

# ENSINO COLABORATIVO

## NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

contribuições para o desenvolvimento na linguagem

Kelly Cristine Zaneti dos Santos  
Betania Jacob Stange Lopes  
Gildene do Ouro Lopes Silva





Igreja Adventista  
do Sétimo Dia

Divisão Sul-Americana da IASD

**Presidente:** Erton Köhler

**Secretário:** Edward Heidinger

**Tesoureiro:** Marlon Lopes



Educação  
Adventista

Administração da Entidade Mantenedora (IAE)

**Diretor-presidente:** Maurício Lima

**Diretor administrativo:** Edson Medeiros

**Diretor-secretário:** Emmanuel Oliveira Guimarães

**Diretor do departamento de educação:** Ivan Góes

**UNASP**

Centro Universitário Adventista de São Paulo

**Reitor:** Martin Kuhn

**Vice-reitores executivos / diretores de campus:** Afonso Cardoso Ligório,  
Antônio Marcos Alves, Douglas Jefferson Menslin

**Vice-reitor Administrativo:** Telson Bombassaro Vargas

**Pró-reitor de graduação:** Afonso Cardoso Ligório

**Pró-reitor de pesquisa e desenvolvimento institucional:** Allan Macedo de Novaes

**Pró-reitor de educação a distância:** Fabiano Leichsenring Silva

**Pró-reitor de pós-graduação (lato sensu):** Antônio Marcos Alves

**Pró-reitor de desenvolvimento espiritual:** Henrique Gonçalves

**Diretores administrativos:** Claudio Valdir Knoener, Flavio Knoner, Murilo Marques Bezerra

**Diretor do Seminário adventista latino-americano de teologia :** Reinaldo Wenceslau Siqueira

**Diretor-geral de educação básica:** Douglas Jefferson Menslin

**Secretário-geral e procurador institucional :** Marcelo Franca Alves

**Diretora de recursos humanos :** Karla Cristina de Freitas Souza

**Diretor de produções artísticas:** Tuiú Costa

**Advogado-geral :** Misael Lima Barreto Junior

**Chefe de gabinete:** Anna Cristina Pascual Ramos

**UNASPRESS**

Editora Universitária Adventista

**Editor-chefe:** Rodrigo Follis

**Gerente de projetos:** Bruno Sales Ferreira

**Editor associado:** Alysson Huf

**Supervisor administrativo:** Werter Gouveia

**Supervisora de vendas e logística:** Francieleide Santos

**Editores:** Felipe Carmo, Gabriel Pilon Galvani, Kerilyn Oliveira, Luiza Simões, Peres Sales e Thamires Mattos

**Revisora:** Thais Alencar

**Designers gráficos:** Felipe Rocha, Jônathas Sant'Ana e Kenny Zukowski

# ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

contribuições para o desenvolvimento na linguagem

Kelly Cristine Zaneti dos Santos  
Betania Jacob Stange Lopes  
Gildene do Ouro Lopes Silva

1ª Edição, 2020

**UNASPRESS**

Editora Universitária Adventista  
Engenheiro Coelho, SP

**UNASPRESS**

Editora Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp  
Engenheiro Coelho, SP CEP 13448-900  
Tel.: (19) 3858-5171 / 3858-5172

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

Ensino colaborativo na  
educação infantil inclusiva

1ª edição – 2020  
5MB (PDF)

Coordenação editorial: Alysson Huf

Preparação: Cristiane Cabral

Revisão: Thais Alencar

Projeto gráfico e diagramação: Jônathas Sant'Ana

Imagens: Shutterstock, Freepik e arquivo das autoras

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada por Hermenérico Siqueira de Moraes Netto CRB 7370

---

Santos, Kelly Cristine Zaneti dos.

Ensino colaborativo na educação infantil inclusiva: contribuições para o desenvolvimento na linguagem / Kelly Cristine Zaneti dos Santos; Betania Jacob Stange Lopes; Gildene do Ouro Lopes Silva. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2020.

59 p.

ISBN 978-65-89185-09-3

DOI <http://doi.org/10.19141/978-65-89185-09-3>

1. Educação inclusiva. 2. Ensino Colaborativa. I Título. II. Stange, Betania. III. Lopes, Gildene.

CDD 371.9

---

OP 00211

Editora associada:



**ABEU** Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Todos os direitos reservados à Unaspres - Editora Universitária Adventista. Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*, salvo em breves citações, com indicação da fonte.

## Título

Ensino colaborativo na educação infantil inclusiva

## Autoras

Kelly Cristine Zaneti dos Santos, Betania Jacob Stange Lopes e Gildene do Ouro Lopes Silva

## Corpo Editorial

- Prof.ª Dra. Aida Figueiredo  
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro – Portugal
- Prof.ª Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil  
Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau) – São Paulo, Brasil
- Prof.ª Dra. Ana Sílvia Moço Aparício  
Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano (USCS) – São Paulo, Brasil
- Prof. Dr. Andrew Sixsmith  
Departamento de Matemática e Ciências Tecnológicas Simon Fraser University – Canadá
- Prof.ª Dra. Angela Harumi Tamaru  
Escola Politécnica, Faculdade de Americana (FAM) – São Paulo, Brasil
- Prof.ª Dra. Ellen Nogueira  
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-EC) – São Paulo, Brasil
- Prof. Dr. Frank Viana Carvalho  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – São Paulo, Brasil
- Prof.ª Dra. Gisela Biaggi  
Universidad Adventista de Chile, Chillán – Chile
- Prof. Dr. João Batista Ribeiro Santos  
Universidade Metodista de São Paulo
- Prof.ª Dra. Márcia Regina Onofre  
Departamento de Metodologia de Ensino (DME)  
Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) – São Paulo, Brasil
- Prof.ª Dra. Maria Teresa Ribeiro  
Universidade de Taubaté (Unitau) – São Paulo, Brasil
- Prof.ª Dra. Marlene da Rocha Migueis  
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro – Portugal
- Prof.ª Dra. Marta Regina Paulo  
Mestrado Profissional em Educação  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) – São Paulo, Brasil
- Prof.ª Dra. Martha Maria Prata Linhares  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMTM) – Minas Gerais, Brasil
- Prof.ª Dra. Michelle Vanchu-Orosco  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Simon Fraser University – Canadá
- Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes  
Fundação Carlos Chagas  
Mestrado Profissional Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil
- Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Mestrado Profissional em Educação  
Universidade Municipal de São Caetano (USCS) – São Paulo, Brasil
- Prof. Dr. Orlando, de Andrade Kelm  
McCombs School of Business da Universidade do Texas, Austin – EUA
- Prof.ª Dra. Paula Coelho Santos  
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro – Portugal
- Prof. Dr. Paulo Gomes Lima  
Departamento de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), Campus Sorocaba – São Paulo, Brasil
- Prof.ª Dra. Tânia Regina da Rocha Unglaub  
Mestrado Profissional em Gestão da Informação (PPGInfo - FAED- UDESC) da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC – Brasil
- Prof.ª Dra. Tatiana de Cássia Nakano  
Centro de Ciências da Vida (CCV) – PUC Campinas  
Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – São Paulo, Brasil  
Universidade Católica de Campinas, PUC-SP - Brasil

