

**O ENSINO COLABORATIVO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
APROXIMAÇÕES COM A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA**

***COLLABORATIVE TEACHING AND INCLUSIVE EDUCATION:  
APPROACHES TO SCHOOL EDUCATION FOR STUDENTS WITH  
DISABILITIES***

***LA ENSEÑANZA COLABORATIVA Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
APROXIMACIONES COM LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS COM  
DEFICIENCIA***

Elizabeth Cristina Costa RENDERS<sup>1</sup>  
Daniela Alves de Lima BARBOSA<sup>2</sup>

**RESUMO:** A educação inclusiva tem desafiado as escolas brasileiras à construção de novas estratégias pedagógicas no sentido da eliminação de barreiras e da garantia do êxito acadêmico. Este texto resulta de uma pesquisa de mestrado que perguntou: segundo a percepção dos professores, que práticas de ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? O objetivo geral foi descrever práticas do ensino colaborativo que favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência. Trata-se de uma pesquisa narrativa, com uso do instrumento do questionário e da autobiografia narrada. Os sujeitos foram: um professor da classe comum, um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um gestor escolar, um estagiário de educação e um professor pesquisador. Os resultados apontaram que o ensino colaborativo ultrapassa a perspectiva da atuação conjunta entre professor do ensino comum e professor de AEE, pois deve envolver outros elementos os quais, somados, configuram a didática do ensino colaborativo.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino Colaborativo. Inclusão Escolar. Educação Especial. Educação Inclusiva.

**ABSTRACT:** *Inclusive education has challenged Brazilian schools to build new pedagogical strategies to eliminate barriers and ensure academic success. This text is the result of a master's research that asked: according to the perception of teachers, what collaborative teaching practices favor the school inclusion of students with disabilities? The general objective was to describe collaborative teaching practices which favor the school inclusion of students with disabilities. This is a narrative survey, using the questionnaire instrument and the autobiography narrated. The subjects were: a common class teacher, a Specialized Educational Assistance (AEE) teacher, a school manager, an education intern and a teacher-researcher. The results showed that collaborative teaching goes beyond the perspective of joint action between common class teacher and AEE teacher, since it must involve other elements which, together, configure the didactics of collaborative teaching.*

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Educação. Professora permanente do PPGE/USCS/Líder do Grupo de Pesquisa ACESSI – Universidade de São Caetano do Sul, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1219-9382>. E-mail: [elizabethcostarenders@gmail.com](mailto:elizabethcostarenders@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7387-4919>. E-mail: [daniela.pedagoga24@gmail.com](mailto:daniela.pedagoga24@gmail.com)

**Keywords:** *Teacher training. Collaborative Teaching. School Inclusion. Special Education. Inclusive Education.*

**RESUMEN:** *La educación inclusiva viene desafiando a las escuelas brasileñas a la construcción de nuevas estrategias pedagógicas en el sentido de eliminación de barreras y de la garantía del éxito académico. Este texto resulta de una investigación de maestría que preguntó: según la percepción de los profesores, ¿que prácticas de enseñanza colaborativa favorecen la inclusión escolar de educandos con deficiencia? El objetivo general fue describir prácticas de la enseñanza colaborativa que favorecen la inclusión escolar de educandos con deficiencia. Se trata de una investigación narrativa, con uso del instrumento del cuestionario y de la autobiografía narrada. Los sujetos fueron: un profesor de la clase común, un profesor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), un gestor escolar, un pasante de educación y un profesor investigador. Los resultados apuntan que la enseñanza colaborativa traspasa la perspectiva de la actuación conjunta entre profesor de la enseñanza común y el profesor de AEE, pues debe involucrar otros elementos los cuales, sumados, configuran la didáctica de la Enseñanza Colaborativa.*

**Palabras clave:** *Formación docente. Enseñanza colaborativa. Inclusión escolar. Educación especial. Educación Inclusiva.*

## Introdução

A história da Educação Especial no Brasil tem sido marcada por intensas discussões e por diferentes abordagens na busca de uma escola mais inclusiva. Historicamente, a escolarização limitava-se a um grupo seletivo e homogêneo de pessoas, sendo que os educandos com deficiência permaneciam à margem da sociedade, excluídos do espaço de convívio social por meio de escolas especiais segregadoras.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou um novo tempo para a educação especial no Brasil. Em seu artigo 205, destaca-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo que, no artigo 208, há a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, preferencialmente no ensino regular, na classe comum. Tais premissas foram regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996.

