



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

COLLABORATIVE TEACHING AS A POSSIBILITY TO CONTRIBUTE TO SCHOOL INCLUSION

Andrea Dias da Silva¹

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato²

RESUMO

A política recente (Brasil, 2008) aponta o serviço de suporte da Educação Especial ou ao ensino comum por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que geralmente ocorre no contraturno da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, apesar de pertinente, apenas nesse formato, sem intervenção na sala comum, o AEE pode ser insuficiente para o processo da Educação Inclusiva. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de inclusão escolar por meio do Ensino Colaborativo, cujo interesse surgiu da vontade de discutir a colaboração entre os profissionais do ensino comum e da Educação Especial, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. O trabalho foi de cunho teórico com base nas normativas sobre inclusão escolar, histórico da Educação Especial e a perspectiva vigente, com base nos estudos de Mendes (2006; 2010; 2017). Para compreender a pertinência do Ensino Colaborativo, nos apoiamos em Capellini e Zerbato (2019). As leituras e reflexões realizadas sobre o tema nos levaram ao entendimento de que a implementação do Ensino Colaborativo deve ocorrer dentro da sala de aula comum. Embora as Salas de Recursos Multifuncionais sejam ferramentas importantes, elas não podem ser o único contato do aluno com o AEE, nem devem funcionar como um tipo de reforço separado do currículo regular do restante do grupo. É na sala de aula comum que as habilidades socioemocionais do aluno também são desenvolvidas e suas potencialidades reconhecidas. Como considerações, destaca-se a importância de envolver toda a equipe escolar e compreender o papel de cada professor nesse processo. O Ensino Colaborativo ocorre quando os dois professores atuam de forma plena e conjunta, compartilhando responsabilidades e criando estratégias para promover oportunidades de aprendizagem iguais para todos os alunos. A intervenção ou apoio pedagógico para auxílio de estudantes PAEE em sala comum realizado por estagiários ou por indivíduos sem formação

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: amigadias@gmail.com

² Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: daniela.marcato@ufms.br



adequada pode reforçar processos que contribuem para a exclusão, o que reforça a ideia de que o Ensino Colaborativo deve ser intencional, planejado e realizado por profissionais formados para tal.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Inclusão escolar. Formação de professores.

ABSTRACT

Recent policy (Brazil, 2008) highlights the support service for Special Education or regular education through Specialized Educational Assistance (SEA), which generally takes place during the after-school period of students who are the target audience for Special Education. However, despite being pertinent, in this format alone, without intervention in the common room, the SEA may be insufficient for the Inclusive Education process. In that regard, the present work aimed to reflect on the possibilities of school inclusion through Collaborative Teaching, which arose from the desire to discuss collaboration between regular education professionals and Special Education within the perspective of Inclusive Education. The work was of a theoretical nature based on the norms of school inclusion, the history of Special Education, and the current perspective based on the studies of Mendes (2006; 2010; 2017). To understand the relevance of Collaborative Teaching, we relied on Capellini and Zerbato (2019). The readings and reflections carried out on the subject led us to the understanding that the implementation of Collaborative Teaching should take place within the regular classroom. Although the Multifunctional Resource Rooms are important tools, they cannot be the student's only contact with SEA, nor should they function as a type of reinforcement separate from the regular curriculum of the rest of the group. It is in the regular classroom that the student's socio-emotional skills are also developed and their potential is recognized. As considerations, it is important to highlight the importance of involving the entire school team and understanding the role of each teacher in this process. Collaborative Teaching occurs when both teachers work together fully, sharing responsibilities and creating strategies to promote equal learning opportunities for all students. Pedagogical intervention or support for the assistance of students with disabilities in regular classrooms, carried out by interns or individuals without adequate training, can reinforce processes that contribute to exclusion, which reinforces the idea that Collaborative Teaching must be intentional, planned, and carried out by professionals trained for this purpose.

Keywords: Collaborative teaching. School inclusion. Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as possibilidades do Ensino Colaborativo para contribuir com a inclusão escolar. A gênese do tema surgiu a partir das experiências vividas pela autora durante dois anos em um estágio remunerado. Nesse tempo, acompanhou um estudante diagnosticado com Deficiência Intelectual e ele evoluiu e se desenvolveu tanto nos conteúdos pedagógicos como em seu comportamento.

Na percepção obtida, o que fez com que esse trabalho tenha sido realizado de maneira satisfatória, uma vez que quase não tinha experiência na Educação Especial, foi o fato de contar com o apoio irrestrito da professora regente, que não só incluía a autora, na época estagiária, e seu estudante com deficiência em todas as atividades e planejamentos, como também envolvia na elaboração e



realização das atividades para o restante da turma.

Posteriormente, estudos na graduação sobre Currículo e Educação Especial, ao conhecer o conteúdo sobre Ensino Colaborativo identificou que a experiência vivenciada se aproximava de alguns dos princípios desse tema, levando-a se aprofundar nas possibilidades que o Ensino Colaborativo poderia proporcionar. Antes disso, a sensação era de “sorte” em ter encontrado uma professora que não excluía a estagiária e o estudante acompanhado, já que ela fazia questão da participação dos dois.

