Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

AS PRÁTICAS COLABORATIVAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:
uma análise qualitativa no município de Cordilheira Alta/SC

Amanda Pederssetti
Anatel Aparecida Fávero
Patrícia Graff

Resumo
O presente artigo tem como temática as práticas colaborativas, descritas nas políticas educacionais, que conduzem e amparam a educação inclusiva. O objetivo da pesquisa foi compreender como se estabelecem as práticas colaborativas entre os professores do ensino comum e os apoios escolares nas escolas municipais de Cordilheira Alta/SC. Sob uma abordagem qualitativa, usou o grupo focal como técnica de produção de dados. Os resultados mostram a existência de parcerias informais entre os docentes, materializadas a partir de conversas rápidas entre as atividades; apontam as dificuldades para o exercício de planejamento conjunto, dado que somente aos docentes é destinada carga horária para o planejamento; além de evidenciarem a terceirização dos processos de formação continuada de professores, pela aquisição de pacotes do sistema de apostilamento, pela rede de ensino. Conclui que as práticas colaborativas constituem um exercício de resistência, empreendido por docentes comprometidos com a inclusão, que não encontram, no cotidiano escolar, condições adequadas para a atuação conjunta.
Palavras-chave: práticas colaborativas; educação inclusiva; parceria docente; políticas educacionais.

COLLABORATIVE PRACTICES IN THE EXERCISE OF TEACHING:
a qualitative analysis in the city of Cordilheira Alta/SC

Abstract
This article's theme is the collaborative practices, described in the educational policies, that lead and support inclusive education. The objective of the research was to understand how collaborative practices are established between regular education teachers and school support in municipal schools in Cordilheira Alta/SC. Using a qualitative approach, the focus group was used as a data production technique. The results show the existence of informal partnerships between teachers, materialized through quick conversations between activities; point out the difficulties in carrying out joint planning, given that only teachers are allocated time for planning; in addition to showing the outsourcing of continuing teacher training processes, through the acquisition of booklet system packages, by the education network. It concludes that collaborative practices constitute an exercise in resistance, undertaken by teachers committed to inclusion, who do not find, in everyday school life, adequate conditions for joint action.
Keywords: collaborative practices; inclusive education; teaching partnership; educational policies.

PRÁCTICAS COLABORATIVAS EN EL EJERCICIO DE LA ENSEÑANZA:
un análisis cualitativo en la ciudad de Cordilheira Alta/SC

Resumen
El tema de este artículo son las prácticas colaborativas, descritas en las políticas educativas, que lideran y apoyan la educación inclusiva. El objetivo de la investigación fue comprender cómo se establecen prácticas

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

colaborativas entre profesores de educación regular y apoyo escolar en escuelas municipales de Cordilheira Alta/SC. Utilizando un enfoque cualitativo, se utilizó el grupo focal como técnica de producción de datos. Los resultados muestran la existencia de alianzas informales entre docentes, materializadas a través de conversaciones rápidas entre actividades; señalan las dificultades para llevar a cabo una planificación conjunta, dado que sólo los profesores tienen tiempo para planificar; además de mostrar la tercerización de procesos de formación continua docente, a través de la adquisición de paquetes del sistema de cartillas, por parte de la red educativa. Se concluye que las prácticas colaborativas constituyen un ejercicio de resistencia, realizado por docentes comprometidos con la inclusión, que no encuentran, en el cotidiano escolar, condiciones adecuadas para la acción conjunta.
Palabras clave: prácticas colaborativas; educación inclusiva; asociación docente; políticas educativas.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a ênfase na inclusão vem ganhando força nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo como garantia do direito de acesso à escola para todos. Essa é uma luta histórica de parcelas da população – cujos corpos são marcados pela deficiência – que vivenciaram uma multiplicidade de processos de exclusão e que junto aos familiares e aos movimentos sociais agora veem traduzidas, nas políticas, as suas reivindicações pelo acesso à educação. Mesmo que esse avanço caracterize a inclusão a partir de marcos normativos que orientam a educação nacional, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), importa marcar que "[...] os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola" (Brasil, 2008, s/p). Nesse registro, incluir, fazer o aluno se sentir acolhido no ambiente escolar e aprender não são tarefas fáceis, ainda mais quando se trata de um público específico, como as pessoas com deficiência.