**Conselho artístico e editorial da Unaspres:**

Martin Kuhn	Diogo Cavalcanti
Telson Vargas	Douglas Menslin
Rodrigo Follis	Edilson Valiante
Adolfo Suárez	Fabiano Leichsenring
Afonso Cardoso	Fabio Alfieri
Allan Novaes	Gildene Silva
Antônio Marcos Alves	Reinaldo Siqueira

---

**Pareceristas *ad hoc* para a presente obra:**

Dra. Keila Torezan  
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP)

Dra. Germana Ramírez  
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

**O texto de cada capítulo é da inteira responsabilidade de seus autores.**

# SUMÁRIO

## PONTO DE PARTIDA:

### CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS..... 10

Fatores a se considerar ..... 13

Organização do ambiente..... 18

Fatores para o sucesso do coensino .....20

## ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA

### COLABORATIVA NA ESCOLA..... 22

Organização do ambiente: estação de ensino ..... 23

Organização do ambiente: um professor,  
um assistente ..... 26

Organização do ambiente: ensino alternativo ..... 29

Organização do ambiente: um professor,  
um observador..... 30

Organização do ambiente: ensino paralelo..... 32

Organização do ambiente: equipe de ensino ..... 34

**ESTRATÉGIAS QUE CONTRIBUEM PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NO  
CONTEXTO DE ENSINO COLABORATIVO ..... 38**

Histórias em sequência lógica/temporal..... 40

Dramatização ..... 43

Práticas letradas e de consciência fonológica:  
sopa de rimas..... 46

**PONTO DE CHEGADA:  
ARGUMENTOS FINAIS..... 50**

**REFERÊNCIAS ..... 53**

**SOBRE AS AUTORAS ..... 56**

Kelly Cristine Zaneti dos Santos ..... 57

Betania Jacob Stange Lopes ..... 57

Gildene de Ouro Lopes Silva ..... 58

## PROPÓSITO DESTE GUIA

Este guia tem como objetivo orientar professores do ensino regular e da educação especial sobre as possibilidades de parceria colaborativa para ensinar, tendo em vista a inclusão, participação e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) na sala de aula comum do ensino regular. Esse material, portanto, visa a oferecer informações sobre o ensino colaborativo e sugestões práticas para o trabalho em conjunto.

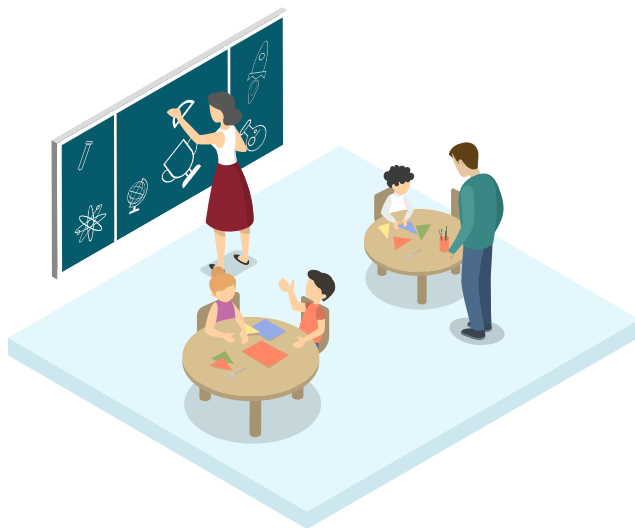


**PONTO DE PARTIDA:  
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS**

Na atualidade, muitos são os desafios que surgem no ambiente de ensino-aprendizagem. A diversidade na sala de aula é um convite à busca por novos conhecimentos e práticas que possam contribuir para o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

O trabalho colaborativo em diferentes países com mais experiência em inclusão tem se revelado eficaz tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores quanto para o processo inclusivo de alunos PAEE no contexto escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Quando os professores da educação especial e os professores do ensino regular formam uma parceria dividindo



as responsabilidades de planejar, instruir, e avaliar o ensino ofertado a uma sala de aula heterogênea, tem-se o que a literatura considera como coensino ou ensino colaborativo<sup>1</sup> (FONTES, 2009; RABELO, 2012; MENDES et al., 2014; LAGO, 2014).

Dentre vários benefícios de parcerias colaborativas está o desenvolvimento de estratégias inclusivas pautadas no conceito de que a diversidade é uma das potencialidades humanas fundamentais e na esperança de que todos podem se desenvolver e aprender juntos em vários aspectos do ser (PEARPOINT et al., 1999).

---

<sup>1</sup>Neste guia, considerar-se-á indistintamente coensino e ensino colaborativo.



## | FATORES A SE CONSIDERAR

Conforme Keef, Moore e Dulff (2004), os saberes docentes do coensino devem estar sustentados por quatro colunas de conhecimento:

- conhecer a si mesmo, que significa estar consciente de suas necessidades, potencialidades e admitir ideias estereotipadas sobre os aspectos que envolvam a educação inclusiva;
- conhecer seu parceiro, isto é, ouvir sem julgar, colocar-se no lugar do outro e ter habilidades interpessoais e de comunicação;
- conhecer os alunos, o que requer saber avaliar, elaborar planejamentos, identificar objetivos relevantes, sonhos e valores;
- conhecer sua profissão, que implica conhecer o currículo e flexibilizá-lo quando necessário, a fim de que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, saber intervir e mediar o processo de aprendizado.

Nesse sentido, “o ensino colaborativo deve ser entendido como um novo modelo de educação, no qual todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar”. (FONTES, 2009, p. 42). Todavia, essa colaboração não é algo que acontece somente juntando dois professores numa sala de aula, “trata-se de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído” (MENDES et al., 2014, p. 54).



A parceria colaborativa entre professores do ensino regular e da educação especial, segundo Gately (2001, p. 42) é definida em três estágios, após a implantação da proposta de coensino:

- estágio inicial, em que ambos os professores se esforçam para se relacionar, todavia a comunicação é superficial e de maneira formal;
- estágio de comprometimento, em cuja etapa os profissionais se comunicam mais abertamente, com mais interação e com maior frequência à medida que a confiança vai sendo estabelecida, conseqüentemente contribuindo para que haja a colaboração no ensino;
- o estágio colaborativo, em que a interação e a comunicação ocorrem de maneira natural e confortável a todos os envolvidos no trabalho conjunto.