O que se vê, muitas vezes, na experiência de estudantes público alvo da Educação Especial é um aluno inserido na escola, mas excluído no fundo da sala, sem mobilidade, sem participação nenhuma, invisível, onde a rotina acontece de forma completamente segregada. Geralmente, a professora regente realiza as atividades com a turma e a professora/estagiária de apoio faz o que está ao seu alcance com o estudante que acompanha. Muitas vezes não há nem acesso ao planejamento da turma, tampouco à elaboração e realização do mesmo.

Nesse sentido, é preciso considerar a importância de que o currículo não seja deixado de lado, bem como a relevância das relações pessoais e de afeto e a necessidade de fazer com que tanto o estudante da Educação Especial se sinta parte importante e atuante dentro do grupo, e ao mesmo tempo permita que o restante da turma o reconheça membro. Em uma perspectiva de trabalho de Ensino Colaborativo, essa é uma possibilidade palpável. Este artigo tem como objetivo discutir, portanto, o conceito de Ensino Colaborativo e suas possibilidades para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva. Considerando que o Ensino Colaborativo traz uma proposta relativamente nova e que nesta perspectiva conceitual a produção acadêmica ainda está se desenvolvendo para trazer trabalhos de implementação e relevância, optamos por nos basear nas obras de Capellini e Zerbato (2019), Mendes (2006, 2010, 2017), para expor as bases teóricas, além de outros artigos que discutam sobre as práticas e vivências de Ensino Colaborativo em diferentes contextos.

Nessa vertente, será necessário considerar o que se entende por Ensino Colaborativo de acordo com nosso referencial e se as práticas percebidas ou vivenciadas aproximam dessa perspectiva. Por entendermos que o Ensino Colaborativo pode possibilitar muitas estratégias interessantes para a Educação Especial, é importante que as iniciativas realizadas tenham a intenção de serem colaborativas, desde a sua concepção.

Para tanto, nosso texto está organizado apresentando um histórico da Educação Especial e inclusão escolar, que contextualiza a trajetória percorrida por essa modalidade. Na sequência, abordamos o cenário atual com suas potencialidades e fragilidades, justificando a necessidade de um trabalho em colaboração entre os diferentes atores envolvidos. O terceiro subitem discute o conceito de Ensino Colaborativo e suas possíveis contribuições para a inclusão escolar. Encerramos o artigo



com algumas considerações acerca das discussões apresentadas.

2. DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL ÀS NECESSIDADES QUE A INCLUSÃO ESCOLAR DEMANDA

A ideia de uma “educação especial” começou a ganhar destaque no Brasil no final do século XIX, quando várias entidades foram criadas para atender pessoas com deficiência, inclusive as primeiras instituições de ensino para cegos e surdos. No entanto, o modelo dominante era o segregacionista, um modelo em que as pessoas com deficiência eram separadas da sociedade e educadas isoladamente das demais. Mendes (2010, p. 94) afirma que “prevaleceu neste período o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral [...]”.

A visão predominante na época era de que a deficiência era uma doença, frequentemente relacionada à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene. Até a Primeira Guerra Mundial, a sociedade brasileira mantinha um sistema de educação que atendia principalmente à elite e à classe média, enquanto as classes mais desfavorecidas não tinham acesso à educação.

A linha psicopedagógica da Educação Especial no Brasil foi influenciada pelas reformas educacionais do movimento escola nova, que segundo Mendes (2010, p. 96), “[...] pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação”, buscando assim, superar o tradicionalismo.

Mendes (2010) aponta que a partir de 1913, com a introdução da escala Binet-Simon pelo professor Clemente Quaglio, houve uma maior preocupação em identificar casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares. Entretanto, a atenção dada aos casos mais graves era limitada, pois eles eram considerados divergentes da escola regular.

Durante o Estado Novo no Brasil (1937-1945), a política educacional privilegiou o ensino superior em detrimento dos outros segmentos da educação. O número de estabelecimentos privados especializados aumentou, o que indicava a privatização de serviços de educacionais (Mendes, 2010).

Já durante a Segunda República (1945-1964), o ensino primário tornou-se obrigatório e a luta pela escola pública se acentuou. Houve expansão dos estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual, com destaque para a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 marcou o início das ações do governo na área de educação especial. Instituições filantrópicas privadas ganharam força, exonerando a educação pública dessa responsabilidade. Para Mendes (2010, p. 99), houve “[...] omissão do setor da educação



pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro”. A introdução de classes especiais para deficiência intelectual leve nas escolas públicas foi justificada pelo aumento do fracasso escolar.

Muitos dos avanços no campo da Educação Especial foram frutos da luta de movimentos sociais a favor dos direitos humanos, que segundo Mendes (2006, p. 388) “[...] conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários [...]”.

A institucionalização da Educação Especial ocorreu principalmente na década de 1970, com maior legislação, criação de associações, financiamento e envolvimento do setor público.