Encontramos em Mantoan (2003) algumas concepções sobre o processo de inserção do público-alvo da educação especial nos sistemas escolares. Houve a segregação no sistema paralelo de ensino, depois a integração, quando o aluno tem acesso a um leque de possibilidades educacionais, entretanto, limita-se a adaptar-se à instituição tal qual ela se apresenta. A proposta constitucional, no entanto, é a proposta da inclusão. Nesse novo paradigma, a inserção escolar deve se dar de forma completa e

sistemática, exigindo da escola as condições de acessibilidade para todos os estudantes, onde todos os alunos têm o direito de frequentar as salas de aula do ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Dois anos depois, o Ministério da Educação (MEC), alinhado a esse documento, sancionou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (MEC, 2008). Essa política educacional dispõe sobre a oferta do AEE nas instituições de ensino regular do país, de forma complementar ou suplementar à Educação Básica, em sala de recursos multifuncionais ou centros especializados na rede pública.

O AEE se configura como apoio aos processos de inclusão escolar, organizando serviços e recursos pedagógicos que resultam na eliminação de barreiras e na garantia de acessibilidade para que o estudante alcance seu pleno desenvolvimento (MEC, 2008).

Ao considerar a relevância do atendimento educacional especializado para o público-alvo da educação especial nas redes regulares de ensino, este estudo inseriu-se no campo da Educação Inclusiva e apresentou como tema central o ensino colaborativo (EC). Portanto, pergunta: segundo a percepção dos professores, que práticas de ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? Essa pergunta investigativa emergiu da prática docente da professora pesquisadora na educação especial entre os anos de 2016 e 2018, quando atuou como docente no AEE e foi desafiada pela rede de ensino a trabalhar nessa perspectiva. Na ocasião, observou-se que algumas práticas não condiziam com as teorias sobre essa temática, as quais entendiam o EC como uma estratégia pedagógica no âmbito da educação especial que articula os saberes do docente do ensino regular e da educação especial. Porém, será que o ensino colaborativo se reduz apenas à articulação dos saberes entre esses dois atores?

Neste cenário, os objetivos específicos foram: a) investigar as percepções dos professores acerca do que é o ensino colaborativo; b) caracterizar as práticas do ensino colaborativo que favoreçam a inclusão escolar; c) elaborar coletivamente um material didático sobre o ensino colaborativo. Nossa hipótese era que o EC contribui para as práticas inclusivas no ambiente educativo, porém exige transformações nesse meio.

Metodologicamente, optamos pela abordagem qualitativa num percurso narrativo. Ou seja, escolhemos a pesquisa narrativa por acreditar que essa metodologia permitiria a descrição das concepções sobre o EC. Primeiro, aplicamos um questionário

com questões semiestruturadas e, depois, trabalhamos com a autobiografia narrada da professora pesquisadora.

Tendo em vista os objetivos propostos, o questionário foi aplicado com os seguintes sujeitos: um docente especialista da educação especial, um docente do ensino regular, um estagiário de educação e um responsável legal pelo estudante. O critério de participação foi a experiência na prática pedagógica com o ensino colaborativo.

A partir de alguns pressupostos teóricos de autores que pesquisam sobre práticas com o EC, verificou-se que as práticas desenvolvidas nesse âmbito, embora venham se mostrando eficazes no que concerne à escolarização de crianças com deficiência, exigem o sobrepujamento de alguns paradigmas para a superação da exclusão escolar.

Há autores que destacam a existência de algumas pesquisas, no Brasil, que apontam determinadas dificuldades em relação à operacionalização da prática proposta no ensino colaborativo, pelo fato dela ainda ser pouco difundida no país. Portanto, uma das finalidades desta pesquisa foi ampliar a discussão e reflexão sobre as práticas do EC no âmbito de uma rede de ensino pública.

Contudo, há de se pontuar a Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação, em 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul. Nela, foram estabelecidas metas de Educação para Todos: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015).

Neste texto, consideramos experiências com o ensino colaborativo em escolas brasileiras, bem como apontamos os diferentes entendimentos e desafios dessa nova perspectiva.

## **O ensino colaborativo no âmbito da educação inclusiva: comunidade e redes de apoio**

Os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público-alvo da educação especial) nas escolas de ensino regular, bem como oferecer o Atendimento Educacional Especializado, a fim de garantir um percurso acadêmico exitoso a todos. O AEE é um serviço da educação especial que, segundo o Art. 2º do Decreto nº 7.611/2011, deve ser:

[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, p.1).

Nesse contexto, entendemos que, para fomentar a educação inclusiva nos espaços escolares e viabilizá-la na prática, é necessário conduzir uma dinâmica de trabalho em colaboração para que se estabeleçam as redes de apoio para o processo inclusivo. Stainback; Stainback (1999, p. 225) afirmam que “é essencial que se desenvolva na escola um sentido de comunidade”. Os autores assinalam a relevância das redes de apoio no cenário educacional, na busca de uma escola mais solidária e inclusiva:

Professores, pais e alunos nas escolas inclusivas tem consistentemente declarado em entrevistas, em apresentações e conferências e em várias publicações que uma razão importante para o sucesso dessas escolas é o envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando em colaboração. Os alunos têm sido envolvidos em círculos de amigos, como defensores de colegas, em situações de aprendizagem cooperativa, como tutores e parceiros dos colegas, e em equipes de planejamento educacional em igualdade de condições com os professores, diretores e pais. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 223).