O rastro histórico da educação brasileira mostra que, anteriormente à PNEEPEI (Brasil, 2008), o direito à educação comum e, consequentemente, ao convívio com as outras crianças era garantido apenas para aqueles que melhor se adaptassem ao espaço escolar. Essa linha de pensamento representou, por longo período, um paradigma conhecido como integração. A integração admitia, na escola comum, somente os alunos que apresentassem ritmos de aprendizagem e comportamentos muito semelhantes ao conjunto de alunos que já se encontrava sob o abrigo da norma estabelecida para a escolarização. Nessa linha, entendemos que, por longo período, a maior parte das crianças com deficiência em nosso país foram privadas da convivência com aquelas que não apresentam esse traço da constituição humana. A PNEEPEI foi um marco importante na luta pela reversão desse quadro, tendo por objetivo "[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais" (Brasil, 2008, s/p). A partir desse objetivo o documento define como condições necessárias para que a inclusão seja possível:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, s/p).

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

Além de garantir o acesso à escola e a permanência nela, a política tem por objetivo contribuir com a formação continuada dos profissionais que atuam na educação especial, bem como dos professores de ensino comum, a fim de viabilizar as condições para a inclusão. Questões de ordem social, dos direitos de manifestação e de ir e vir são pontos destacados nessa política. Posterior a ela, foi produzido um conjunto de resoluções, pareceres, diretrizes e notas técnicas a fim de estabelecer orientações específicas, que visam conduzir os processos de escolarização a partir de um princípio inclusivo, tomando como centralidade a operacionalização do atendimento educacional especializado (AEE). O AEE tem por objetivo garantir ao público alvo da educação especial (PAEE), estratégias de acessibilidade complementares ou suplementares à escolarização comum, a partir da organização e implementação de planos de atendimento individualizados (Brasil, 2008).

Dentre as muitas tarefas que constituem atribuição do professor de AEE, consta a atuação colaborativa com os professores do ensino comum (Brasil, 2008). Essa atuação em parceria compõem um conjunto de práticas colaborativas que visam aproximar os professores do ensino comum daqueles profissionais nominados como apoios escolares – professores de AEE, professores bilíngues, tradutores, intérpretes e guia intérpretes de língua brasileira de sinais (Libras), corregentes (nominados como segundos professores em Santa Catarina), auxiliares, monitores, cuidadores, entre outros –, que passaram a compor os quadros docentes da escola comum, desde a ênfase na inclusão. Para Vilaronga e Mendes (2014) o investimento na formação de equipes profissionais capazes de definir, colaborativamente, os direcionamentos educacionais, constitui um pressuposto para a educação inclusiva.

Tomando como foco o exercício colaborativo empreendido pelos profissionais que atuam junto ao público da educação especial e entendendo o ambiente escolar como um espaço de interações e de desenvolvimento social, para além do trabalho realizado no AEE, parece-nos importante investigar os modos como as escolas têm criado as condições materiais para a inclusão. Nesse contexto, reconhecemos que situações como a falta de formação dos professores para a atuação que tome a inclusão como princípio, bem como a insuficiência de práticas colaborativas entre os professores do ensino comum e os profissionais de apoio, produzem desafios para a garantia da aprendizagem escolar como direito de todos.

Dada essa conjuntura, a partir do contexto de um pequeno município situado no oeste catarinense, buscamos responder à pergunta que orienta a pesquisa: como se estabelecem as práticas colaborativas entre os professores do ensino comum e os apoios escolares nas escolas municipais de Cordilheira Alta/SC?

A pesquisa foi realizada por meio de grupo focal, cujos protocolos foram aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Os percursos trilhados para a produção e a análise de dados serão descritos ao longo da próxima seção, seguida dos resultados e discussões, seção em que apresentamos os achados da pesquisa e os articulamos a literatura estudada. Nesta seção exploramos os conceitos de prática colaborativa, parceria docente, planejamento em conjunto, bem como de formação continuada e os efeitos dos sistemas de apostilamento sobre as possibilidades de colaboração entre os docentes. Finalizamos o texto com as considerações sobre o estudo e os seus resultados.

METODOLOGIA

A fim de compreender as práticas colaborativas e como elas são empreendidas nas escolas municipais de Cordilheira Alta/SC, essa pesquisa foi organizada a partir de uma perspectiva

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

qualitativa, tendo como técnicas a busca bibliográfica e o grupo focal. Portanto, traz questões de ordem social, compreendendo realidades e dinâmicas abordadas por aqueles que dela participam.

A pesquisa de campo visa dar continuidade a um estudo bibliográfico já realizado, intitulado *Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual,* produzido por Walker e Graff (2022), a fim de confrontar os achados daquela pesquisa no município estudado, com aquilo que traz a literatura. O referido estudo aborda uma descrição sobre as práticas colaborativas, tomando por base de análise um conjunto de pesquisas disponíveis em meios eletrônicos, como o portal de periódicos da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). Por este motivo, não nos ateremos a uma ampla revisão de literatura, considerando que ela já existe. Todavia, os estudos analisados nesse artigo subsidiaram as discussões decorrentes das análises dos dados levantados na pesquisa de campo, uma vez que o estudo da literatura mencionada é fundamental para a compreensão desses achados.

