolve mais de dois personagens. Além do(a) professor(a) do AEE e do(a) professor(a) da turma regular, os(as) monitores(as) educacionais, que a legislação reconhece como profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015), convivem diariamente com estudantes público-alvo da educação especial e, por isso, reúnem observações valiosas sobre o modo como cada criança se comunica, se organiza e participa das propostas. Quando esses três grupos de profissionais conversam, planejam e avaliam juntos, aumentam as chances de que as estratégias pedagógicas sejam coerentes entre os diferentes espaços da escola.

[1] Mestranda do PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina - SC, fernanda.abreu.udesc.t5@gmail.com;
[2] Professora Doutora da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC / SC - Orientadora, ana.garcez@udesc.br;
[3] Mestranda do PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina - SC, carlamm@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

Estudos sobre o ensino colaborativo apontam que a parceria entre a educação comum e a educação especial é uma estratégia promissora para o apoio à inclusão escolar, mas que exige tempo, intencionalidade e condições institucionais para se concretizar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Vilaronga; Mendes, 2014). Registrar e analisar experiências concretas, nos contextos em que acontecem, contribui para que essa discussão não permaneça apenas no plano das recomendações e dialogue com a realidade das redes municipais de ensino. É nesse sentido que se justifica o presente trabalho.

O objetivo geral é evidenciar as práticas colaborativas desenvolvidas por meio do diálogo entre professores(as) do AEE, professores(as) das turmas regulares e monitores(as) educacionais em uma escola de educação básica do município de Dois Irmãos, no Rio Grande do Sul. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) descrever os espaços e os momentos em que o diálogo entre esses(as) profissionais acontece; (b) compreender de que modo esse diálogo favorece a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às diferenças e às necessidades educacionais específicas dos estudantes; e (c) discutir as implicações dessas práticas para a constituição de uma cultura escolar acolhedora.

Metodologicamente, trata-se de um relato de práticas colaborativas, de abordagem qualitativa, construído a partir do olhar de uma professora do AEE que integra o grupo de profissionais da escola e que considera os momentos de planejamento, o acompanhamento pedagógico, as trocas informais e as reflexões coletivas. Os resultados indicam que a articulação entre os(as) profissionais fortalece a inclusão escolar, possibilitando intervenções pedagógicas mais significativas, planejadas de forma coletiva e alinhadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, e contribui para uma cultura escolar mais acolhedora, que valoriza a diversidade e promove a participação ativa de todos(as). Conclui-se que o diálogo entre os(as) profissionais da educação é um elemento fundamental para a consolidação de práticas inclusivas, o que reforça a importância do trabalho em equipe e da formação continuada no contexto da educação básica.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. O relato de experiência permite registrar e refletir sobre práticas vivenciadas em contextos reais de trabalho, articulando a descrição do vivido a referenciais teóricos que ajudam a compreendê-lo. A autoria assume uma postura de profissional-pesquisadora: a primeira autora é professora do AEE na rede municipal de Dois Irmãos/RS e integra o grupo de profissionais cujas práticas são narradas, o que implica um olhar implicado

na experiência e, ao mesmo tempo, um esforço de distanciamento analítico, realizado com a orientação da segunda autora.

A experiência acontece em uma escola municipal de educação básica de Dois Irmãos, município do estado do Rio Grande do Sul. A escola conta com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com professores(as) do AEE, professores(as) regentes das turmas regulares e monitores(as) educacionais que acompanham estudantes público-alvo da educação especial no cotidiano escolar.

O material de análise é composto pelas observações e pelos registros da prática profissional, que abrangem os momentos de planejamento, o acompanhamento pedagógico, as trocas informais e as reflexões coletivas entre os(as) profissionais envolvidos(as). Esse material foi lido de modo interpretativo e organizado em categorias analíticas, a partir das práticas que se repetem no cotidiano da escola, em um procedimento inspirado na análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006). As categorias foram, então, discutidas à luz do referencial teórico apresentado a seguir.