Durante a Ditadura Militar, a Educação Especial se expandiu, possivelmente como resultado do aumento do desenvolvimento econômico que ocorria no país. Essa expansão durante a ditadura foi alavancada pelo crescimento no número de serviços de assistência às pessoas com deficiência. Foram registrados mais de 800 estabelecimentos voltados para pessoas com deficiência intelectual, representando um aumento substancial em relação aos anos interiores. A maioria desses serviços era composto por classes especiais nas escolas regulares, principalmente em escolas estaduais. No primeiro Plano Nacional da Educação, pode-se observar claramente a propensão em favorecer as instituições privadas e desfavorecer os serviços públicos de Educação Especial (MENDES, 2010). Embora a legislação já mencionasse a necessidade educacional, as abordagens adotadas enfatizavam mais o aspecto terapêutico e assistencialista da Educação Especial.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em 1973 foi um marco importante, estabelecendo o primeiro órgão governamental responsável pela Educação Especial. Os primeiros cursos de formação de professores na área foram iniciados durante a década de 1980, assim como os primeiros programas de pós-graduação dedicados a esse tema (Mendes, 2006).

Após o fim do governo militar e com a abertura política, surgiram novas iniciativas na Educação Especial no Brasil. Em 1985, o Cenesp foi elevado à condição de Secretaria de Educação Especial, e um comitê nacional foi criado para traçar políticas conjuntas que visavam melhorar a educação especial e integrar as pessoas com deficiências. Em 1986, foi lançado o "Plano Nacional de Ação Conjunta" e criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que estabelecia a atuação do governo federal em relação às pessoas com deficiência (Mendes, 2010).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu normas para a democratização da educação no país, incluindo a educação de pessoas com deficiência e de acordo com Mendes (2010, p. 101-102), “ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional



especializado”. Ainda assim, a atuação continuava mais assistencial do que educacional e somente na metade dos anos 1990, com a dissociação da política de assistência social, ocorreram mudanças na área da educação, permitindo uma maior autonomia.

Contudo, o público alvo da educação especial (PAEE), ainda tinha poucas opções de provisões no sistema educacional, estavam longe de frequentar uma sala comum de escola regular, o que muitas vezes resultava em exclusão em vez de inclusão. Sobre o ensino oferecido naquele momento, é possível afirmar que:

A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (MENDES, 2010, p. 103).

No aspecto das práticas pedagógicas, a educação especial tendia a se concentrar na recuperação ou remediação do aluno, enfatizando supostos pré-requisitos para habilidades acadêmicas. Os currículos das classes especiais, muitas vezes, limitavam-se ao desenvolvimento de programas de prontidão, deixando habilidades e potencialidades de lado, considerando que os problemas estavam centrados no indivíduo.

Nos anos 1990, a Educação Especial foi influenciada pela mudança educacional do país. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantia direitos sociais, começou a existir um discurso sobre a universalização do acesso à educação. Contudo, o país também foi impactado pelo projeto neoliberal, que visava modernizar o Estado e a educação. Essas mudanças resultaram em reformas no sistema educacional, com o objetivo de alcançar equidade e qualidade de ensino.

Nesse contexto, a pressão internacional por políticas de "educação para todos" e "educação inclusiva" aumentou, uma vez que uma sociedade inclusiva era considerada fundamental para o desenvolvimento da democracia. A Educação Especial também passou por revisões, impulsionadas pelas orientações internacionais sobre educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 atualizou as disposições constitucionais e optou por priorizar a expansão das matrículas na rede pública regular. No entanto, houve um intenso debate, segundo Mendes (2010, p. 105) “[...] entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total”.

Embora tenha alcançado avanços na legislação e na compreensão das necessidades educacionais especiais, a Educação Especial brasileira ainda estava ligada à política de assistência social. A falta de recursos orçamentários limitou a expansão das matrículas, e as instituições privadas ainda desempenhavam um papel significativo, reforçado por tendências neoliberais. Nesse sentido, Mendes (2006, p. 398) apontou que, ao mesmo tempo que a legislação amparava a possibilidade de



acesso à escola comum, ainda admitia a possibilidade de escolarização que não fosse na escola comum, sem definir uma obrigatoriedade.

A partir dos anos 90, ocorreu uma mudança filosófica, que reconhecia a necessidade da inserção do aluno público alvo da educação especial em escolas regulares. Conforme Mendes (2010, p. 106) afirma: “Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia de inserção escolar em escolas comuns”. Nesse momento ainda eram utilizados os termos “integração escolar” que posteriormente foram substituídos por “educação inclusiva” ou “inclusão escolar”.

Embora o discurso tenha progredido, atualmente, ainda há no Brasil um expressivo número de crianças, adolescentes e jovens com deficiências ainda não estão matriculados em nenhum tipo de escola. A falta de acesso não é o único problema, pois aqueles que o têm nem sempre recebem uma educação apropriada devido à falta de profissionais qualificados, de recursos e principalmente de equidade de oportunidades. A primazia de serviços que reforçam a exclusão escolar, o descaso do poder público em relação ao direito à educação, a privatização do ensino especial e o crescimento lento das matrículas em comparação com a demanda são aspectos preocupantes.