A técnica utilizada para a produção desses dados foi o grupo focal. Os grupos focais são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate (Ressel et. al., 2008). Optamos por essa técnica pois entendemos ser a mais adequada a essa pesquisa, uma vez que foi orientada pelo desejo de proporcionar um momento de conversa estimulada, onde os participantes não se sentissem coagidos e que a dinâmica não fosse reduzida a perguntas e respostas sem oportunizar diálogos e troca de ideias e informações.

Nesta perspectiva, conduzimos os diálogos com as nove participantes a partir de perguntas que atendessem aos seguintes pontos: i) o que compreendem por prática colaborativa; ii) que exercícios empreendem na direção de articulações, parcerias, trabalhos em conjunto; iii) como são realizados os planejamentos (se ocorrem em conjunto entre professor regente e profissional de apoio); iv) como materializam as práticas de ensino para os estudantes PAEE.

Para a etapa destinada à pesquisa de campo, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da instituição de vínculo das pesquisadoras, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 64003322.5.0000.5564 e parecer de aprovação nº 5.808.531. A partir da aprovação no CEP e da apresentação do projeto à Secretaria de Educação do município de Cordilheira Alta/SC, fizemos um contato inicial com as professoras participantes, através de uma visita às duas escolas onde atuam (constituindo a totalidade de escolas públicas de ensino fundamental, no município), a fim de apresentar a pesquisa e realizar o grupo focal. Todas as profissionais que atuam com alunos que compõem o PAEE foram convidadas a participar. Importa marcar que somente as professoras regentes e de educação especial (nominadas como segundas professoras no estado de Santa Catarina) se dispuseram a participar. O último edital (01/2023) de contratação em regime de admissão de caráter temporário (ACT) do município de Cordilheira Alta/SC, para professor de educação especial, descrevia a necessidade de formação em educação especial – licenciatura plena ou pedagogia com habilitação em educação especial ou acompanhado de especialização na área, como requisito para o cargo. No entanto, abria a possibilidade de contratação de professores não habilitados, direcionada a acadêmicas que estivessem cursando a graduação em educação especial ou pedagogia, a partir da 4ª fase. Na descrição das atribuições do cargo, constam práticas comuns aos professores em geral, sem descrição específica sobre a atuação junto ao PAEE. Em que pese a possibilidade de contratação de acadêmicas em formação, as professoras que participaram do grupo focal têm formação em nível de especialização e todas foram contratadas em regime de ACT, como detalharemos na próxima seção.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

No início do diálogo com as participantes entregamos a elas duas vias do *termo de consentimento livre e esclarecido* (TCLE), solicitando a assinatura e a devolução de uma das vias, em caso de concordância com a participação na pesquisa. O termo traz informações sobre o objetivo da pesquisa e as condições para a participação, além de solicitar a autorização para o uso de voz. Mesmo havendo autorização, não fizemos uso do nome real das participantes. Para cada participante criamos um código alfanumérico composto pela letra P (que indica participante), pela letra R (indicando os professores regentes) e pela letra A (indicando profissionais de apoio), seguidas dos números de 1 a 5 e 1 a 4, respectivamente.

Os critérios de inclusão para a participação consideraram: a) a atuação como professoras regentes de turmas ou como profissional de apoio, a partir da indicação da equipe gestora de cada escola; b) ser maior de 18 anos, e; c) manifestar interesse em participar da pesquisa.

Os encontros ocorreram de forma presencial nas duas escolas participantes, com uma duração média de 60 minutos. Em cada escola, os encontros foram subdivididos em dois: um primeiro momento com as professoras regentes, e o segundo momento com as professoras de educação especial. Os dados obtidos estão sendo mantidos em dispositivo eletrônico pela equipe de pesquisa e ficarão armazenados na instituição de vínculo das pesquisadoras por 5 anos, sendo deletados após esse período.

Posteriormente à produção dos dados, fizemos a transcrição descritiva dos resultados, analisando-os a partir do estudo de revisão de literatura já citado anteriormente, bem como de outras leituras de base e da legislação nacional. A partir desta análise intencional, criamos categorias analíticas baseadas nos pontos que emergiram com mais força das análises, a partir de recorrências enunciativas: 1) parceria/cooperação entre os profissionais; 2) planejamento colaborativo formal; 3) formações continuadas, e; 4) sistemas de apostilamento. Cada uma das categorias compõem a seção de resultados e discussões, apresentada na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

> Uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiências em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais (Capellini, Mendes, 2007, p. 114).