Os autores retratam uma realidade da educação inclusiva internacional vivenciada por eles. Em nosso país, ainda não há, explícito nas legislações pertinentes à educação, formas de se trabalhar colaborativamente, o que poderia viabilizar, por exemplo, o processo de escolarização de alunos que são público-alvo da educação especial ou com dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Esses autores entendem que aprender a construir a comunidade significa vincular a aprendizagem do educando ao contexto social, sendo essa perspectiva de

suma importância para a educação especial inclusiva. Portanto, pensar sobre a inclusão escolar não é só ter um olhar para os educandos com deficiência, mas pensar sobre todos os alunos, pois “as questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo alvo de alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).

Capellini; Felipe (2014) expressam que o ensino inclusivo e o ensino especial são constituídos a partir da participação e consciência de pais, professores e todos que estão envolvidos com o processo educativo. Para as autoras, torna-se imprescindível a participação da coletividade nos enredos do processo educacional.

Na teia do universo escolar, diferentes redes de apoio podem ser constituídas, abrangendo os alunos com e sem deficiência, professores de classe comum e professores especialistas ou especializados, gestores e toda a comunidade escolar, por meio de um trabalho em colaboração, fomentando o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, esse novo modelo de educação inclusiva, na perspectiva de colaboração, requer novas práticas na escola, sendo uma delas a estratégia do ensino colaborativo.

Quando iniciamos na docência, como professora do AEE, em uma rede de ensino pública do ABC paulista, nos deparamos com essa estratégia didática de ensino e como ela poderia ser compartilhada entre os diversos atores da comunidade escolar. Assim, atuando no AEE, no sentido de eliminar as barreiras para plena participação dos educandos com deficiência na escola, enxergamos no ensino colaborativo uma possibilidade pedagógica de atuação, segundo os princípios da educação inclusiva.

Vigotsky (1991) sustenta, em sua abordagem histórico-cultural, que o desenvolvimento do indivíduo se dá a partir dos aspectos orgânicos e sociais, na relação de colaboração entre os sujeitos. Assim, é relevante destacar que os apoios ofertados ao público-alvo da educação especial podem constituir substanciais elementos para minimizar as desigualdades na escola – no contexto de uma rede de apoio para a inclusão.

Na perspectiva social e histórica, o autor defende que o desenvolvimento humano é um processo e um produto social. Nesse cenário, destaca-se o valor da colaboração no contexto da zona de desenvolvimento proximal.

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Para o autor, não se deve olhar para as dificuldades apresentadas pelos estudantes, mesmo porque nenhum é igual ao outro e todos são dotados de potencialidades. Cada estudante possui suas habilidades, portanto, tem seu próprio ritmo e tempo de aprendizagem. Vygotsky defendia o convívio escolar, em uma mesma sala de aula, entre crianças que precisavam de pouco apoio e crianças que necessitavam de mais apoio em seu processo de escolarização.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que o trabalho em colaboração é uma condição basilar para que o AEE desempenhe seus objetivos. Dessa forma, o documento ratifica a participação da família e da comunidade como um de seus objetivos para oportunizar a inclusão escolar.

O trabalho fundamentado no ensino colaborativo faz parte da prática educativa de alguns países no que tange à inclusão escolar. Contudo, essa estratégia é um tema a ser aprofundado, pois ainda é pouco difundido no Brasil. Há alguns municípios que já aderiram à prática de EC e consultoria colaborativa, mas ainda não há um marco regulatório específico que fundamente essas propostas. Capellini (2001), no entanto, salienta que não basta transformar uma proposta em lei para que haja efetivação prática. A autora afirma que é preciso identificar e eliminar todas as barreiras que impedem o processo de inclusão.

No contexto desta pesquisa, levando em consideração a inquietação deste estudo sobre quais práticas no campo do ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar, entendemos o processo de colaboração como uma aprendizagem bilateral, em que os sujeitos envolvidos nessa estratégia aprendem e ensinam simultaneamente.

O EC, tal qual Capellini; Felipe (2014, p. 38) sustentam, “pode facilitar parcerias promissoras entre escolas comuns e especiais, entre professores, diretores, professores especialistas, enfim, toda a comunidade escolar, negociando papéis e responsabilidades”. Apontam, como premissa, “a possibilidade de apoio ao professor, à família e à comunidade, no trabalho pedagógico com alunos com e sem deficiência” (CAPELLINI; FELIPPE, 2014, p. 38).