Portanto, a evolução dos estágios da parceria colaborativa acontece não somente a nível pessoal, mas, também nos diferentes componentes do coensino, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Síntese dos estágios e componentes do coensino

<b>COMPO- NENTES</b>	<b>1.º ESTÁGIO COMUNICA- ÇÃO INICIAL</b>	<b>2.º ESTÁGIO COMPROME- TIMENTO</b>	<b>3.º ESTÁGIO ESTÁGIO COLA- BORATIVO</b>
<b>a. Comunicação interpessoal</b>	De forma protegida; pode ocorrer nível de insatisfação	Comunicação mais aberta e interativa	Habilidades eficazes de ouvir, resolver problemas e negociar um com o outro
<b>b. Arranjo físico</b>	Ideia de separação; sensação de uma sala dentro de outra	Maior movimentação e compartilhamento de espaço na sala	Ambos os professores controlam o espaço e se movimentam com maior liberdade
<b>c. Familiaridade com o currículo</b>	O planejamento do professor do ensino comum não é compar- tilhado; ainda há uma confiança limitada	Os professores passam a confiar mais um no outro e a compartilhar pla- nejamentos e propor mudanças	Os dois professores dominam as compe- tências de lidar com o currículo
<b>d. Metas e modificações no currículo</b>	Mantêm-se programas padronizados e o professor especialista é visto como “auxiliar”	Percepção da neces- sidade de modifi- cações no currículo pelo professor do ensino comum sem ainda definir quem se responsabiliza	Olhar mais apurado sobre as necessidades dos alunos e modifi- cações adequadas no currículo pelos dois professores

## Ensino colaborativo

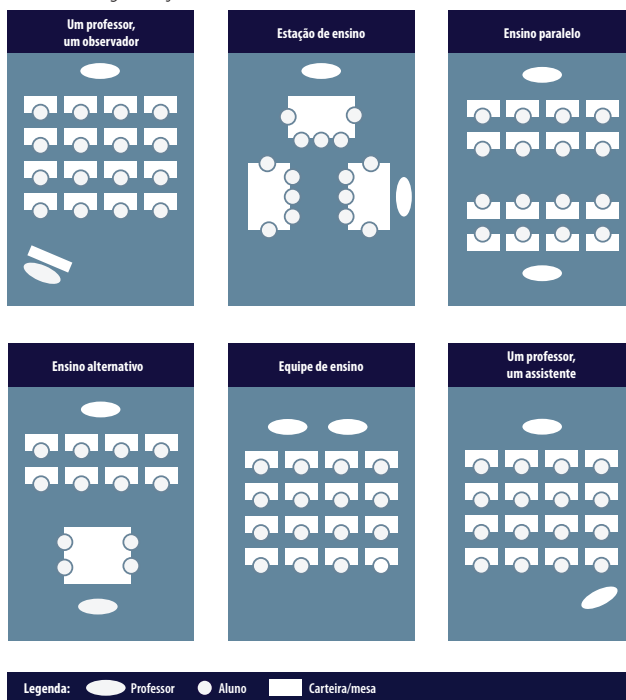
e. Planejamento instrucional	Divisão de funções entre os professores: o do ensino comum gerencia e o especialista auxilia no ensino	Planejamento em conjunto	Consolida-se como rotina o planejamento em conjunto e o compartilhamento de ideias
f. Apresentação instrucional	Os professores dão instrução de forma separada: um gerencia e o outro ajuda	Maior interação; passam a compartilhar responsabilidade e funções; o especialista passa a gerenciar algumas situações de ensino	Os dois professores elaboram planos, dão instrução à turma em sintonia e os alunos se reportam aos dois como professores
g. Gerenciamento da aula	O professor especialista gerencia comportamentos dos alunos para o professor do ensino comum ensinar	Os professores se comunicam e discutem as regras e rotinas da sala de aulas e as necessidades individuais dos alunos	Os dois professores se envolvem na elaboração de atividades individuais e coletivas para os alunos
h. Processo de avaliação	A avaliação dos alunos é responsabilidade do professor do ensino comum	Os dois professores discutem e decidem juntos sobre a avaliação	Avaliam juntos e percebem as necessidades de variação das alternativas de avaliação para o progresso dos alunos

Fonte: Gately e Gately (2001). Tabela adaptada de Rabelo (2012)

## ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

O ambiente no coensino é organizado em grupos de tamanhos, formas e combinações variadas, a fim de que se explore o potencial de todos os alunos. Entretanto, é necessário considerar que nessa proposta não deve existir a ideia de que um grupo de alunos é de determinado (a) professor(a), enquanto os demais são de outro(a) professor(a), pois todos estão sob a responsabilidade de ambos os profissionais.

Figura 2 – Possibilidades de organização do ambiente



Fonte: adaptado de Friend e Bursuck (2009, p. 92, tradução livre)

Segundo os autores Friend e Bursuck (2009), os modelos de coensino são explicados da seguinte forma:

- a. **Um professor e um observador:** o professor apresenta uma instrução, ao passo que o outro coleta informações acadêmicas, comportamentais ou sociais acerca de alunos individualmente ou do grupo;
- b. **Estação de ensino:** a instrução é dividida em três partes não sequenciais, e os alunos são organizados em três grupos, revezando de estação em estação; são auxiliados pelos professores na primeira e na segunda estações e trabalham de forma independente na terceira;
- c. **Ensino paralelo:** dois professores – cada um com a metade do grupo – expõem o mesmo material com o objetivo primordial de promover a distinção instrucional e conseguir mais participação dos alunos;
- d. **Ensino alternativo:** um professor trabalha com a maior parte dos alunos, enquanto o outro trabalha com um grupo menor para

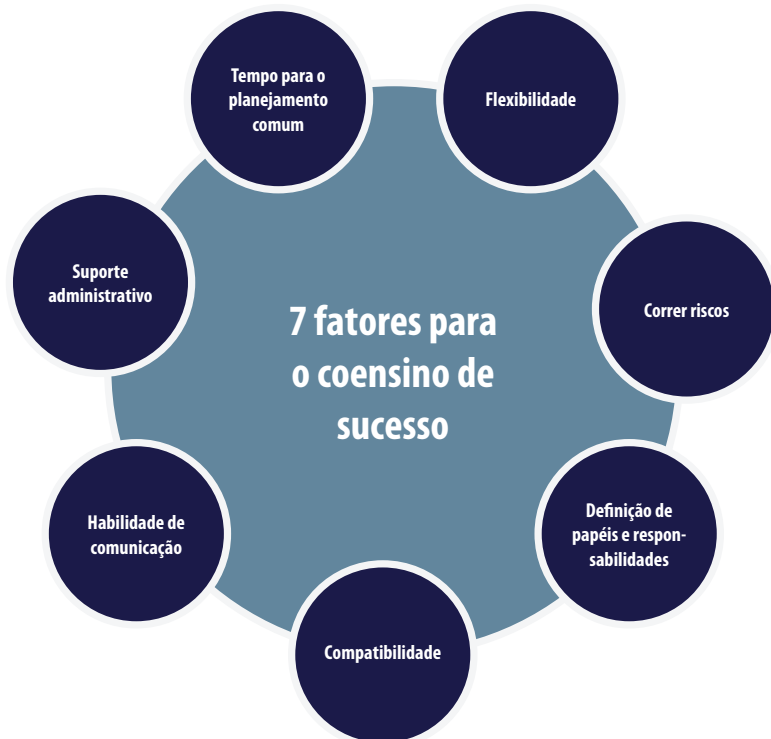
reforço, enriquecimento, avaliação, ensino prévio ou outro propósito qualquer.