Apesar dos avanços, ainda assim, uma grande parcela dos alunos da Educação Especial está em classes especiais ou frequentando salas de recursos no contraturno, quando na verdade deveriam estar dentro da sala comum e com acesso a todos os recursos necessários, muitas vezes respaldados pela presença de mais um professor em sala que possibilitasse o trabalho para terem garantido o direito à uma educação efetivamente qualificada. Nesse sentido:

Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de “integração escolar” foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização (MENDES, 2010, p. 106).

Ao refletirmos sobre isso, é possível observar que o debate sobre educação inclusiva é agora uma retórica, assim como foi a integração escolar nas décadas anteriores. No entanto, a inclusão escolar hoje é vista como uma estratégia fundamental para que Educação Especial no Brasil obtenha êxito em seu objetivo. Para que isso seja concretizado, se faz necessário estabelecer a meta de universalização do acesso à educação especial dentro do sistema educacional regular. Conforme aponta Mendes (2010, p.106-107) “[...] a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas”.



A Educação Especial e mais especificamente a necessidade da inclusão escolar, assim como no Brasil, estava sendo discutida e repensada em outros países também. Em 1977 nos Estados Unidos, uma lei era criada e assegurava, segundo Mendes (2006, p. 389) “[...] educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de “mainstreaming”, que no Brasil poderia ser traduzido como integração. Ainda de acordo com Mendes (2006, p. 389), a lei assegurava “[...] a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização”.

O movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências foi originado nos Estados Unidos e ganhou força nos anos 1990, influenciando o debate sobre o tema. Antes disso, o termo "inclusão" era mais utilizado nos países de língua inglesa, enquanto os países europeus ainda usavam os termos "integração" e "colocação seletiva" para se referir a abordagens diferentes.

Ainda na década de 1980, houve uma insatisfação entre os educadores norte-americanos em relação ao sistema educacional do país. Isso levou a duas ondas de reforma: o movimento pela excelência na escola e o movimento de reestruturação escolar. Essas reformas buscaram melhorar a qualidade da educação e foram acompanhadas por mudanças nos currículos, métodos de ensino e financiamento das escolas. As reformas trouxeram:

[...] a revisão curricular, a avaliação baseada no desempenho, a descentralização da instrução, a autonomia organizacional da escola, a gestão e o financiamento centrados na escola, a tomada de decisão compartilhada, a fusão e coordenação dos recursos educacionais e o envolvimento da comunidade, trouxeram implicações para a educação das crianças com necessidades educacionais especiais, na medida em que tais mudanças resultaram em maior flexibilidade para as escolas, que puderam, a partir de então, romper com as práticas tradicionais e aceitar novos desafios (Mendes, 2006, p. 392).

Nesse contexto, as reformas contribuíram para maior flexibilidade e atendimento às necessidades diferenciadas dos alunos. Conjuntamente com as reformas na educação geral, surgiram duas propostas que influenciaram a ideia de inclusão escolar: a Iniciativa da Educação Regular e a inclusão total. A primeira proposta focava a parceria entre educação regular e especial, buscando aprimorar recursos e serviços educacionais. A segunda proposta defendia a presença em tempo integral na classe comum para todos os alunos, independentemente de suas limitações. Sobre a proposta de inclusão total:

Tal proposta surgiu no âmbito dos que defendiam os direitos dos indivíduos com graus mais severos de limitação intelectual, que foi a clientela para a qual os modelos de integração escolar foram mais prejudiciais, dado que eles continuavam vivenciando experiências segregadoras no processo educacional, e sendo excluídos das classes comuns e das escolas regulares (Mendes, 2006, p. 393).



O objetivo das propostas era de criar uma educação de qualidade para todos os alunos, no entanto, a Iniciativa da Educação Regular focava em alunos com limitações leves a moderadas, ou seja, excluía alunos com maiores comprometimentos, enquanto a inclusão total defendia a participação de todos.

Em resumo, os adeptos da educação inclusiva eram a favor de que o estudante fosse colocado em classe regular independente de sua deficiência ou de seu grau de limitação, mas segundo Mendes (2006, p. 394), “admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais)”.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Na época, estatísticas indicavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens, nos países desfavorecidos e em desenvolvimento, não tinham acesso à educação básica, e apenas 2% das pessoas com deficiência receberam algum tipo de educação (Mendes, 2006).

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha, o que resultou na Declaração de Salamanca, considerada um marco importantíssimo na propagação da filosofia da educação inclusiva. Por meio da Declaração de Salamanca, a educação inclusiva passou a ser defendida como parte de um movimento global de inclusão social, visando à equidade de oportunidades para todos e a construção de uma sociedade mais justa, que respeite a diversidade e reconheça as diferenças. Estabeleceu que:

[...] as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (Mendes, 2006, p. 395).

Sendo assim, o movimento pela inclusão reconhece que as diferenças humanas são normais, mas também compreende que a escola pode ampliar essas diferenças. Além disso, prega a necessidade de reformas educacionais que compreendam a escola em sua totalidade, não nas limitações dos sujeitos pertencentes a ela.