Dentre todas as preocupações que cercam a docência, o ensino de alunos com deficiência tem sido visto como um dos maiores desafios, dadas às conjunturas que abrangem o sistema escolar, como os percursos formativos de cada professor, os recursos humanos e materiais disponíveis, bem como os elementos que indicam uma precarização da formação continuada de professores. Dentro desse conjunto de preocupações se situa a colaboração entre professores regentes e segundos professores (professores de educação especial), as denominadas práticas colaborativas. "As práticas colaborativas também são, frequentemente, nomeadas como coensino, descrito como uma prática docente entre dois profissionais no mesmo espaço escolar, quando assumem o compromisso de planejar, instruir e avaliar em conjunto" (Walker; Graff, 2022, p. 6). Nesse sentido, a operacionalização de práticas colaborativas no ambiente escolar depende da organização de planejamento conjunto, bem como de formação continuada que atenda às demandas dos profissionais.

> Do mesmo modo, as pesquisas apontam o quanto ainda precisamos avançar na formação inicial e continuada para valorizar e estimular práticas colaborativas nas escolas. Todavia, salientam que esse trabalho é um processo e que é preciso condições

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

> para realizá-lo, como tempo para o planejamento em conjunto, formações, mudanças nas políticas e práticas escolares (Christo, 2019, p. 54).

À vista disso, traremos os achados desta pesquisa, que tratam sobre as práticas identificadas no ambiente escolar. Esses dados foram produzidos ao longo da pesquisa de campo, protagonizada pelas professoras regentes e pelas professoras de educação especial. As entrevistadas são, em sua totalidade, pedagogas e especialistas em diferentes áreas, como mostra o quadro 1:

Quadro 1: Especialização das participantes

Especialização/participante	A1	A2	A3	A4	A5	R1	R2	R3	R4
Alfabetização							Não informou		
Psicopedagogia									
Educação Infantil									
Educação Especial									
Séries Iniciais									
Clínica Institucional									

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Todas as participantes possuem alguma especialização, inclusive a maior parte delas já cursou dois cursos de especialização, sendo a educação especial a mais recorrente e a psicopedagogia em igual número, o que remete uma busca individual por formação, emergindo de iniciativa própria, bem como do investimento financeiro e pessoal de cada uma. Chama a atenção a busca preponderante por esses cursos, considerando que têm se firmado como campos do saber que objetivam subsidiar uma demanda produzida pela ênfase na inclusão educacional e proporcionar um conjunto de conhecimentos sobre a atuação pedagógica junto aos estudantes PAEE. Desse campo importa marcar um foco que faz permanecer em jogo saberes oriundos da área da saúde, a partir de classificações produzidas nesse campo.

A partir do conhecimento sobre os percursos formativos das participantes, buscamos adentrar no foco principal da pesquisa, o ensino colaborativo e o trabalho realizado entre as professoras do ensino comum e as professoras da educação especial. Ao serem questionadas sobre o que compreendem por prática colaborativa e como a efetivam no espaço escolar, notamos uma certa dificuldade, associada, principalmente, à falta de tempos comuns para o planejamento conjunto.

A análise dos relatos nos possibilitou identificar quatro focos principais nas falas: a parceria entre as profissionais, a ausência de um planejamento colaborativo formal, a formação continuada e o apostilamento. Essas categorias emergiram das respostas das participantes às questões: 1) o que compreendiam por prática colaborativa; 2) de que forma pensam as práticas colaborativas; 3) se existe a cooperação entre profissionais de apoio, professores do ensino comum e demais profissionais da escola; 4) como são as relações entre as profissionais, e; 5) se o planejamento é realizado em conjunto. Inicialmente, a partir do primeiro bloco, destacamos, no quadro abaixo, o que as profissionais nos disseram.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