As autoras assinalam que os termos “ensino colaborativo” ou “ensino cooperativo” foram utilizados, inicialmente, na literatura estrangeira para demonstrar a colaboração entre professores do ensino especial e do ensino comum.

Os termos ‘ensino colaborativo e ensino cooperativo’ são usados pela literatura estrangeira nomeando a parceria entre professores da educação especial e da comum. No Brasil Capellini (2001) coloca a importância da colaboração e da cooperação entre educação especial e a educação comum no processo inclusivo, aumentando a chance do aluno não só ter seus direitos respeitados, mas também no que diz respeito ao seu aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem. (CAPELLINI; FELIPPE, 2014, p. 38).

No entanto, elas enfatizam que essa interação exige, no mínimo, dois parceiros: professor do ensino especial e professor do ensino comum, colocando em evidência a participação de diversos atores escolares.

Existe também a consultoria colaborativa, que consiste em um processo em que o consultor trabalha numa relação igualitária com o professor da classe comum, auxiliando na tomada de decisões, visando atender a um grupo heterogêneo de alunos. Trata-se de “uma proposta de atuação profissional, onde especialistas de diferentes áreas planejam práticas que possam orientar o trabalho do outro profissional ou equipe” (PEREIRA; MENDES, 2014, p. 170).

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) indica como ponto fundamental que todas as crianças devem aprender juntas, sem diferenças e/ou discriminações, numa escola entendida como comunidade que compartilha e apoia o conhecimento. A seguir, apresentamos uma análise de trechos da Declaração de Salamanca e sua significação para o conceito de ensino colaborativo.

Na seção I, aborda-se o conceito de redes de apoio nos seguintes termos:

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (ONU, 1994, p. 9).

Frisa-se que as redes de apoio se constituem como indispensáveis, principalmente quando essas redes são formadas por profissionais especializados. O

documento aponta, ainda, que a equipe da gestão escolar deve promover atitudes de cooperação.

Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação. (ONU, 1994, p. 9).

Nessa linha de raciocínio, Pereira; Mendes (2014) corroboram o disposto na Declaração de Salamanca.

Para estabelecimento de práticas inclusivas na escola, é necessária a promoção de condições de equidade, buscando atender a coletividade, sem perder de vista as necessidades individuais do aluno. Embora esse desafio seja apresentado diretamente ao educador, não se trata de uma tarefa que se deva realizar sozinho. Para que ele possa obter êxito, estratégias precisam ser planejadas por toda a equipe escolar, de forma que se possa realizar a tarefa educacional de modo competente e colaborativo. (PEREIRA; MENDES, 2014, p. 170).

Assim, consideramos que os diversos profissionais envolvidos com a educação têm a responsabilidade de promover arranjos comunitários no sentido da inclusão escolar.

Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. (ONU, 1994, p. 10).

Pensar na escola como comunidade é considerar que os serviços de apoio são fundamentais, principalmente para a escolarização das crianças com deficiência. Essas perspectivas acima citadas nos levam a questionar: o ensino colaborativo se reduziria à consultoria? O ensino colaborativo somente é possível envolvendo toda a equipe escolar? Essas são questões que foram trabalhadas no decorrer deste estudo.

A Declaração de Salamanca aborda que uma rede de apoio para a inclusão pode ser qualificada com o apoio de instituições de treinamento aos professores e também pelo trabalho de campo dos profissionais de escolas especiais. O documento ratifica que

um agrupamento de escolas e seus especialistas deveriam ser constituídos para ofertar apoio e recursos especializados aos estudantes.

Percebe-se, portanto, uma série de concepções diferentes sobre as possibilidades do EC em processos de inclusão escolar, seja numa unidade ou envolvendo várias unidades escolares. A Declaração de Salamanca (1994) ainda menciona que, para alcançar uma educação de qualidade, principalmente para as crianças com necessidades educacionais especiais, é necessário o esforço das autoridades, com a execução de políticas públicas e também com cooperação e mobilização das famílias e da comunidade.

Nas comunidades que dão apoio a seus membros, todos têm responsabilidades e desempenham um papel no apoio aos outros. Cada indivíduo é um membro importante e digno da comunidade e contribui para o grupo. Este envolvimento ajuda a estimular a autoestima, o orgulho pelas realizações, o respeito mútuo e uma sensação de estar entre os membros da comunidade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 225).

Assim, nota-se que, desde a escola como comunidade até a cooperação internacional em políticas públicas de inclusão escolar, todos têm um papel a desempenhar e, se estiverem conectados em redes de apoio, o processo de inclusão escolar promoverá um sentimento de pertença ao contexto escolar.