- e. **Equipe de ensino:** tanto um quanto o outro professor lideram a instrução de grandes grupos por meio de exposições, objetivando apresentar pontos de vista antagônicos em um debate, o que é feito por meio de duas maneiras distintas de resolver um problema.
- f. **Um professor e um assistente:** um professor lidera uma instrução enquanto o outro circula entre os alunos e lhes oferece ajuda individual.

## | FATORES PARA O SUCESSO DO COENSINO

O coensino não existe no vácuo. Alguns elementos são fundamentais para que a prática seja efetiva, como mostra a figura a seguir.

*Figura 3 – Sete fatores para o sucesso do coensino*



*Fonte: adaptado de Argules, Hughes e Schumm (2000 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014)*



# **ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA COLABORATIVA NA ESCOLA**

Os modelos de coensino podem ser observados nas cenas ilustrativas em que os arranjos físicos constituem um palco para a atuação colaborativa de professores da sala de aula comum e do professor da educação especial, no processo de ensino-aprendizagem inclusivo<sup>2</sup>. Os personagens desta obra são três professoras da sala de aula comum – conhecidas por Maria (PC), Rita (PC) e Laís (PC) – e uma professora da educação especial, Ana (PE); os alunos serão identificados por João, Rose, Luan e Hugo. João (TEA) tem transtorno do espectro autista e Rose (DI) tem deficiência intelectual. Luan (ADL) e Hugo (ADL) não são considerados alunos público-alvo da educação especial, porém apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem.

## ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE: ESTAÇÃO DE ENSINO

A professora Ana (PE) iniciou a aula contando uma história composta de quatro imagens em sequência projetada no quadro para todos os alunos. O ambiente da sala de aula estava organizado em três estações com atividades específicas, e os grupos de alunos passavam por todas elas. Na primeira estação, a professora Ana

---

<sup>2</sup> Ao longo do material, serão apresentadas imagens de aplicação dos modelos em salas de aula reais. As fotos buscam ilustrar os conceitos apresentados e foram tratadas para preservar a identidade das crianças envolvidas.

(PE) disponibilizava um conjunto de cenas da história para o grupo e acompanhava cada aluno ao organizar as cenas da história. Na segunda estação, a professora Maria (PC) orientava cada aluno narrar a história. Enquanto um aluno falava à frente, junto à professora, os demais permaneciam assentados ouvindo. Na terceira estação, a atividade era realizada de forma independente. Havia disponível um envelope para cada criança organizar e colar as imagens em uma folha com espaço para cada cena.

Na vez da aluna Rose, ao passar pela segunda estação, a professora Maria (PC) pediu ajuda à professora Ana (PE) por meio do olhar. Ao reconhecer o pedido de ajuda, a professora Ana (PE) se aproximou e apontou para uma imagem, enquanto a professora Maria (PC) pronunciava uma palavra-chave, dando o tempo de que a aluna necessitava para repetir. Diante dos colegas e das professoras, Rose emitia alguns sons. Quando terminou, recebeu os aplausos como os demais recebiam ao término da participação, assentando-se para ouvir outras crianças.

Ao observar a cena 1, que estava organizada em estações de ensino, percebeu-se no componente do coensino-comunicação interpessoal que a parceria entre as professoras se encontrava no estágio colaborativo, no qual a interação e a comunicação ocorriam de maneira natural entre elas. Percebeu-se isso mediante a confiança

presente entre as professoras, pois apenas um olhar foi suficiente para que ambas estabelecessem comunicação e compreensão.

Figura 4 — Organização por estações



Primeira estação: organização da cena (à esq.) | Segunda estação: narração da história (à dir.).



Terceira estação: organização e colagem

Fonte: as autoras.

## ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE: UM PROFESSOR, UM ASSISTENTE

A professora Ana (PE) liderou a instrução aos alunos explicando que a atividade consistia em fazer uma sopa de rimas. O primeiro passo foi ouvir a música “O que que tem na sopa do neném”, composta de várias rimas.

Ao terminar a canção, a professora Ana (PE) entregou a cada criança uma carta diferente com uma imagem de um dos ingredientes citados na letra da música. Todas as crianças necessitariam saber o nome das figuras que haviam recebido. Assim, a professora Rita (PC) circulava pela sala ajudando individualmente os alunos.

Em seguida, os alunos foram orientados pela professora Ana (PE) a olhar para a projeção de imagens no quadro. Ela pronunciava o nome da figura que aparecia na projeção com ênfase na parte final da palavra. A apresentação contava com várias lâminas contendo apenas uma figura em cada.

Depois, a professora Ana (PE) solicitou às crianças que tentassem perceber o som final do nome da imagem que tinham nas mãos e comparar com o final do nome da figura projetada. Simultaneamente, a professora Rita (PC) circulava e auxiliava os alunos a descobrirem

o nome do vegetal contido na imagem que a criança tinha em suas mãos, comparando com o som final do nome da figura apresentada na lâmina. Nas interações das crianças com as professoras Rita (PC) e Ana (PE) surgiam questionamentos sobre o gosto dos vegetais, se eles eram bons ou ruins, já que diversas imagens de vegetais as crianças disseram não conhecer, como, por exemplo, agrião, espinafre, berinjela e rabanete. Conforme os alunos detectavam a rima, levantavam o braço e eram convidados a trazer a carta “ingrediente” e adicioná-la no caldeirão de sopa desenhado à frente.

A professora Rita (PC), que estava circulando pela sala, ao passar por João apontou na direção da professora Ana (PE) para que o aluno dirigisse seu olhar às figuras apresentadas e observasse a sua. João levantou-se e foi até a frente fixar a figura ao quadro como os demais colegas.

Percebeu-se o envolvimento de ambas as professoras no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando as crianças solicitavam ajuda para conhecer o nome das figuras que receberam e não conheciam, bem como no processo de análise das rimas, que também foi estendido a João.

O ambiente, organizado de acordo com o modelo de coensino “uma professora e uma assistente” realizando ações em conjunto, favoreceu a apropriação de significados novos pelos alunos.

O resultado do comprometimento de ambas as professoras do ensino comum e da educação especial, nesse modelo de coensino, proporcionou a todas as crianças, indistintamente, a oportunidade de se envolverem na atividade proposta. João sentiu-se valorizado ao se perceber participante ativo do grupo.

Conforme se observa nas imagens a seguir, o aluno caminhou levando consigo a carta com a imagem de forma independente para Ana. Em seguida fixou a imagem do painel com ajuda. Isso está diretamente relacionado ao planejamento da atividade que foi proposta visando à participação de todos os alunos mediante a parceria entre Rita e Ana.