Quadro 2: A parceria entre as profissionais

É o meu segundo ano na educação especial, as experiências que eu tive também foram maravilhosas. E *parte tudo do cooperar*. As profes sempre pensando nos meus alunos, entre aspas né? Sempre pensando será que eles vão conseguir? Tu quer incluir eles no grupo? Tu prefere fazer individual? Sempre essa cooperação. Na hora de elaborar as atividades eu percebo que as professoras têm esse pensamento: eu vou propor uma coisa pra turma toda eu preciso pensar pra aqueles outros. *Quanto a profe da sala, eu acho que a gente tem uma boa relação* (PA3, grifo nosso). *Você trocar ideias, do professor ser parceiro em te ajudar, te manter no mesmo nível*. Eu acho que isso é o mais importante, porque não é porque é o professor regente que ele está acima ou enfim ou a gente está acima né? Porque ele é aluno meu e é da profe regente também. Então eu penso assim, *a colaboração é primordial*. Entre professor e segundo professor (PA4, grifo nosso). As minhas experiências também, graças a Deus, até hoje sempre maravilhosas, sempre trabalhei com profes excelentes assim, aprendi muito com elas. Sempre foi assim, sempre se ajudando. Eu ajudo ela com os alunos dela, ela ajuda com os meus. *As duas estão ali trabalhando junto*. Sempre foi bem tranquilo (PA5, grifo nosso). *E eu tenho que trocar o meu jeito com essa outra professora que está ali e que tem uma outra maneira também*. Então pra mim foi um grande desafio estar com uma outra professora e assim a gente tem que se entender e fazer o trabalho acontecer, né (PR1, grifo nosso). Eu particularmente e a segunda profe conversamos assim nesse sentido porque às vezes tem outras demandas a gente tem que elaborar um trabalho de caderno, tem que corrigir provinha, tem que lançar as chamadas, os conteúdos do sistema, então perde bastante tempo com parte burocrática e daí a gente consegue conversar pouco. *Mas na sala às vezes uns dez minutos né?* (PR3, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Os excertos das falas mostram que o exercício da colaboração é empreendido de forma improvisada, nas brechas de horários dos professores, a depender de iniciativas pontuais e não planejadas para que as atividades sejam pensadas entre os professores. É perceptível que os relatos expressam boas relações e vivências dentro da sala de aula e do ambiente escolar de forma geral, porém elas invisibilizam, em seu conteúdo, as diferentes manifestações das crianças, como são vistas, interpretadas, que estratégias pedagógicas são utilizadas, quais os compromissos e as condições de trabalho que assumem. Momentos de cooperação existem, mesmo que por poucos minutos. As profissionais adaptam-se às condições que lhes são oferecidas e, dessa forma, efetivam, mesmo que de forma precária, o planejamento e trocam ideias dentro da sala de aula. As adaptações dos conteúdos, que em grande maioria são pensados pela professora regente, acontecem no improviso.

Segundo Senett (2012), a cooperação natural começa pelo fato de que não podemos sobreviver sozinhos. Inspiradas nesse autor, parece-nos possível pensar que a divisão dos trabalhos nos ajuda a multiplicar nossos poderes insuficientes, para que desta forma, juntos, em cooperação possamos pensar em práticas que superem alguns equívocos cometidos numa perspectiva pedagógica. Portanto, "[...] quando algo dá errado em um objeto, precisamos pensar, para começar, no que estava errado e também no que estava certo com ele" (Sennett, 2012, p. 260) para que, assim, possamos reorganizar métodos e condutas, de forma honesta, na tentativa constante do acerto.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

No exercício de colaboração, as docentes necessitam de constante articulação, afinal, os planejamentos, os cronogramas e os horários precisam estar adequados às realidades, o que depende da cooperação. Nota-se, portanto, a importância da aproximação e do bom relacionamento entre as professoras regentes e as professoras da educação especial. Porém, ela por si só não resolve todas as questões. Situações como a ausência de um planejamento conjunto enfraquecem e limitam os processos de ensino e de aprendizagem. Esses elementos aparecem no segundo bloco de excertos, que expõe a ausência de um planejamento colaborativo formal, ou seja, as professoras regentes não possuem um tempo propício para planejar junto às professoras da educação especial. Todavia, o fato de haver uma parceria profissional pode efetivar um planejamento articulado, mesmo que de forma precária.

Quadro 3: Ausência de um planejamento colaborativo formal

A gente não consegue planejar no mesmo horário com o professor regente, o professor tá aqui planejando, a gente tá em sala de aula com o aluno, então a gente não consegue… (PA1, grifo nosso).
A questão de planejamento pra mim é bem complicada. Então assim, ela tem que se deter mais a ele a todo o tempo. *E a gente não consegue sentar para planejar. Então, o nosso planejamento é as trocas de ideias ali na sala de aula. E aí ela também tenta se organizar e improvisar ali no momento* (PR1, grifo nosso).
Quando eu percebo alguma atividade que vai bastante pra prática que o aluno da educação especial consiga aproveitar uma experiência já falo, prof aproveita ali que vai dar pra trabalhar bem né isso. Mas como a gente tem outros vinte, vinte e dois em sala então a gente não consegue ter uma conversa (PR3, grifo nosso).
Porque a gente acompanha, por exemplo, na hora atividade do professor regente, aula de artes, inglês a gente tá acompanhando o aluno. *E a gente não consegue sentar junto com o professor.* Difícil ter esse momento. Pra gente sentar com ele e planejar. A gente troca um pouquinho de ideia entre nós aqui da escola (PA2, grifo nosso).
Na verdade assim eu até comento com a minha segunda profe… Às vezes eu venho e planejo e digo você quer que eu te passo alguma coisa porque eu acho difícil *esse planejamento na verdade ele não está acontecendo.* Na verdade, a gente planeja desde um planejamento trimestral até agora é a gente que faz, professora regente, mas ali no dia a dia a gente depois tenta fazer alguma coisa pras crianças juntas, mas eu vejo que o planejamento está difícil de conciliar de sentar junto toda vez e a gente dizer vamos fazer isso, botar isso juntas no papel e ela ter o meu planejamento também, né? (PR4, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê um terço da carga horária docente para o planejamento, a fim de garantir aos docentes o tempo necessário para pensar sobre as suas propostas pedagógicas, dentro do horário de trabalho. Alguns incisos tratam especificamente do planejamento, articulado aos demais dias letivos. Nesse registro, a LDB propõe nos seus artigos 13, 36 e 67:

> V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

> V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996, s/p).