### **Diferentes concepções sobre o ensino colaborativo na escola**

Durante o processo de revisão bibliográfica, encontramos distintas definições para o que seria o ensino colaborativo. Há quem o entenda como uma consultoria especializada em educação especial que visa ao trabalho colaborativo junto a um grupo heterogêneo. A consultoria colaborativa “vem se configurando como uma das alternativas às classes e escolas especiais e às salas de recursos, pois os alunos com deficiência são atendidos dentro das salas de aula comuns junto com seus colegas” (LAGO, 2014, p. 1).

Nessa concepção, o ensino colaborativo se coloca como numa consultoria do professor do AEE ao professor do ensino comum. Uma das raízes do EC é, portanto, a articulação dos saberes pedagógicos entre o professor da educação especial e o professor do ensino comum, juntamente com outros atores da comunidade escolar.

Há também as parcerias: “O ensino colaborativo pode facilitar parcerias promissoras entre escolas comuns e especiais, entre professores, diretores, professores especialistas, enfim, toda a equipe escolar, negociando papéis e responsabilidades” (CAPELLINI; FELIPPE, 2014, p. 38).

Mendes (2006), por sua vez, aproxima o EC ao coensino nos seguintes termos:

[...] O ensino colaborativo ou o co-ensino, é um modelo de prestação de serviço da Educação especial no qual um educador comum e um educador de educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes [...] especificamente para atender as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 32).

No entanto, Zerbato (2014) considera coensino e ensino colaborativo como um mesmo significado. Eles seriam uma “prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino” (ZERBATO, 2014, p. 9). Para a autora, essa estratégia pode facilitar o processo de escolarização das crianças com deficiência. Já Nascimento (2013) apresenta uma outra concepção, a bidocência<sup>3</sup>.

A política municipal inclui a presença de professores em bidocência, que atuam na sala de aula comum com os colegas regentes, um forte investimento em formações continuadas e arranjos organizativos facilitadores da oferta do atendimento educacional especializado no espaço das salas de recursos multifuncionais. Essas condições se configuram como movimentos promissores, embora, ainda, diante de muitas tensões. (NASCIMENTO, 2013, p. 8).

Na proposição acima, nota-se que esses arranjos, embora dotados de tensões, facilitam a oferta do AEE na escola regular. Brizolla (2009) discorre sobre essa interlocução entre educação especial e o ensino comum. Para a autora, ambas as modalidades de ensino devem estabelecer um trabalho de cooperação, pois o ensino comum é responsável pelo processo de escolarização do educando com deficiência e a educação especial dispõe de serviços e recursos especializados necessários. Entretanto, será que tais ações caracterizam, de fato, a estratégia do ensino colaborativo?

<sup>3</sup> Bidocência é a articulação de saberes do professor da educação especial e da sala classe comum, onde atuam em conjunto, buscando o sucesso da escolarização de todos os estudantes, principalmente os alunos público-alvo da educação especial.

Os estudos teóricos e as experiências práticas vivenciadas apontam o ensino colaborativo, na perspectiva de escola como comunidade, como uma possibilidade para a inclusão escolar de alunos com e sem deficiência. Para Capellini; Felipe (2014, p. 37), conceituar o EC requer pensar que essa prática envolve múltiplos sujeitos, pois “o ensino especial e inclusivo se faz a partir da consciência de pais, professores e todos que, direta ou indiretamente possuem influência sobre a Educação, logo se torna essencial à participação de todos”.

Por meio de uma relação dialógica entre dois docentes, um de apoio específico e o regente da turma, busca-se repensar algumas práticas e desenvolver diferenciações pedagógicas necessárias por meio do ensino colaborativo. A tarefa é garantir que cada aluno construa o mesmo conhecimento dos outros estudantes e que consiga desenvolver as atividades dentro de sala de aula. (MARIN; MARETTI, 2014, p. 3).

Entendemos que a rede de apoio em colaboração, em suas diferentes concepções, se torna um dos vieses para práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, ressignificando o papel de toda a comunidade escolar.

### **Narrativas sobre o ensino colaborativo na escola: diferentes concepções e experiências pedagógicas**

Considerando a atuação do professor do AEE na rede de ensino pesquisada, ela ocorre de duas maneiras: no atendimento direto aos alunos (ensino colaborativo e contraturno) e no suporte às unidades escolares. Tais atendimentos devem estar articulados no sentido de atender às necessidades educacionais dos estudantes, para eliminação de barreiras no ambiente escolar. A crônica a seguir situa esse desafio a partir da experiência de um aluno com deficiência.