*Figura 5 – Participação voluntária de João com auxílio para fixar a imagem no painel*



*Fonte: as autoras*

## ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE: ENSINO ALTERNATIVO

Enquanto a professora Laís (PC) trabalhava com parte dos alunos nas mesas no corredor, em frente à sala de aula a professora Ana (PE) trabalhava com outro grupo no gramado para reforço com alunos que apresentaram dificuldades para organizar as figuras em sequência.

A professora Ana (PE) apresentava uma imagem de cada vez, levantando questões sobre o que estavam vendo nas imagens, pessoa, expressão facial, sentimentos, objetos, ações, entre outros detalhes sobre tempo e espaço. Após explorarem cada cena, a professora Ana (PE) ofereceu a oportunidade para cada aluno narrar a história e solicitar ajuda se fosse necessário.

O aluno Luan manifestou o desejo de ser o primeiro. A história envolvia um passeio ao parque de diversão. Dessa maneira, Luan começou a explicar a despedida da avó pelas crianças. Na segunda cena, explicou que a menina estava vestindo a roupa. Quando questionado pela professora Ana (PE) sobre a avó ter ajeitado a roupa da menina para sair, Luan pensou e inverteu as posições das cenas voltando a explicar: “A menina colocou a roupa para ir passear e a vó ajudou. Daí eles deram tchau pra vó. Daí a menina escolheu andar de cavalo e eles gostaram dos brinquedos do parque”.

Percebe-se que o arranjo físico nessa cena ofereceu aos alunos que necessitam de mais auxílio, oportunidade de estarem mais próximos da professora em um ambiente tranquilo, serem estimulados a expressar suas percepções e a organizarem suas ideias.

Figura 6 – Espaços alternativos de trabalho



Fonte: as autoras

## ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE: UM PROFESSOR, UM OBSERVADOR

A professora Ana (PE) apresentava a instrução da atividade que fariam. Mostrou a caixa que estava ao lado dela com objetos que seriam utilizados na dinâmica das rimas. Enquanto isso, a professora Rita (PC) coletava informações sobre a atenção concentrada dos alunos, seus questionamentos, contribuições

que ofereciam, suas dificuldades, interações com os colegas e desempenho do grupo.

No momento em que a professora Ana (PE) ensinava uma canção com rimas para os alunos, a professora Rita (PC) observou João dirigir-se à estante de livros, alcançar um, colocá-lo sobre a mesa e bater na capa ao ritmo da música que estava sendo cantada.

Quando a música terminou, João se aproximou do grupo e passava cheirando a cabecinha de cada criança. Em seguida, aproximou-se da professora Rita (PC), cheirou seus cabelos e tocou neles.

Logo após terminar a aula, as crianças foram encaminhadas à Educação Física. As professoras permaneceram juntas para o momento de avaliação e planejamento. A professora Rita (PC), entusiasmada, compartilhou sua alegria ao ver a reação de João diante da música. A professora Ana (PE) confessou que, mesmo vendo João se movimentar pela sala, perdeu os detalhes que a professora Rita (PC) compartilhava.

Ao observar a cena, percebe-se que o trabalho em conjunto permitiu ampliar a visão do desempenho do aluno João. As professoras puderam perceber que a música desperta no aluno com autismo reações positivas, inclusive a de aproximação com

os colegas e professores. É possível notar também que momentos de avaliação e planejamento conjunto enriquecem a prática pedagógica e motivam ambos os profissionais a desenvolverem estratégias inclusivas que favoreçam a participação de alunos-alvo da educação especial em situações sociais de aprendizagem.

Figura 7 – Um professor e um observador



Fonte: as autoras

## ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE: ENSINO PARALELO

A professora Ana (PE) e a professora Laís (PC) organizaram o ambiente em dois grupos. Cada professora assumiu um grupo, lançando um mesmo desafio. Os alunos foram provocados a

pensar em formas de resolver a seguinte questão: “O que vocês fariam se ficassem perdidos no shopping?”

A professora Ana (PE) pediu que cada criança virasse para seu colega do lado e tentasse encontrar uma solução. Depois de um tempo, pediu que um representante de cada dupla falasse a solução encontrada. Um aluno começou a falar, porém seu parceiro protestou dizendo que o colega roubou a ideia dele, porque ele que tinha pensado naquilo. A professora interveio afirmando que os dois trabalharam juntos para encontrar a solução, e que o colega só estava dizendo qual foi a melhor ideia que tiveram.

Enquanto isso, no outro grupo, a professora Laís (PC) sugeriu uma tempestade de ideias às crianças, instruindo que cada criança falasse tudo que viesse à cabeça para a professora. Hugo se pronunciou dizendo: “Eu ia pegar o celular e ligar pra minha mãe”. A professora Laís questionou: “De que celular você falaria com sua mãe?”. Hugo respondeu: “Eu tenho um celular lá na minha casa”.

Cada uma das professoras estava com metade do grupo com o objetivo principal de promover a distinção instrucional e conseguir maior participação dos alunos por meio de estratégias diferentes. Com base no princípio da colaboração, a Professora Ana solicitou aos alunos que pensassem em dupla para resolver o desafio. A situação de conflito que emergiu, possibilitou a

oportunidade para a professora estimular a percepção dos alunos sobre o que é trabalhar em conjunto.

As provocações da Professora Laís para a resolução do problema fizeram com que Hugo, aluno em situação de atraso do desenvolvimento da linguagem, manifestasse sua ideia. Mediante outra pergunta da Professora Laís, o aluno se manteve envolvido na atividade e na organização lógica de seus pensamentos.

*Figura 8 – Dois grupos de trabalho*



*Fonte: as autoras*

## ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE: EQUIPE DE ENSINO

A professora Ana (PE) e a professora Laís (PC) organizaram uma dramatização envolvendo a identificação e nomeação de

partes do corpo como, queixo, nuca, ombro, cotovelo, punho, joelho e tornozelo. Elas apresentaram a primeira parte da história, cada uma narrando um trecho e demonstrando ações por meio de fantoches e bonecas: “As meninas que passeavam com a mãe soltaram das mãos da mãe, correram e atravessaram a rua. A mãe, que corria para alcançar as filhas, tomou um susto ao perceber um velocípede se aproximando. O motociclista desviou, mas a mãe, de susto, desmaiou e caiu”.

Em seguida, as professoras convidaram os alunos a construírem juntos a continuação dessa história. Cada professora lançava uma provocação para que os alunos pensassem. Um aluno levantou a mão e disse: “A ambulância veio e iu-iu-iu”. A professora Ana perguntou a Hugo: “Quando uma pessoa fica doente, para onde vai?”. Hugo disse: “No médico”.

A professora Laís (PC) e a professora Ana (PE) envolveram todos os alunos na dramatização: um para segurar o personagem fantoche (mãe), dois para as bonecas (filhas), um para ser o motociclista e outro para ser o motorista de ambulância. A João foi atribuído o papel de policial de trânsito, já que gostava de ficar circulando pela sala de um lado para o outro. Os demais alunos receberam curativos adesivos para atuarem como enfermeiros, inclusive Luan.