Vários debates acontecem acerca da proposta de inclusão total, porém há expressiva resistência devido a argumentos como a satisfação de pais, professores e especialistas com os serviços existentes, a necessidade de ambientes mais protegidos e estruturados para certos tipos de dificuldades, a falta de formação de alguns professores para lidar com todos os tipos de deficiências, o direito de escolha dos pais e a falta de indícios de que a inclusão total é sempre a melhor opção. O consenso existente, contudo, é de que dentro desse contexto o que deve se buscar é uma educação de



qualidade para todos.

Um aspecto que não pode ser deixado de lado, é a “[...] interpretação equivocada e reducionista de que educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população tradicional da educação especial, e não ao conjunto dos excluídos” (MENDES, 2006, p. 401), quando na verdade, a educação inclusiva deve envolver a todos os estudantes, sejam eles pessoas com deficiências ou não.

A educação inclusiva reconhece a diversidade existente de alunos e busca adaptar o ensino, a aprendizagem e o ambiente escolar para atender às necessidades individuais de cada estudante, promovendo a participação ativa, a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade de todos. Quanto ao termo:

O termo “educação inclusiva”, popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 1994 *apud* Mendes, 2017, p. 62).

A inclusão escolar é um princípio concebido para garantir a participação plena e igualitária de todos os alunos no ambiente educacional regular, independentemente de características individuais, habilidades ou necessidades especiais. O conceito de inclusão escolar na educação especial é o processo de garantir a escolarização dos estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento recebam educação de qualidade em escolas regulares, em vez de serem segregados em escolas especiais ou classes individuais.

Portanto, o termo inclusão requer adjetivação (escolar) e os termos incluso e incluído não podem ser atribuídos aos alunos, e sim aos sistemas. Podemos falar de escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno “incluso” ou “incluído”, porque este não é um atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem (Mendes, 2017, p. 77).

Faz-se necessário, ainda observar o aspecto que diz respeito sobre como o PAEE muitas vezes é visto dentro do sistema educacional como “alunos da inclusão” ou “alunos da educação especial”, quando na verdade são alunos de todos, alunos da escola e nesse sentido Mendes (2017) aponta:

Outro ponto de destaque no discurso que usa as expressões alunos “da inclusão”, alunos “inclusos” ou “incluídos” é o caráter de concessão associado à negação, pois seria como se eles indicassem que “esses alunos estão nas nossas escolas e salas de aulas, mas não são efetivamente nossos”, são da “inclusão”, ou da Educação Especial, discurso esse que serve para eximir a escola da responsabilidade pela sua educação. Seria como se a escola estivesse fazendo uma concessão e não garantindo um direito que eles efetivamente têm (Mendes, 2017, p. 77).

Sendo assim, o futuro da inclusão escolar dependerá de um esforço coletivo, que envolva



pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, famílias e estudantes PAEE, para garantir uma educação de qualidade para todos. O movimento pela inclusão escolar precisa de definições precisas e cuidados políticos, caso contrário, correrá o risco de continuar na retórica, “[...] até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá ‘revolucionar’ nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas” (Mendes, 2006, p. 402).

3. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA VIGENTE ATUALMENTE

A atual Política Nacional de Educação Especial de 2008 ainda está em vigor e aborda a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Seu objetivo é garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Isso engloba o acesso ao ensino regular, aprendizagem contínua em todos os níveis, educação especial abrangente, atendimento especializado, formação de professores, participação da família e comunidade, acessibilidade e cooperação entre setores públicos. No entanto, e apesar dos avanços, essa política ainda não consegue garantir o atendimento das necessidades especiais de todos os alunos (Brasil, 2008a, p. 14-15).

O documento expressa a garantia de que o estudante PAEE seja matriculado em uma sala comum de escola regular e que frequente as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas questiona-se se apenas esse contato com o AEE em poucas horas de contraturno é suficiente.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008b, p. 1).

Ou seja, dentro das SRM, o AEE deve trabalhar no sentido de complementar ou suplementar a formação escolar, mas é no chão da sala de aula comum que a efetiva inclusão deve acontecer, é lá que as necessidades e especificidades dos estudantes são postas cotidianamente. De acordo com Mendes (2017, p. 79), uma proposta de inclusão baseada somente nas salas de recursos multifuncionais “[...] mantém a concepção de que a deficiência está centrada no aluno e o atendimento vai compensar, provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum [...]”. É na sala comum que



o AEE precisa criar condições e estratégias para que o estudante PAEE tenha “[...] acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (Brasil, 2008b, p. 1).

Dentro da sala comum, o estudante PAEE passa o maior tempo de sua jornada escolar e é lá que ele, além dos aspectos pedagógicos, desenvolve também os aspectos socioemocionais, que são tão importantes quanto as atividades de aprendizagem. A presença cotidiana do professor do AEE junto com o professor regente na sala comum, sabidamente traz benefícios para o estudante com deficiência e também para o restante do grupo.

Sobre o profissional do AEE, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica indicam que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (Brasil, 2008b, p. 4), ou seja, o profissional deve ter habilitação ou especialização na área de Educação Especial, conhecimentos específicos desse campo de atuação. Muitas vezes, um estagiário, auxiliar ou monitor é colocado dentro da sala comum para acompanhar um estudante PAEE e esse acompanhamento não pode ser caracterizado como AEE. É necessário um profissional especializado que atenda as especificidades desse tipo de atendimento.