*Hoje, mais um dia, o relógio despertou, minha mãe me acorda e me prepara para ir à escola. Lá na escola, às vezes, é muito legal, tenho vários amigos, tem também aqueles que são alheios a minha presença. Vejo muitos cadernos, canetas, a professora está sempre preocupada em escrever e apagar a lousa. Mas, por que eu não tenho cadernos e canetas? Por que fico sempre no mesmo cantinho todos os dias? Às vezes, entram algumas pessoas na sala, ficam me observando, fazem anotações, mexem na minha cadeira de rodas. Outras só dizem: - Ai que fofo! E pronto. Nada de novo. No outro dia tudo igual. A minha vida na escola até parece uma música que minha mãe gosta de ouvir, e que diz assim: 'todo dia é sempre igual'. Mas,*

*um belo dia, tudo mudou, as flores estavam mais floridas, o céu estava mais azul, até a tia do transporte conversou comigo hoje! De repente, em minha sala de aula, entrou uma moça com uma trança enorme, que de tão grande quase batia nos pés. Ela tinha uma coroa linda na cabeça e estava vestida com um vestido alegre, brilhante, que mais parecia uma princesa dos contos de fada. O vestido dela brilhava mais que o sol! Ouvi falar que era professora do AEE, aí pensei: ‘Nossa, tudo de novo? Vão mexer na minha cadeira, observar, registrar, me chamar de fofo e tchau, pois quando me dão atividades, nada tem a ver comigo’.*

*Mas, nesse dia, tudo foi diferente, aquela moça veio falar comigo. Lembro-me de ouvir sua voz dizer: ‘Rapunzel jogue suas tranças!’ Quando me dei por conta, aquelas tranças enormes estavam no meu colo, e aquela coroa, de princesa, estava na minha cabeça. Me senti diferente. Meus amigos passaram a trança em meu rosto para que eu pudesse senti-la, e puseram suas mãos sobre as minhas, e assim pude sentir a textura da coroa. Talvez, agora, participar da escola fizesse algum sentido para mim. (Relato 3, Diário de Pesquisa).*

O documento norteador do AEE, na rede de ensino pesquisada, prevê ações de suporte às unidades escolares, com disponibilidade de horário pedagógico para que haja a realização de troca de experiências entre o professor do AEE e o docente da classe regular. Mas essa contribuição só é possível “quando os papéis de cada profissional são bem definidos, gerando condições para uma atuação colaborativa” (PEREIRA; MENDES, 2014, p. 171).

A seguir, apresentamos um episódio registrado no diário de pesquisa da pesquisadora, ocorrido em uma atividade envolvendo a estratégia do ensino colaborativo. Esse episódio situa uma experiência de EC na perspectiva da professora do ensino comum e da professora do AEE.

*Era quarta-feira, e era também dia de atender a uma turminha do 4º ano do Ensino Fundamental I. Nela havia um aluno com deficiência múltipla. As atividades eram pensadas a partir de suas especificidades, mas também levando em consideração as peculiaridades de todos os envolvidos naquela prática: os alunos, a professora do regular e a estagiária de educação. A priori não consegui planejar junto com a professora do ensino comum, pois a mesma se mostrava muito resistente com práticas do AEE. Mesmo assim, arrisquei perguntar qual era o conteúdo curricular da semana e o que ela gostaria que fosse abordado com a participação do ensino colaborativo. A mesma disse que estava trabalhando com os Contos de Esperteza de Pedro Malazartes, em especial o conto ‘Sopa de Pedras’. No dia específico para acontecer a atividade, levei para sala de aula alguns tipos de pedras para os alunos manusearem, e, no momento do manuseio fomos identificando o nome de cada uma. Os colegas do aluno Arthur, aluno com deficiência múltipla, o auxiliaram*

*a sentir a textura das pedras. Como tarefa posterior, deixei como pesquisa descobrir a origem de duas pedras ali apresentadas. Levei algumas verduras e legumes. Arthur manuseou e sentiu as texturas, e após esse momento, construímos um painel em colaboração, utilizando essas verduras e legumes. (Relato 1, Diário de Pesquisa).*

Na semana seguinte, a atividade continuou com o mesmo tema.