A professora Laís (PC) atuou narrando a história, e a professora Ana (PE), a médica que atendeu os pacientes pronunciando os nomes das partes do corpo onde os alunos enfermeiros colavam os adesivos nos machucados dos personagens (fantoques e bonecas).

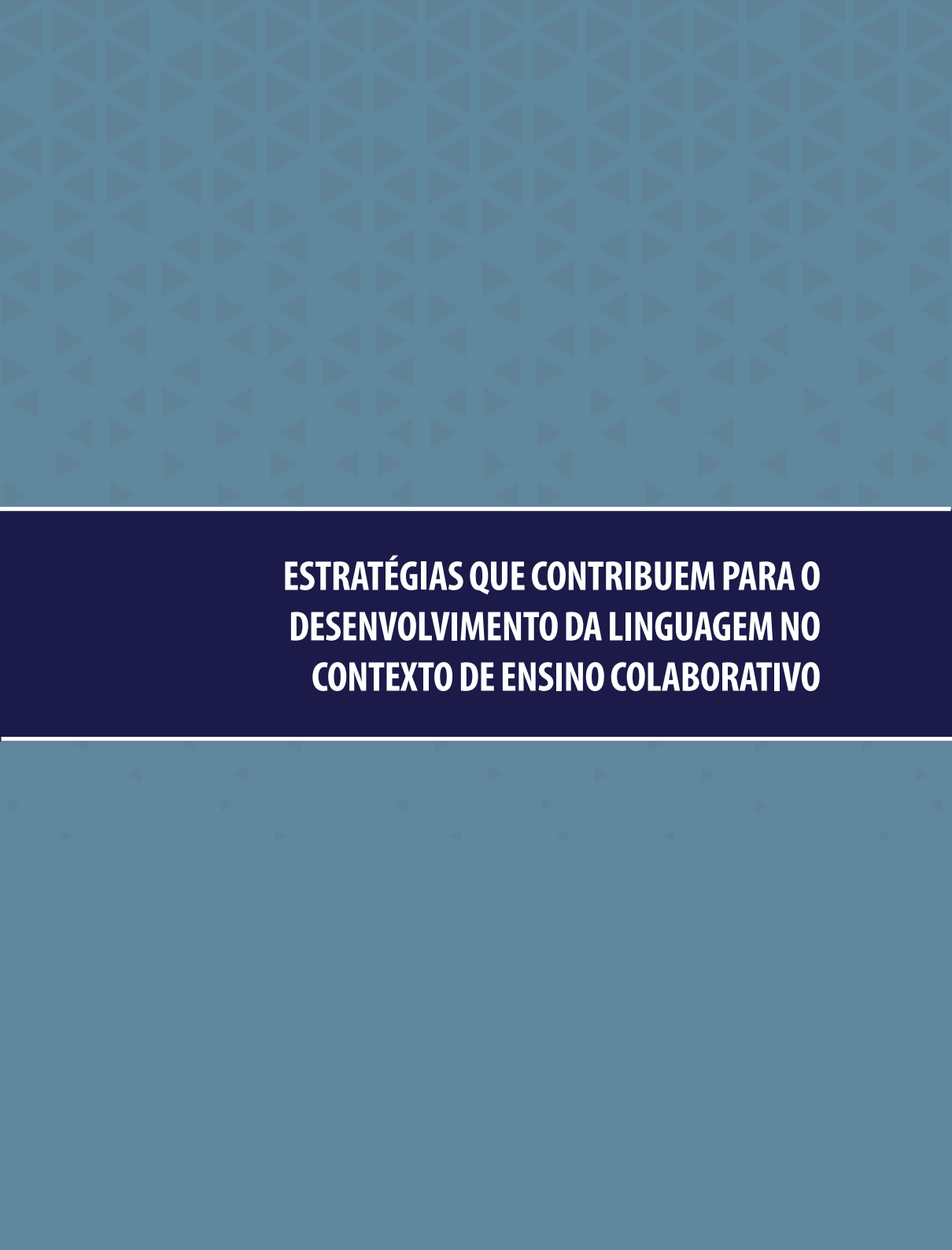
No momento em que cada criança enfermeira era chamada a colar os curativos adesivos, Luan se aproximou de Professora Ana (PE) trazendo consigo um lápis, dizendo e sorrindo “eu trouxe uma injeção, porque ela precisa melhorar”.

Na estação de ensino, Professora Ana e Professora Laís tiveram a oportunidade de liderar em conjunto a instrução do grande grupo por meio da exposição da narrativa e da estimulação da participação dos alunos com abordagens diferentes para a construção do desfecho da história. Todos os alunos foram envolvidos de alguma forma. João, aluno com transtorno do espectro autista, teve seu papel a desempenhar circulando pela sala como fiscal de trânsito e também colando o adesivo curativo no fantoche. Luan, aluno em situação de atraso no desenvolvimento da linguagem, expressou criatividade ao trazer o lápis como seringa e demonstrou avanço no aspecto linguístico ao utilizar a frase complexa, composta por subordinação “eu trouxe uma injeção, porque ela precisa melhorar”.

*Figura 9 – Equipe de ensino*



*Fonte: as autoras*



**ESTRATÉGIAS QUE CONTRIBUEM PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NO  
CONTEXTO DE ENSINO COLABORATIVO**

Por meio da linguagem oral a criança pode demonstrar emoções e sentimento, organizando e reorganizando seus pensamentos. Esse processo, segundo Sim-Sim (1998), advém da sua interação com os outros, a fim de (re)construir espontaneamente a sua língua materna para comunicar-se e interagir com o mundo.

Na educação infantil, o desenvolvimento da linguagem oral é um domínio essencial a ser desenvolvido com as crianças e o professor poderá fazer uso de histórias infantis no contexto de sala de aula com diferentes objetivos, despertando o interesse das crianças (CASTRO, 2008).

Por meio das histórias infantis, as crianças ampliam a imaginação, desenvolvem a oralidade, aumentam o vocabulário e constroem sentido e significado para as situações do dia a dia. Com a mediação do professor, é possível estimular o desenvolvimento da consciência fonológica a partir das práticas de letramento. É possível fazer uso de variadas estratégias por meio de diversos gêneros textuais, destacando-se neste contexto, as histórias em sequência lógica/temporal, roteiros de dramatizações e poesia presente em música para o trabalho com rimas.

## | HISTÓRIAS EM SEQUÊNCIA LÓGICA/TEMPORAL

### OBJETIVO

O objetivo da estratégia história em sequência é o de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico/temporal, da compreensão, pensamento crítico e da linguagem em geral, possibilitando momentos de troca de ideias sobre os diferentes temas apresentados e a interação entre pares, mediado pelas professoras.



## SUGESTÕES DE USO:

**Separar a história em cenas.** Inicialmente, sugere-se a proposição da atividade com três cenas (sequências de três partes), e aumento gradativamente até seis cenas (sequências de 6 partes), de acordo com o nível de dificuldade da turma.