Como se pode observar no inciso V, o planejamento deve estar garantido e incluído na carga horária de trabalho docente. No entanto, notamos, a partir dos relatos das participantes, que alguns pontos da Lei não se efetivam dentro do ambiente escolar, como a destinação de parte da carga horária de trabalho para o planejamento das segundas professoras, pois precisam acompanhar o aluno PAEE em todas as aulas, acarretando dificuldades para o estabelecimento do trabalho colaborativo pela falta de oportunidade de planejamento.

Desta forma, a colaboração entre as profissionais, a fim de elaborar um planejamento que possibilite a inclusão de todos os estudantes é um dos pontos mais importantes do processo de colaboração docente. Cooperando, a aula se desenvolve de forma mais tranquila, pois as duas profissionais estarão afinadas para aquele momento. Quando isso não ocorre, a professora de educação especial precisa adaptar na hora, ou então uns minutos antes de a aula começar, tornando mais difícil o desenvolvimento das atividades. Isso se torna visível nas falas das professoras, e, mesmo havendo boa relação entre elas, o planejamento ainda carece da compatibilização de horários, tarefa que cabe à gestão escolar.

Através do que as profissionais trouxeram, é possível identificar que a cooperação se limita às boas relações interpessoais desenvolvidas, espontaneamente, entre as profissionais. Porém, a organização da escola não comporta um horário de planejamento conjunto (professora regente e professora de educação especial), produzindo efeitos sobre o que se considera propriamente como cooperação, no sentido de compartilhar preocupações, compartilhar alternativas, demandas e soluções para cada situação. Enquanto a professora regente planeja em sua hora atividade, a professora de educação especial está acompanhando o aluno nas outras aulas que compõem a parte diversificada do currículo. Isso é importante, mas, o que destacamos é que essa profissional precisa ter horários disponíveis para desenvolver suas demandas de planejamento, visto que, na maioria das vezes, acabam realizando essa tarefa em horários que seriam de lazer ou descanso, fora do horário de trabalho.

É necessário considerar que a colaboração também precisa ser incentivada pelas práticas de formações continuadas, que vem a ser ofertadas pela rede em questão. O terceiro bloco de excertos mostra as possibilidades de formações continuadas oferecidas pela rede de ensino a essas profissionais. No quadro abaixo destacamos:

Quadro 4: Formações oferecidas aos profissionais

É meio que separado daí as formações. Geralmente quando a gente faz ali da apostila Aprende Brasil, é separado por área, né? A educação infantil, séries iniciais e educação especial, sabe que daí nós não temos esse [tema], aí teria que ver com elas, o que que elas tiveram nessas formações talvez elas consigam passar mais pra vocês (PR2, grifo nosso).
As formações continuadas geralmente vêm do assessoramento do sistema Aprende Brasil. Então, praticamente vem assessorado em cima da apostila do material didático. Então, eu vejo que as profes de educação especial elas tiveram formação só elas, né? (PR3, grifo nosso).
Como vem vários profissionais lá da Aprende Brasil, às vezes eles dividem a gente. Por exemplo, educação infantil anos iniciais, o pessoal da educação especial, o pessoal dos anos finais, né? (PR4, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

Além desses momentos de trocas entre professoras regentes e profissionais de apoio, às formações necessitam estar articuladas para o planejamento do trabalho docente. Para Walker e Graff (2022, p. 6) "[...] formação inicial e a formação continuada de professores [são necessárias] para a promoção de práticas mais articuladas e que contribuam para impulsionar o exercício de colaboração entre os profissionais". No entanto, essa articulação depende de uma disposição e mobilização das redes de ensino, que precisam promovê-las. No contexto investigado, dada a condução dos processos formativos de modo terceirizado, pelo sistema de apostilamento adquirido para prefeitura, o grupo de professores é separado de acordo com a etapa de ensino em que atua e a educação inclusiva é disposta como responsabilidade exclusiva dos professores de educação especial, visto que a discussão dessa temática só é direcionada a esse grupo. Assim, a organização dos processos formativos visa atender, separadamente, as demandas docentes, ao mesmo tempo em que a atuação na rede depende de uma vinculação entre os grupos de profissionais. As entrevistadas compreendem a importância dessa atuação colaborativa, mas não dispõem das condições materiais para fazê-la funcionar adequadamente, sendo afetadas pelo sistema em vigor.