*O painel ficou exposto na sala, na altura da cadeira de rodas de Arthur. Ah, e esqueci de citar: na atividade anterior, a professora do regular, até então resistente, manuseou algumas verduras e legumes e até pediu para fotografá-la. Nesse momento, revelou que tem muita dificuldade de trabalhar com crianças que são do público alvo da educação especial. Falei que não é um processo fácil como muitos acreditam, mas que é possível quando damos o primeiro passo. A atividade prosseguiu. Levei à turma uma sopa cozida onde os alunos cheiraram e tentaram adivinhar o sabor. Arthur também pode sentir o cheirinho da sopa, abriu um sorriso maroto! Para finalizar a atividade, escrevemos a receita da sopa, e os alunos puderam levá-la para casa. Durante essa atividade a amiga Bia foi a escriba de Arthur. (Relato 2, Diário de Pesquisa).*

O docente do AEE pode realizar distintas ações para auxiliar o trabalho com o aluno com deficiência na classe comum. Podemos citar algumas ações que desempenhamos como professoras do AEE: observações do aluno e suas interações na escola e trocas de experiências com os diferentes atores envolvidos no processo inclusivo, tais como professores da classe comum, professores especialistas, comunidade escolar e equipe gestora. Para tal, estabelecemos parcerias na organização de materiais/recursos, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e na resolução de questões que nos desafiam.

As primeiras práticas desenhadas ocorreram no planejamento do professor do AEE. Aos poucos, os outros docentes se familiarizaram e, paulatinamente, contribuíram, ainda que de forma reservada, com tais ações. Porém, houve tensões e confusões conceituais relativas ao ensino colaborativo.

A estagiária relacionou o EC a sua atuação com crianças com deficiência, no que diz respeito aos cuidados, à locomoção e ao acompanhamento das atividades promovidas pela professora da classe comum.

Ao ser questionada sobre o significado do ensino colaborativo, a docente da classe comum enfatizou:

*É o ensino com parceria, onde a professora regular de sala de aula, junto com outro profissional na experiência que vivi, foi uma professora do AEE fazendo atividades juntas, planejam e apresentam as diferentes propostas para a turma, não somente para a criança com necessidade especial, mas para a turma. Essa atividade visa a participação de todos na inclusão, traz vivências e aprendizado para todos os envolvidos. (Resposta ao questionário - Professora da classe comum).*

A professora do AEE, em sua resposta, reduz o ensino colaborativo a uma modalidade do AEE.

*O Ensino colaborativo é uma das modalidades do AEE, visa trabalhar com o aluno com deficiência em sua sala regular, propiciando também a inclusão desse aluno, promovendo atividades em conjunto com outros alunos da sala, objetivando a socialização, aprendizado e convivência com todos. (Professora do AEE).*

As docentes da classe comum e do AEE definiram o ensino colaborativo como parceria, socialização e convivência na sala comum, corroborando que “[...] esses estudantes, juntos, podem aprender muito mais, cada um com suas especificidades (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 19).

Retomando os desafios, destaca-se a ausência de planejamento em colaboração entre professores da sala comum e da Educação Especial. Isso se dá porque essas categorias sempre fizeram parte de um sistema que os separou: “o professor do ensino comum está acostumado a trabalhar de forma solitária em sua sala de aula, assim como o professor da Educação Especial, habituado a trabalhar em sua sala de recursos” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 54).

Nesse sentido, a estagiária de educação apontou que o ensino colaborativo é o trabalho em equipe, uma parceria entre professor da classe comum e do AEE. Todavia, ela respondeu que a parceria com estagiários ocorre muito esporadicamente.

Em algumas etapas do EC, a participação da gestão escolar para tomada de decisão é indispensável, como nos momentos de planejamento em conjunto. No entanto, os questionários apontaram que a equipe de gestão também desconhecia as especificidades do ensino colaborativo, reduzindo sua ação a fornecer materiais pedagógicos. Para Capellini; Zerbato (2019), há alguns aspectos a serem discutidos para que a comunidade escolar tenha entendimento do trabalho a ser desenvolvido e da clareza do papel de cada um no EC. São eles:

Organização dos estudantes em sala; Idade ou nível de escolaridade dos alunos; Estratégia de ensino utilizada pelo professor; Conhecimentos e habilidades do professor; Compromisso dos professores com o Ensino Colaborativo e o conteúdo a ser ensinado; Tempo que a parceria existe; Empatia na parceria; Tempo compartilhado de ensino; Apoio administrativo da escola. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 41).

As autoras ainda mencionam que o EC envolve, além da atuação conjunta entre professor do ensino comum e da educação especial, outros elementos importantes para sua materialização: empatia, ausência de hierarquia entre os profissionais, abertura para o diálogo, atuação das esferas administrativas para inserção da prática em seus documentos oficiais como uma política pública, construção de uma cultura colaborativa escolar, dentre outros.

No entanto, constata-se que a maioria das pessoas que compõem a comunidade escolar não tem entendimento sobre algumas especificidades em torno do processo do EC, de como ele deve acontecer e quais são as implicações envolvidas.

### **Considerações finais**

Ao trabalharmos as práticas descritas sobre o ensino colaborativo, as respostas do questionário e as experiências narradas na autobiografia corroboraram com a teoria, entendendo o EC como uma possibilidade de apoio ao professor, à família e à comunidade rumo à construção da escola inclusiva.