Por se tratar de um relato da prática profissional, as informações são apresentadas de forma descritiva, sem identificação de estudantes, de famílias ou de profissionais, e o trabalho não utiliza imagens. A referência aos estudantes limita-se ao necessário para a compreensão das estratégias, evitando rótulos e comparações e mantendo uma perspectiva centrada na criança e não patologizante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado

A inclusão escolar, na perspectiva de Mantoan (2003), exige que a escola se reorganize para acolher a diferença como condição de qualquer turma, e não como exceção a ser administrada. Isso significa questionar práticas que homogeneízam o ensino e assumir que a variação nos modos de aprender faz parte do trabalho pedagógico. Glat e Pletsch (2011) destacam que a inclusão não se limita ao acesso à matrícula, mas envolve permanência, participação e aprendizagem, o que demanda apoios e mudanças na organização da escola.

No marco legal brasileiro, o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008). Sua atuação deve estar articulada à proposta pedagógica da escola comum e aos demais professores do ensino regular (Brasil, 2009).

ISSN: 2358-8829

Ensino colaborativo e trabalho em equipe

O ensino colaborativo, também chamado de coensino, caracteriza-se pela parceria entre profissionais da educação comum e da educação especial, que compartilham a responsabilidade pelo planejamento, pela condução e pela avaliação do ensino em turmas heterogêneas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Vilaronga e Mendes (2014) ressaltam que essa parceria não se estabelece de modo espontâneo: demanda tempo de planejamento compartilhado, clareza quanto aos papéis e disposição para construir objetivos comuns. Trata-se, portanto, de uma prática que se aprende e se aperfeiçoa no próprio convívio profissional.

Embora o ensino colaborativo, em sua formulação mais conhecida, descreva a dupla formada pelo(a) professor(a) regente e pelo(a) professor(a) especializado(a), a realidade das escolas brasileiras inclui outros(as) profissionais. Na Lei Brasileira de Inclusão, o profissional de apoio escolar é aquele que realiza atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares em que seja necessário, excluídos técnicas e procedimentos próprios de profissões regulamentadas (Brasil, 2015). Na realidade estudada, esse(a) profissional é denominado(a) monitor(a) educacional. Ainda que a lei delimite suas atribuições, a convivência diária com a criança o(a) coloca em posição privilegiada de observação, o que justifica a sua participação nas conversas pedagógicas da escola.

Desenho Universal para a Aprendizagem e planejamento

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe que o planejamento considere, desde o início, a variabilidade dos(as) estudantes, oferecendo múltiplas formas de apresentar os conteúdos, de engajar a turma e de permitir que cada estudante expresse o que aprende (Zerbato; Mendes, 2018). Quando o planejamento é feito em conjunto, as observações do AEE, da sala de aula e do apoio cotidiano se complementam, e a antecipação das barreiras passa a ocupar o lugar da adaptação feita apenas depois que a dificuldade aparece.

Diálogo, saberes docentes e formação continuada

Tardif (2002) compreende que os saberes docentes são plurais e se constroem na experiência de trabalho, em interação com os(as) colegas e com o contexto escolar. Nóvoa (2009) defende que a formação de professores(as) se fortaleça dentro da própria profissão, com a valorização do trabalho coletivo e do compartilhamento de práticas entre pares. Freire (1996), por sua vez, trata o diálogo como exigência da prática educativa, associado à escuta e ao respeito ao outro. Pletsch (2009) observa que a formação para a educação inclusiva ainda é um desafio

ISSN: 2358-8829

nas políticas e nas pesquisas, o que reforça a importância de espaços formativos que nascem da própria escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material permitiu reunir as práticas colaborativas em quatro categorias: planejamento conjunto, acompanhamento pedagógico, trocas informais e reflexões coletivas. O Quadro 1 sintetiza cada uma delas, e as seções seguintes as discutem em diálogo com o referencial teórico.