Um professor com formação específica, através da contribuição com seus saberes da Educação Especial e também de suas práticas, pode inclusive ser fonte de aprendizado para o professor da sala comum, exercendo colaboração e parceria que pode ser frutífera para todos os envolvidos. Sendo assim:

Entendendo que a educação dos indivíduos PAEE não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, ou somente o professor do ensino comum, e considerando que não é possível um único profissional dar conta de saber todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada estudante, verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento das especificidades de cada estudante (Capellini; Zerbato, 2019, p. 34).

Para lidar com a realidade que se faz presente nas escolas de Educação Básica no contextual em que se vive no Brasil, é preciso entender que o formato apresentado, de matricular todos os estudantes da escola comum e contar com serviços específicos da Educação Especial apenas no contraturno ou assessorias periódicas ao professor da sala comum, não é suficiente. A proposta de direcionar os estudantes PAEE para outras salas no momento de sua permanência na escola, também não atende aos princípios inclusivos. O que se faz necessário é um acompanhamento sistemático, com propostas pedagógicas coerentes, a toda a turma onde os estudantes estão matriculados. É imprescindível que professores da sala regular e da Educação Especial troquem saberes a todo o momento, na condução de um ambiente escolar e especificamente uma sala de aula inclusiva.



Considerando esta demanda, é que nos debruçamos na proposta de Ensino Colaborativo, melhor delineada a seguir.

4. O QUE É O ENSINO COLABORATIVO?

O Ensino Colaborativo é uma abordagem/estratégia pedagógica que envolve a cooperação, em sala de aula comum, entre o professor de ensino comum e o professor da Educação Especial, dividindo a responsabilidade e considerando os ritmos e especificidades de cada aluno. Essa abordagem pode ser aplicada em diversos contextos educacionais, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Pode beneficiar a todos os estudantes da sala e não somente o Público Alvo da Educação Especial (Capellini; Zerbato, 2019).

Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente, para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, pois, uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que estar junto dele para o contexto da sala de aula, incluindo o professor especializado (Capellini; Zerbato, 2019, p. 36).

Ao refletir sobre o processo de inclusão escolar, o Ensino Colaborativo se mostra como uma promissora estratégia na busca por métodos de ensino que abranjam a diversidade existente na escola, seja no ensino comum ou na Educação Especial.

Para que o Ensino Colaborativo seja realizado de maneira bem-sucedida, o ideal é que ele aconteça dentro da classe comum, lugar onde o estudante PAEE passa a maior parte do seu tempo, devendo basear-se na modificação da escola para o melhor atendimento deste estudante e não tratando a presença desses sujeitos na escola como um problema.

No proposto pelo Ensino Colaborativo, planejar, executar, instruir, criar estratégias e avaliar são ações elaboradas conjuntamente e intencionalmente em parceria pelos professores do Ensino Regular e do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Também estão incluídos nessa proposição a coordenação e direção da escola, que tem o papel mediador nesse processo, pois, sem o comprometimento da parte administrativa, não existe a possibilidade de êxito nessa abordagem.

Vale ainda salientar que apenas ter a presença de professores do ensino comum e da Educação Especial trabalhando em uma mesma sala, se alternando, se auxiliando, adaptando atividades e materiais, não caracteriza Ensino Colaborativo. A participação dos dois profissionais deve ocorrer de forma plena e conjunta. Os estudantes devem ser vistos como “nossos alunos”, alunos da escola, da sala e não de um segmento ou outro. Sendo assim:



Os estudantes são agrupados de forma heterogênea e os dois professores trabalham com TODOS os estudantes. Várias combinações com estudantes e tamanhos de grupo podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado (Capellini; Zerbato, 2019, p. 39).

Existem aspectos delimitados, mas todos eles perpassam pela intencionalidade de realizar um trabalho conjunto, de colaboração e parceria. Há uma meta, um objetivo a ser alcançado a partir dessa colaboração e ela só será alcançada se esse trabalho for desenvolvido com a clareza de que os dois professores, juntos, são responsáveis por todos os alunos e deverão criar estratégias para que todos eles tenham oportunidades iguais, focadas em suas potencialidades, independentemente de suas especificidades.

4. 1 Modelos de implementação do Ensino Colaborativo

Para a implementação de modelos de Ensino Colaborativo, o primeiro passo a ser dado é discutir o assunto com toda a equipe escolar, afim de compreender o tipo de trabalho que se pretende realizar e qual será o papel de cada professor nesse processo. Compreender o papel de cada professor, passa por compreender que os conhecimentos, habilidades e saberes de um professor não se sobrepõem aos do outro, ao contrário, se integram, se encaixam e devem ser igualmente valorizados. Ao integrar todos os sujeitos da comunidade escolar nesse debate, constrói-se um ambiente e uma cultura colaborativa que favorece a escola como um todo.