Como apontado na literatura e legitimado na pesquisa de campo, é necessário criar espaços de formação para o ensino colaborativo, pois é preciso dar suporte aos professores – com discussão e planejamento. Entendemos que as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) podem fomentar formação continuada e em serviço, mas, principalmente, promover uma cultura colaborativa nos espaços escolares.

O ensino colaborativo, nesta pesquisa, foi apontado como uma possibilidade de colaboração e, embora sua materialidade esteja implicada em uma série de iniciativas, não está relacionada somente com a atuação conjunta docente, mas com mudanças na política dos municípios, nas práticas adotadas, no engajamento dos profissionais e na busca de adoção de práticas escolares inclusivas.

O EC se apresenta como uma nova e promissora forma de atuação no AEE e, para tal, exige mudanças na cultura escolar. As falas dos pesquisados e as experiências

narradas na autobiografia o evidenciaram como um movimento que propicia, gradativamente, o acesso e permanência dos alunos na escola, levando em consideração as atividades realizadas para atender a diversidade de estudantes. Apesar dos desafios implicados, os resultados da pesquisa demonstraram que, ao se adotar práticas colaborativas, gradualmente se oportuniza nos ambientes escolares a construção de uma cultura colaborativa.

A Política Nacional de Educação Inclusiva, de 2008, propõe o AEE no contraturno, contudo, outras possibilidades de estratégias são possíveis, como o ensino colaborativo. Mas isso implica mudanças estruturais de longo prazo dentro das escolas, tempo para que se construa uma cultura colaborativa escolar e, principalmente, mudanças nas políticas públicas vigentes no país em relação à Educação Especial e Inclusiva.

Quando a prática do EC é assumida por uma rede de ensino, todos compartilham os saberes e passam a repensar novas estratégias didáticas para a inclusão escolar. Uma das premissas para que isso se materialize é o suporte ofertado pela gestão escolar e pela equipe gestora do sistema educacional. A gestão deve atuar criando possibilidades favoráveis para a inclusão escolar, com ações que vão desde a contratação de professores especialistas e a formação continuada até a aquisição de recursos materiais.

No entanto, ficou evidente nas falas da estagiária e da professora da classe comum que os vários desafios que a escola impõe aos seus profissionais, como a falta de tempo ou oportunidade para planejarem juntos, os impedem de discutir práticas inclusivas de maneira coletiva.

A docente da classe comum acredita que a prática do EC propicia a oportunidade de todos aprenderem juntos e é, segundo ela, um mecanismo que possibilita a atuação com todos os estudantes. As experiências práticas narradas pela pesquisadora e vivenciadas na pesquisa de campo apontaram que ainda há desafios a serem superados, mas que é possível atuar colaborativamente.

Entendemos que o ensino colaborativo, como uma possibilidade de apoio à escola e ao professor, está em consonância com os princípios da Educação Inclusiva. Na perspectiva da inclusão escolar, ele pode ser um elemento importante para que as escolas repensem suas formas de ensinar e aprender, podendo contribuir para uma nova organização do trabalho pedagógico. Esperamos que este texto contribua para a compreensão do ensino colaborativo como uma possibilidade de construção da cultura

escolar democrática e inclusiva, onde todos os alunos possam aprender juntos, sejam eles pessoas com ou sem deficiência.

### Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611). Acesso em: 20 jun.de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRIZOLLA, Francele. Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, Anais eletrônicos. São Paulo: **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco**, 2009.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; FELIPPE, Neyde Maria de Andrade. O processo colaborativo entre educação especial e educação comum na inclusão escolar do aluno autista. *In*: CAPELLINI, V; RODRIGUES, O. (orgs.). **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**, Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.
- CHRISTO, Sandy Varela de; GEOVANA, Mendonça Lunardi Mendes. Bidocência. III COLBEDUCA – **Colóquio Luso-brasileiro de Educação** 17 e 18 de outubro de 2017, Florianópolis/SC. Disponível em: <http://revistas.udesc.br>. Acesso em: 01 de jun. de 2020.

LAGO, Danúcia Cardoso. **Specialized educational service for students with intellectual disabilities based on co-teaching in two cities**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. **I Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo**. Rio de Janeiro: Uerj, 2014.

PEREIRA, Verônica Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Consultoria Colaborativa do psicólogo: contribuições e desafios para a inclusão escolar. *In*: CAPELLINI, V; RODRIGUES, O. (orgs.). **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**, Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

NASCIMENTO, Alice. Piolon. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon -2015**. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por). Acesso em: 01 de jun. de 2020.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, Ana Paula. **The role of special educators within co-teaching approach**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

**Enviado em:** 13/04/2020.

**Aceito em:** 10/06/2020.

**Publicado em:** 28/12/2020.