**Momento da história.** A professora deve contar oralmente a história, destacando as cenas (sequências da história).

**Estações de ensino.** Dividir os alunos em três estações de ensino.

**Estação 1:** cada grupo de alunos (incluindo os que são PAEE) que passar por esta estação, receberá um conjunto de cenas da história anteriormente contada, com imagens ampliadas, para organizá-las, com a mediação da professora de educação especial.

### Operacionalização:

- a. Embaralhar as cartas e pedir para colocar a sequência em ordem;

b. Embaralhar as cartas e pedir para o grupo imaginar sobre as diferentes possibilidades da história e, a seguir, colocar a sequência em ordem;

c. Após as atividades (1 ou 2), solicitar ao grupo que descreva as sequências de forma oral;

d. Após a montagem da sequência, pode-se também omitir partes da mesma e solicitar que o grupo imagine o que está faltando;

**Estação 2:** Cada grupo de alunos (incluindo os que são PAEE) que passar por essa estação, fará a narração da história, mediados pela professora de sala de aula comum. Nesta etapa os alunos deverão contar a história sem auxílio da ilustração. A professora poderá sugerir o uso de um microfone (brinquedo) que servirá de incentivo para as crianças participarem;

**Estação 3:** Nesta estação, o grupo de alunos poderá interagir entre os componentes, mas realizarão a atividade de forma independente. Cada aluno receberá um envelope com as cenas da história a fim de organizá-las e colar as imagens em uma

folha com espaço para cada cena. As imagens serão menores das utilizadas no conjunto da Estação 1;

*Obs: Todos os alunos passarão pelas três estações.*

Para esta estratégia de ensino, História em Sequência, o professor da Educação Especial e o professor da sala de aula comum farão uso de duas combinações para organização de sala de aula por meio do Ensino Colaborativo/Coensino, a saber: Um professor e um observador e estação de ensino.

## | DRAMATIZAÇÃO

### OBJETIVO

A dramatização como ferramenta pedagógica na sala de aula tem como objetivo desenvolver nos alunos da Educação Infantil suas ideias e contribuir para ampliação do seu universo linguístico e artístico. A estratégia pode ser utilizada a partir de diferentes temáticas e possibilita a ampliação da sua consciência em relação ao outro e dela própria por meio das atitudes das personagens.

## SUGESTÃO DE USO:

Para a consolidação dessa estratégia em uma perspectiva inclusiva, faz-se necessário percorrer algumas etapas. Dessa forma, as principais são:

- Escolher um tema e sua viabilidade para realizar posteriormente a dramatização;
- Estabelecer um objetivo a ser alcançado com a apresentação da dramatização.

### Operacionalização

- a. Em uma roda com o grande grupo contar e/ou ler uma história;
- b. Conversar com as crianças acerca da história contada e incentive-as para que se expressem, falem e interajam com os colegas contando sobre os acontecimentos da história, de quais personagens elas mais gostaram. Solicitar que elas reproduzam as ações dos personagens da história, incluindo expressões faciais que eles fazem nas mais diversas situações. Todas as crianças deverão ter oportunidade

de falar e expressar sobre suas percepções a respeito das histórias e as características dos personagens;

c. Após o diálogo com os alunos, disponibilize objetos referentes aos da história contada e convide-as para brincarem juntas, de maneira autônoma, criando enredos de acordo com sua imaginação. É interessante que as professoras observem se as crianças brincarão junto com seus colegas ou individualmente. Para maior interação com os alunos, as professoras poderão brincar com elas sem interferir nas brincadeiras. Dessa forma, poderão perceber como elas interagem com os colegas e expressam suas opiniões sobre a história;

d. Após o tempo determinado, encerre a brincadeira;

e. Organize as crianças novamente em roda no grande grupo. Combine com elas como farão a dramatização da história.

f. Dramatize a história com a participação dos alunos.

### Para incluir todos:

Identifique barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais que podem impedir que uma criança de participar ou aprender por meio da dramatização. As Professoras da Educação Especial e sala de aula comum devem refletir e juntas proporem apoios para atender as necessidades e diferenças de cada criança da classe. Certifique-se, por meio da observação atenta ao grupo, de que todos estão participando da atividade. Auxilie para que todos tenham voz e possam se expressar das mais variadas formas. Para esta estratégia de ensino dramatização, o professor da Educação Especial e o professor da sala de aula comum farão uso das seguintes combinações: um professor e um observador, estação de ensino, equipe de ensino e um professor e um observador.

## | PRÁTICAS LETRADAS E DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: SOPA DE RIMAS

### OBJETIVOS

Esta atividade na Educação Infantil tem por objetivos: (a) oferecer um amplo convívio das crianças com as práticas letradas e (b) incentivar o desenvolvimento da consciência fonológica por meio da análise dos sons finais das palavras, a partir da vogal

tônica. Ambos os objetivos contemplam a dimensão sonora envolvida na brincadeira com a linguagem significativa.

### **SUGESTÃO DE USO:**

Para a consolidação dessa estratégia em uma perspectiva inclusiva, faz-se necessário o uso de atividade lúdica, a saber: sopa de rimas.

## **Operacionalização**

### **1ª etapa**

- a. Iniciar a atividade cantando a música “O que tem na sopa do nenê?” (Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_P9euJVqY1w](https://www.youtube.com/watch?v=_P9euJVqY1w));
- b. Cantar com as crianças;
- c. Apresentar em Power Point figuras que tenham, em seus nomes, as mesmas sílabas finais a partir da vogal tônica;
- d. Explorar as rimas – como é o som final das palavras;

e. Cada aluno recebe uma figura e ao ser apresentado no slide uma figura de vegetal pela professora, a criança que tem a figura que rima com a que está na tela, levanta-se e vai até a frente para mostrar para todas as crianças. Aproveitar a oportunidade para explorar os vegetais que estão sendo apresentados;

f. Posteriormente, mostrar um cartaz com um canecão ou levar um painelão bem grande para dar sequência a atividade anterior. Ao projetar a imagem de um legume na tela, a criança que estiver com a ilustração que rima deverá levá-la ao canecão ou painelão. Incentivar os alunos PAEE a participarem e as crianças sem deficiência a ajudá-los. Se a criança não perceber, a professora de sala comum interfere para dar uma dica. O que você tem nessa imagem... o que está na lousa veja o som... leva lá abobrinha, a farinha.

**Dica:** Prevendo que as crianças possam ter dificuldades para identificar ou reconhecer os vegetais, trabalhar a relação entre nomes e vegetais antecipadamente.

## 2ª etapa

a. Caixa grande com vários objetos de cozinha e alimentos cujos nomes contenham

rimas. Ex.: ralador/espremedor. Mas todos estarão misturados na caixa;

b. As crianças ficarão em pé e cada uma vai buscar um objeto na caixa;

c. Inicia-se uma música e as criança vão olhar para os objetos que estão nas mãos dos colegas para tentarem identificar o seu par, ou seja, que termine com o mesmo som que o seu objeto (que rimam);

d. Ao parar a música, vão sentar-se em pares na roda a fim de verificarem se as duplas estão corretas;

e. Fazer a dinâmica mais de uma vez.