Quadro 1 – Categorias de práticas colaborativas identificadas

Categoria	Em que consiste	Contribuições para a inclusão
Planejamento conjunto	Momentos em que professores(as) do AEE e professores(as) regentes organizam propostas, recursos e formas de participação dos estudantes.	Intervenções planejadas coletivamente e alinhadas às necessidades de aprendizagem; antecipação de barreiras.
Acompanhamento pedagógico	Observação e retomada contínuas do percurso de cada estudante, com o compartilhamento do que funciona e do que precisa ser reorganizado.	Ajustes mais rápidos e coerentes entre a sala de aula e o AEE.
Trocas informais	Conversas breves no dia a dia da escola, fora dos momentos formais, sobre situações vividas com os estudantes.	Circulação de informações relevantes; vínculos de confiança entre os(as) profissionais.
Reflexões coletivas	Momentos de avaliação, de escuta das dúvidas e de reorganização dos caminhos pedagógicos.	Corresponsabilidade, formação em serviço e cultura escolar acolhedora.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Planejamento conjunto: antecipar para incluir

Os momentos de planejamento reúnem saberes diferentes. O(A) professor(a) do AEE traz conhecimentos sobre recursos de acessibilidade, comunicação e mediação pedagógica; o(a) professor(a) regente conhece o currículo, a dinâmica da turma e os caminhos que a proposta de aula pode percorrer; o(a) monitor(a) educacional conhece, no detalhe, como o estudante vive os tempos e os espaços da escola. Ao colocar esses saberes na mesma conversa, as propostas deixam de ser pensadas em lugares separados e passam a ser planejadas de forma coletiva, com formas variadas de participação para os estudantes.

Esse movimento aproxima-se do que a literatura descreve como ensino colaborativo, no qual a responsabilidade pelo planejamento e pela avaliação é partilhada (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014), e dialoga com a lógica do DUA, que convida a prever a diversidade antes de a barreira aparecer (Zerbato; Mendes, 2018). O resultado observado é uma intervenção pedagógica mais significativa, porque alinhada às necessidades de aprendizagem dos estudantes e compreendida por todos(as) os(as) que atuam com eles.

ISSN: 2358-8829

Acompanhamento pedagógico: olhar atento ao percurso de cada estudante

O acompanhamento pedagógico consiste em observar e retomar continuamente o percurso de cada estudante, compartilhando o que tem funcionado, o que mobiliza o interesse e o que precisa ser reorganizado. Nessa prática, a linguagem adotada entre os(as) profissionais faz diferença: descrever o que o estudante faz, como se comunica e em que condições participa oferece mais pistas para o planejamento do que comparar o estudante a um padrão esperado. Essa postura está em sintonia com a defesa de Mantoan (2003) de que a diferença seja tomada como ponto de partida e não como desvio.

Quando as observações do AEE, da sala de aula e do apoio cotidiano circulam, os ajustes tornam-se mais rápidos e mais coerentes entre os espaços. Uma estratégia testada no AEE pode ser retomada na turma regular, e uma dificuldade percebida na rotina da sala pode orientar o trabalho no atendimento. O AEE, assim, mantém o caráter complementar e suplementar previsto na normativa e articula-se ao que ocorre na escola comum (Brasil, 2009).

Trocas informais: o diálogo que sustenta o cotidiano

Nem todo diálogo acontece em reunião marcada. As trocas informais, conversas breves no dia a dia da escola e fora dos momentos formais, cumprem um papel importante na circulação de informações e na construção de vínculos de confiança entre os(as) profissionais. É nesses encontros que muitas situações são compartilhadas no momento em que ocorrem, o que permite respostas rápidas e evita que observações relevantes se percam até o próximo encontro formal.