O processo de implementação do Ensino Colaborativo não acontece da noite para o dia e segundo Capellini e Zerbato (2019, p. 40) “são habilidades construídas ao longo do trabalho e sempre devem visar um objetivo único entre os profissionais [...]”.

A forma como será implementado o modelo de trabalho dependerá do contexto dos estudantes matriculados na turma, das características dos profissionais e do objetivo a ser alcançado. O modelo de trabalho escolhido pode sofrer mudanças durante o processo, pois conforme os profissionais vão se alinhando entre eles e com a turma, pode surgir a necessidade de alteração em algum aspecto da proposta.

Em seus escritos, Capellini e Zerbato (2019) descrevem alguns modelos de trabalho para implementação do Ensino Colaborativo. São eles:

- Um ensina; outro observa – Um professor na função principal, enquanto o outro auxilia e observa o comportamento dos alunos;
- Um professor; outro assistente – Um na liderança e outro auxiliando quando solicitado e circulando entre os alunos;



- Estações de ensino – Cada professor é responsável por um grupo em um canto diferente da sala, realizando atividades distintas, mas que se relacionam. Os alunos podem se deslocar entre um canto e outro;
- Ensino paralelo – Sala dividida ao meio e cada professor responsável por um grupo, mas utilizando o mesmo plano de aula;
- Ensino alternativo – Um professor responsável por um grupo cujos alunos necessitam de reforço ou atividades complementares e outro com o restante da turma;
- Equipe de ensino ou Ensino colaborativo – É o modelo que caracteriza o Ensino Colaborativo, onde os dois professores são responsáveis por toda a turma, planejando, executando e avaliando conjuntamente.

Alguns desses modelos podem ser utilizados rotativamente durante a implementação do Ensino Colaborativo, enquanto os profissionais estão se conhecendo, se conectando com o modelo de trabalho, ajustando práticas e abordagens e também o contexto escolar. De acordo com Capellini e Zerbato (2019, p. 43), “os dois professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar”. Contudo, o Ensino Colaborativo se caracteriza por sua intencionalidade pedagógica em realizar o trabalho nos moldes em que o professor da sala comum e o professor de apoio atuam como um só corpo que pode realizar funções distintas, não somente pela parceria/colaboração dos dois profissionais.

No diálogo com essas possibilidades de trabalho com o Ensino Colaborativo, é pertinente recordar a trajetória de aprendizagem da docência desta autora. Durante dois anos, trabalhou, em regime de estágio remunerado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), acompanhando um estudante com deficiência. Nesse período se manteve com o mesmo estudante e a mesma professora de sala comum e as experiências vivenciadas nesse período se assemelharam muito com o Ensino Colaborativo, fato que foi compreendido após estudar o tema na disciplina Tópicos Especiais: Leituras de Currículo em Educação Especial, do Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial do curso de Pedagogia da FAED/UFMS.

Desde o princípio, apesar de ainda ser uma estagiária sem nenhuma formação em Educação Especial, a professora da sala comum, também sem formação na área, organizou as práticas em regime de parceria e colaboração. Incluía a estagiária na elaboração do planejamento e das atividades, assim como utilizava o planejamento e atividades daquela para o restante do grupo. O trabalho era realizado de maneira leve e todos os envolvidos eram beneficiados. Ao final dos dois anos, essa experiência foi tida como exitosa já que o estudante se desenvolveu pedagogicamente e também em suas relações sociais, aprendeu muito, criou laços de afeto e cuidado e também o sentimento de pertencimento



àquele grupo.

Entretanto, mesmo partindo do pressuposto que o trabalho realizado foi muito bom e realizado em moldes de parceria e colaboração, essa experiência não pode ser caracterizada como Ensino Colaborativo.

Não existia ali uma intencionalidade pedagógica, não existia a participação dos gestores e coordenadores da escola, nem participação da família do estudante. Tampouco as duas profissionais tinham tempo para planejar conjuntamente. As práticas eram baseadas em um arranjo entre professora regente e estagiária, afim de que o trabalho fosse realizado a contento e que o objetivo de que tanto o estudante PAEE, quanto o restante do grupo se desenvolvesse, fosse atingido.

No Ensino Colaborativo:

[...] os dois professores precisam ter claros seus papéis e responsabilidades, bem como precisam ser igualmente responsáveis pelos avanços acadêmicos de todos os estudantes da classe. No Ensino Colaborativo não há hierarquia, cada professor tem suas habilidades e conhecimentos específicos e ambos trabalham juntos para somar e melhorar a qualidade do ensino dos alunos PAEE, ou não (Capellini; Zerbato, 2019, p. 55).

Apesar da parceria e ajuda mútua, havia uma hierarquia e graus de responsabilidade, até mesmo por ser estagiária e estar lá para aprender. Assim, esta cooperava com os outros estudantes da turma, mas não era responsável por eles. Antes de conhecer o Ensino Colaborativo, a estagiária não imaginava os benefícios que poderiam surgir da colaboração entre o professor do AEE e o professor de ensino comum, pois em concordância com Capellini e Zerbato (2019, p. 67) “[...] a cultura escolar sempre os separou e sempre promoveu o trabalho individualizado de cada profissional”.