> Numa perspectiva de escola aberta para todos, torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional. Assim sendo, é necessário que professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente de os alunos terem ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno (Capellini, Mendes, 2007, p. 115).

Os processos de formação continuada, desde que atendam às demandas dos professores, são fundamentais para o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. Por meio deles, os profissionais conseguem aperfeiçoar práticas e ideias, melhorar o planejamento, interagir com os alunos de forma a contemplar as demandas de todos e criar as estratégias adequadas para a promoção das suas aprendizagens.

No entanto, existe uma certa limitação no sentido das formações e planejamentos dos professores. O sistema municipal, como um todo, aderiu ao apostilamento. Esse, por sua vez, realiza, a partir do que traz *pronto*, as rodas de conversas com os professores e, muitas vezes, não dá abertura para que expressem as demandas existentes. Na página inicial do site do sistema de ensino *Aprende Brasil* ficam expostas as turmas que cada professor atende, bem como o material disponibilizado para uso de cada turma. Os materiais didáticos se dividem por níveis de ensino: educação infantil (G1 e G2); educação infantil (G3 e G4); ensino fundamental (anos iniciais) e ensino fundamental (anos finais). Mas a página eletrônica não traz informações sobre os processos formativos com docentes ou gestores. Considerando o exposto, no quarto e último bloco de excertos tratamos sobre esse sistema de apostilamento, dificuldades, limitações e desafios das professoras:

Quadro 5: Sistema de apostilamento

Não consegue acompanhar o meu plano de aula, ela tem que adaptar todas as atividades, porque nós estamos com a apostila Aprende Brasil então ela não consegue acompanhar, né? (PR2, grifo nosso).
Pros outros vem o material prontinho, aqui ó, as apostilas tipo a gente não vê nada pra outros (PA3, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

O município de Cordilheira Alta aderiu ao sistema de ensino apostilado – *Aprende Brasil*. Esse por sua vez, através das apostilas que dispõe para uso do professor e dos alunos, auxilia nas propostas pedagógicas que farão uso (Cordilheira Alta, 2022, s/p). Segundo dados do portal da transparência do município em questão, a aquisição do material se deu por meio de licitação nº 09/2022. O contrato licitatório teve duração até 07 de fevereiro de 2024, podendo ser renovado. O valor do investimento foi de 531.300,75 reais. Apesar do investimento alto e com a intenção de melhorar o sistema de ensino, fica evidente, também, o quanto esse modelo limita certos planejamentos e dificulta a produção de condições para a inclusão, já que o planejamento não considera a diversidade. O material apresenta breves textos seguidos de sugestões de atividades, limitando o processo de interpretação e formação de pensamento crítico dos alunos, uma vez que pré-estabelece direções a serem seguidas, dadas como obrigatórias, considerando o cumprimento e o preenchimento integral da apostila.

Apesar das condições adversas, o profissionalismo das docentes faz com que busquem sempre melhorar as práticas pedagógicas, a partir de trocas de ideias, para que consigam ofertar aos estudantes boas propostas de atividades. E, para além disso, precisam, também, atender o que lhes é fornecido: o sistema de apostilamento *Aprende Brasil*. Esse, analisando os relatos, limita a forma como pensam as atividades para os alunos e não promove a inclusão dos que apresentam alguma condição diferenciada de aprendizagem, uma vez que o material é padrão e não atende a especificidades.

O sistema de apostilamento reduz as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas e limita a produção de estratégias de ensino que promovam o saber dos estudantes, engessando o conhecimento. Desta forma, notamos que as docentes, aprisionadas ao apostilamento, têm suas ações direcionadas a ensinar a como utilizar a apostila, ao mesmo tempo em que vigiam o trabalho, ou seja, o cumprimento da apostila (Hoffmann, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ofereceu subsídios para compreender como se dá a colaboração entre professores regentes e professores de Educação Especial, na rede municipal de Cordilheira Alta/SC. A produção de dados e as análises mostram que a colaboração entre as professoras que atuam junto aos alunos que compõem o PAEE se limita às trocas informais de ideias entre as profissionais. Os relatos denunciam falhas de organização, tanto na compatibilização de horários de planejamento entre as professoras, quanto na disponibilização de horário de planejamento para as professoras da educação especial, dentro da carga horária docente. Nesse cenário, parece-nos possível dizer que a colaboração se dá no sentido mais restrito da palavra (ajudar, apoiar, auxiliar, trabalhar junto) o que, para uma prática inclusiva, não é o suficiente. Há que se estender o sentido de colaboração para o estudo conjunto e a operacionalização das estratégias mais adequadas para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes que compõem determinada turma. Aprendizagem que tem seu ponto de partida e de chegada no social, naquilo que diz da existência do indivíduo e daquilo que o faz ser. E dizemos ser, no sentido do como se apresenta, de como é. Desse modo, a prática colaborativa só é, quando compartilha conhecimentos, sobre quem somos e quem é o outro, o que sabemos e o que sabe esse outro. Enquanto o ato colaborativo estiver pautado na *falta de*, na *falha do*, no *não tem*, estaremos apenas *tapando buracos* ou *apagando incêndios*.