Tardif (2002) ajuda a compreender o valor dessas trocas ao afirmar que os saberes docentes se constroem na experiência e na interação entre colegas. Ao mesmo tempo, as conversas informais não substituem o planejamento e a reflexão sistemática: elas funcionam melhor quando se articulam a momentos organizados, nos quais as informações podem ser registradas, retomadas e transformadas em decisões pedagógicas.

Reflexões coletivas: corresponsabilidade e formação em serviço

As reflexões coletivas são momentos de olhar para o que foi vivido: avaliar o que deu certo, ouvir as dúvidas, reconhecer os limites e reorganizar caminhos. Elas reforçam a ideia de que a inclusão não é tarefa de um único profissional, mas compromisso do conjunto da equipe. Nesse sentido, a responsabilidade pelo percurso do estudante deixa de ser atribuída apenas ao(à) professor(a) do AEE ou ao(à) monitor(a) e passa a ser compartilhada.

Tais momentos também têm caráter formativo. Em consonância com Nóvoa (2009), a formação se fortalece quando nasce dentro da profissão, no compartilhamento de práticas entre

pares, e, com Freire (1996), quando o diálogo é assumido como exigência da prática educativa. Em um cenário em que a formação para a educação inclusiva ainda é um desafio (Pletsch, 2009), a escola que cria espaços de escuta e de troca produz, no próprio cotidiano, formação continuada em serviço.

Uma cultura escolar mais acolhedora

Em conjunto, as quatro práticas contribuem para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora, que valoriza a diversidade e promove a participação ativa de todos(as) no processo educativo. Quando o diálogo entre os(as) profissionais é constante, os estudantes público-alvo da educação especial deixam de ser vistos como responsabilidade de um serviço específico e passam a ser reconhecidos como integrantes da turma, com direito de participar das propostas e de aprender junto com os(as) colegas, conforme propõe a perspectiva inclusiva (Brasil, 2008; Glat; Pletsch, 2011).

Cabe destacar que a continuidade dessas práticas depende de condições institucionais, como a previsão de tempo para encontros e o reconhecimento do trabalho de apoio realizado pelos(as) monitores(as). A colaboração se aprende e se sustenta com organização, e não apenas com boa vontade. Cabe, portanto, à gestão escolar e às redes de ensino criar e preservar os espaços em que o diálogo possa acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado evidenciou que o diálogo entre professores(as) do AEE, professores(as) das turmas regulares e monitores(as) educacionais fortalece a inclusão escolar. O planejamento conjunto, o acompanhamento pedagógico, as trocas informais e as reflexões coletivas possibilitaram intervenções mais significativas, pensadas coletivamente e alinhadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, além de contribuírem para uma cultura escolar mais acolhedora e para a participação ativa de todos(as).

Conclui-se que o diálogo entre os(as) profissionais da educação constitui um elemento fundamental para a consolidação de práticas inclusivas. Isso reforça a importância do trabalho em equipe e da formação continuada na educação básica, entendida não apenas como cursos externos à escola, mas também como o aprendizado que acontece no convívio e na troca entre os(as) profissionais que compartilham o mesmo cotidiano.

Por se tratar de um relato de experiência, os resultados dizem respeito a um contexto específico e não pretendem ser generalizados. Sua contribuição está em tornar visíveis caminhos possíveis, que podem ser reconhecidos, discutidos e reinventados por outras escolas. Fica a necessidade de novas pesquisas sobre o ensino colaborativo nas redes municipais e os

efeitos dessas práticas na aprendizagem e na participação dos estudantes. Esse é um caminho que se abre para os desdobramentos da pesquisa de mestrado em andamento da primeira autora.

Palavras-chave: Educação especial; Práticas colaborativas; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho docente; Inclusão escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos(às) professores(as), monitores(as) educacionais e demais profissionais da escola, cujo trabalho cotidiano tornou possível a experiência aqui relatada, e ao PROFEI/UDESC, pelo espaço de formação e de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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.

NÓVOA, A. *Professores:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

ISSN: 2358-8829

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. 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.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.