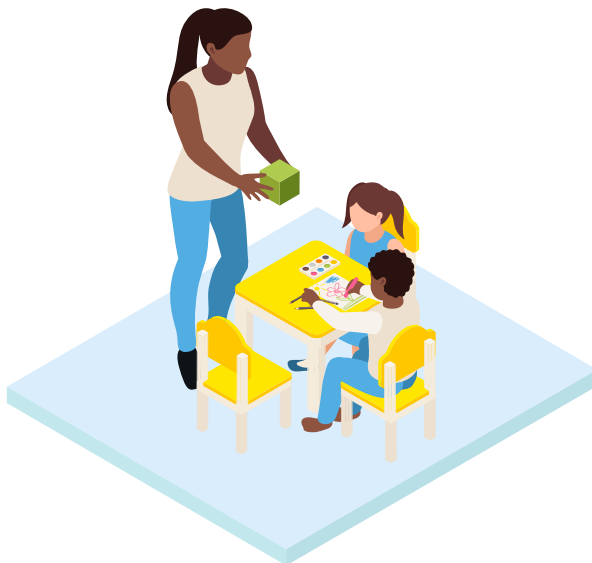
Para desenvolver esta estratégia de ensino, o professor da Educação Especial e o professor da sala de aula comum organizarão a sala de aula com base no modelo de equipe de ensino, os dois dando instrução juntos.



**PONTO DE CHEGADA:  
ARGUMENTOS FINAIS**

As práticas do ensino colaborativo/coensino entre as professoras do ensino regular e da educação especial contribuem para que os alunos PAEE saiam de uma situação de exclusão, em tarefas restritas, e participem das atividades planejadas a partir do currículo escolar e na sala de aula comum. Esse processo também traz benefícios para as crianças sem deficiência, uma vez que elas aprendem a auxiliar aquelas que apresentam dificuldades nas atividades propostas.

No início do processo de parceria colaborativa, na maioria das vezes há expectativa por parte das professoras do ensino regular de que a professora da educação especial chegara à sala comum para ensinar somente a criança PAEE. Porém, com o



tempo, percebem que se trata de um trabalho mais abrangente e colaborativo, parceria para o ensino de todos os alunos.

O vínculo de confiança entre as professoras do ensino regular e especial é gradativo e se estabelece de maneira que ambas as professoras passam a dirigir e avaliar situações de ensino-aprendizagem sem constrangimentos, em sintonia de pensamento e nível colaborativo na instrução dos alunos.

Durante todo o período de ensino colaborativo/coensino, a professora da educação especial também teve a oportunidade de aprender, de lidar com questões de comportamento, currículo, instrução e avaliação de um grupo heterogêneo na sala comum.

Há a necessidade de envolvimento de todos os agentes escolares – em especial da gestão escolar – para a sustentação do coensino, pois as parcerias colaborativas entre as professoras do ensino comum e da educação especial necessitam de autorização para a implementação de uma proposta inovadora na escola.

Em tempo, a organização e a oferta de atendimentos educacionais especializados no contraturno são indispensáveis para que alunos com alteração na comunicação possam ter acesso a recursos que contribuam para o desenvolvimento e aprendizado em sala de aula comum.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, C. G.M. **Histórias infantis como promotoras de comunicação em psicologia pediátrica.** 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FONTES R. S. **Ensino colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2009.

FRIEND, M.; BURSUCK, W. D. **Including students with special needs:** a practical guide for classroom teachers. Co-teaching approaches. 5.th Eed. Columbus, OH: Merrill, 2009.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Jr. Understanding Coteaching Components. **Teaching: exceptional children,** vol. 33, n.o 4, 2001, p. 40-47. Disponível em: [http://mdestream.mde.k12.ms.us/sped/toolkit/articles/service\\_delivery/gately.pdf](http://mdestream.mde.k12.ms.us/sped/toolkit/articles/service_delivery/gately.pdf). Acesso em: 29 out. 2017.

KEEF, E.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching: exceptional children,** vol. 36, n.o 5, 2004, p. 36-42. Disponível em: [https://www.mbaea.org/documents/resources/u\\_the\\_four\\_knows\\_of\\_collaborative.pdf](https://www.mbaea.org/documents/resources/u_the_four_knows_of_collaborative.pdf). Acesso em: 29 out. 2017.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípiosmunicípios.** 268f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2014.

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

PEARPOINT, J.; FOREST, M.; O'BRIEN, J.; MAPs, Círculos de amigos e PATH: Instrumentos poderosos para ajudar a construir comunidades protetoras. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução: LOPES, M. F. Porto Alegre: Artmed, , 88 - 104 p. 1999. p. 88 – 104.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** São Carlos, 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem.** 2. Ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. (Em linha).



## **SOBRE AS AUTORAS**

## | KELLY CRISTINE ZANETI DOS SANTOS

Mestre em educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp, 2019). Especialista em psicopedagogia (2012) e graduada em pedagogia (2011) pela mesma instituição. Professora de educação especial de 2013 a 2017 do Atendimento Educacional Especializado e do Programa Próximos Passos do Unasp, onde atualmente é docente do curso de pedagogia e coordenadora do Programa de Apoio ao Discente.

## | BETANIA JACOB STANGE LOPES

Doutora em educação especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); especialista em supervisão escolar pelo Centro Universitário Adventista São Paulo (Unasp); e graduada em pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letra de Mandaguari (Fafiman). Tem experiência na educação básica, com ênfase em coordenação pedagógica de unidades educativas da Rede Adventista de Educação no Brasil (1982-2006), docência e coordenação em cursos de graduação e pós-graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo desde 2007. Nessa mesma instituição, no campus de Engenheiro Coelho, foi coordenadora do curso de pedagogia (2007-2017), assessora pedagógica do ensino superior (2017 e 2018) e,

atualmente é professora do Mestrado Profissional em Educação. Tem desenvolvido pesquisas nos seguintes temas: metodologias ativas, desenvolvimento profissional docente, avaliação formativa e educação inclusiva.

## **| GILDENE DE OURO LOPES SILVA**

Possui graduação em pedagogia pela Faculdade Adventista de Educação (1982); especialista em metodologia do ensino superior pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2000) e em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003); mestre em psicologia escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005); doutora em psicologia profissão e ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2011). Tem experiência na educação básica, com ênfase em administração de unidades educativas da Rede Adventista de Educação no Brasil (1983-2002). É docente em cursos de graduação e pós-graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo desde 2005. Nessa mesma instituição, no campus de Engenheiro Coelho, foi assessora pedagógica do ensino superior (2011-2016) e, atualmente, é coordenadora e docente do Mestrado Profissional em Educação.

**UNASPRESS**

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