Ao observar alguns dos modelos de implementação citados, vemos que eles podem reproduzir os mesmos modelos segregacionistas que tanto tentamos superar através da inclusão escolar. Um modelo onde o aluno PAEE fica separado da turma, realizando o tempo todo atividades distintas e muitas vezes em desacordo com o currículo e onde cada profissional fica somente com uma função, não pode ser considerado um efetivo trabalho de Ensino Colaborativo, já que nessa abordagem “[...] ambos participam plenamente, embora de formas diferentes, do processo de ensino e aprendizagem” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 39).

Para o PAEE, assim como para os outros estudantes, é de extrema importância o acesso ao currículo regular. Realizar as mesmas atividades, mesmo que de forma adequada, promove a valorização da diversidade e a quebra de estigmas e preconceitos, além de criar um sentimento de pertencimento àquele grupo. Nesse sentido, no Ensino Colaborativo:

O trabalho em conjunto do professor especialista em Educação Especial com o professor de ensino comum possibilita o contato direto com o currículo escolar e, como esse é trabalhado em situação real, favorece a elaboração de estratégias e recursos diferenciados, para que o



estudante PAEE e os demais se apropriem daquele conhecimento, ao contrário do trabalho separado nas SRMs que distancia essa conexão com o conhecimento da sala de aula (Capellini; Zerbato, 2019, p. 85).

Faz parte da ação de “incluir”, criar estratégias para que todos os estudantes, sejam eles PAEE ou não, tenham oportunidades educacionais, desenvolvam suas habilidades e participem ativamente da comunidade escolar. À ótica do Ensino Colaborativo:

Uma escola inclusiva reconhece o estudante como o centro da aprendizagem e o ensino é construído a partir de suas potencialidades, e não nas suas dificuldades. Da mesma forma, se admite que cada indivíduo é único e aprende de formas variadas e em ritmos distintos (Capellini; Zerbato, 2019, p. 70).

Na busca por uma efetiva inclusão escolar dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, o Ensino Colaborativo se apresenta como uma possibilidade promissora e que pode contribuir para o sucesso da aprendizagem do PAEE e também dos outros estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de inclusão escolar por meio do Ensino Colaborativo. O interesse em pesquisar esse tema surgiu da vontade de discutir a colaboração entre os profissionais do ensino comum e da Educação Especial, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, essa escolha foi motivada pela experiência vivida em um estágio, que se assemelhou bastante à abordagem do Ensino Colaborativo.

Baseado nas obras de Capellini e Zerbato (2019) e Mendes (2006, 2010, 2017), o trabalho abordou o Ensino Colaborativo como uma estratégia pedagógica que ocorre por meio da cooperação entre o professor de ensino comum e o professor da Educação Especial. Essa abordagem visa atender às necessidades de todos os alunos em sala de aula, ressaltando que o Ensino Colaborativo pode ser aplicado em diversos contextos educacionais e beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes da turma.

As leituras e reflexões realizadas sobre o tema nos levaram ao entendimento de que a implementação do Ensino Colaborativo deve ocorrer dentro da sala de aula comum, com a modificação da escola para melhor atender o aluno com deficiência. É essencial não tratar a presença desses alunos como um empecilho, mas sim reconhecer e reforçar suas potencialidades no ambiente escolar. Embora as Salas de Recursos Multifuncionais sejam ferramentas importantes, elas não podem ser o único contato do aluno com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nem devem



funcionar como um tipo de reforço separado do currículo regular do restante do grupo. É na sala de aula comum que as habilidades socioemocionais do aluno também são desenvolvidas e suas potencialidades reconhecidas.

Quanto aos modelos de implementação do Ensino Colaborativo, destaca-se a importância de envolver toda a equipe escolar na discussão e compreender o papel de cada professor nesse processo. O Ensino Colaborativo ocorre quando os dois professores atuam de forma plena e conjunta, compartilhando responsabilidades e criando estratégias para promover oportunidades de aprendizagem iguais para todos os alunos.

Por fim, enfatiza-se que, no Ensino Colaborativo, é fundamental garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo regular, promovendo a valorização da diversidade e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. No entanto, é importante ressaltar a importância da formação específica dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Os conhecimentos e saberes específicos dessa área são essenciais, inclusive para o aprendizado do professor do ensino comum. A intervenção ou apoio pedagógico para auxílio de estudantes PAEE em sala comum realizado por estagiários ou por indivíduos sem formação adequada pode reforçar processos que contribuem para a exclusão.

Diante disso, o Ensino Colaborativo se apresenta como uma abordagem fortemente promissora para promover a inclusão escolar e atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de serem ou não estudantes PAEE. Essa abordagem valoriza a diversidade e busca garantir oportunidades educacionais igualitárias. Conclui-se então que, para que o Ensino Colaborativo seja efetivado, é necessário ter intencionalidade pedagógica, trabalhar em conjunto com toda a comunidade escolar, promover a cooperação e valorizar as habilidades e conhecimentos de cada professor, visando ao pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

6. REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Editora Edicon, 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de**



educação especial, 11, 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Orgs. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas – Campos dos Goytacazes**, RJ: Brasil Multicultural. 304p.

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