Reconhecemos as conquistas e os avanços dentro do campo da educação especial ao longo da história. Um dos marcos importantes, que contribuiu para os avanços dos direitos do público em questão, foi a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

(PNEEPEI), de 2008, com o intuito de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino comum; a formação de professores da educação especial e também para os professores do ensino comum; dentre outros objetivos. Isso faz com que percebamos a necessidade de garantia formal de direitos, mas também de compromissos éticos que orientam o exercício da docência, uma vez que, de alguma forma, a sociedade os marginaliza. O acesso é um direito de todos, independente das condições, ele precisa ser garantido, sobretudo, assegurado, uma vez que a lei por si só não serve se não for efetivada, fiscalizada e garantida. Um exemplo claro da falta de garantia desse direito foram os resultados desta pesquisa, pois demonstraram a fragilidade dos processos relativos a inclusão pela ausência de condições adequadas ao exercício colaborativo da docência, a fragilidade dos processos de formação continuada e a opção por um sistema de apostilamento que, segundo as participantes, desconsidera a diversidade humana. Estes e outros aspectos, apresentados acima, demonstram como a inclusão ainda é um desafio e tem muito a avançar.

Com isso, por meio dos dados que levantamos, analisamos que a rede municipal não dispõe de horários de planejamento específicos para que professoras regentes e da educação especial possam realizá-lo adequada e conjuntamente. A partir das falas, o que se percebe são adaptações no planejamento das professoras regentes feitas pelas professoras da educação especial. As formações continuadas são quase inexistentes, e as condições de trabalho muito aquém das necessidades. O que, também, coloca em evidência essas dificuldades é a adesão do município a um sistema de apostilamento que limita e reduz as práticas pedagógicas, uma vez que é engessado e não promove a inclusão, tornando-se um material inadequado ao princípio educativo. Por fim, destacamos que as profissionais têm conhecimento dessa necessidade, porém, como mostram os resultados, o conjunto de fatores que compõem os resultados dessa pesquisa concorre para a inviabilização das práticas colaborativas.

REFERÊNCIAS

APRENDE BRASIL. *Sistema de ensino*. Disponível em https://aprendebrasil.com.br/. Acesso em 14 jun. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 28 jul. 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de educacaoespecial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014. Acesso em: 03 out. 2022.

CHRISTO, Sandy Varela de. *Coensino/ensino colaborativo/bidocência na Educação Inclusiva:* concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. p. 1-108. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES Enicéia Gonçalves, O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. In: *Educere et Educare*, Unioeste – campus Cascavel, v. 2 n. 4, p. 113-128, jul/dez. 2007.

CORDILHEIRA ALTA, Prefeitura Municipal de. Disponível em https://pmcordi.sc.gov.br 2022. Acesso em 10 jun. 2023

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.83827
e83827

HOFFMANN, Elíria Heck. *Sistemas Apostilados em Redes Municipais de Ensino no Oeste* Catarinense: a Mercadorização da Educação Pública? Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Chapecó/SC, 2020.

RESSEL, Lúcia Beatriz.; BECK, Carmen Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; DA SILVA, Rosângela Marion; SEHNEM Graciela Dutra. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. In: *Revista Texto & Contexto Enfermagem,* Florianópolis, v. 4 p. 779-86, out/dez, 2008. Disponível em https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznnfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 02 ago. 2022.

SENETT, Richard. *Juntos:* os rituais, os prazeres e as políticas de cooperação. Rio de Janeiro. Editora: Record*,* 2012.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014, p. 139-151. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 05 jul. 2024.

WALKER, Gleici Cristina; GRAFF, Patrícia. Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual. In: *Revista Educação em Foco,* Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 27, p. 1-14, 2022. Disponível em https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37156/24994. Acesso em 22 set. 2022.

Submetido em abril de 2024
Aprovado em julho de 2024

Informações das autoras

Amanda Pederssetti
Universidade Federal da Fronteira Sul
E-mail: amandapederssetti08@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0085-8983
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/9792161784399890

Anatel Aparecida Fávero
Universidade Federal da Fronteira Sul
E-mail: anatelfavero@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2741-3058
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/9846605833079352

Patrícia Graff
Universidade Federal da Fronteira Sul
E-mail: patricia.graff@uffs.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3315-2401
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/5670585241403271