



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v16.i35.e706>

Recebimento em: 01/05/2023 | Aceite em: 28/08/2024

## ARTIGOS

# O DESAFIO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA

*Elizabete Cristina COSTA-RENDERS*

*Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS*

*São Caetano do Sul, SP – Brasil*

*elizabetecostarenders@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-1219-9382> 

*Regina Izabel D'Andrea COUTINHO*

*Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS*

*São Caetano do Sul, SP – Brasil*

*E-mail: reginadandrea@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0001-9193-8632> 

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que colocou em questão os desafios da inclusão escolar, especialmente, considerando as demandas do ensino colaborativo. A pergunta foi: quais as contribuições do ensino colaborativo para a inclusão escolar? O objetivo geral desta investigação foi identificar e problematizar como tem se dado o ensino colaborativo entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar. Foi uma pesquisa narrativa, os instrumentos foram cartas pedagógicas e roda de conversa. Os participantes da pesquisa foram quatro professoras regentes e duas professoras especialistas. Os resultados apontaram que ensino colaborativo em sua verdadeira concepção ainda não ocorre na maioria das unidades escolares, no entanto existem diversas ações colaborativas. Apontou-se também que é necessário proporcionar aos profissionais tempo e espaço para estas interações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Ação colaborativa. Ensino colaborativo.

## THE CHALLENGE OF COLLABORATIVE TEACHING IN THE INCLUSIVE SCHOOL

**ABSTRACT:** This article presents the results of a research that questioned the challenges of school inclusion, especially considering the demands of collaborative teaching. The question was: what are the contributions of collaborative teaching to school inclusion? The general objective of this investigation was to identify and problematize how collaborative teaching between specialist teachers and regent teachers has taken place in the process of school inclusion. It was a narrative research, the instruments were pedagogical letters and conversation wheel. The research participants were four regent teachers and two specialist teachers. The results showed that collaborative teaching in its true conception does not yet occur in most school units, however there are several collaborative actions. It was also pointed out that it is necessary to provide professionals with time and space for these interactions.

**KEYWORDS:** School inclusion. Collaborative action. Collaborative teaching.

## EL RETO DE LA ENSEÑANZA COLABORATIVA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

**RESUMEN:** Este artículo presenta los resultados de una investigación que cuestionó los desafíos de la inclusión escolar, especialmente considerando las exigencias de la enseñanza colaborativa. La pregunta fue: ¿cuáles son los aportes de la enseñanza colaborativa a la inclusión escolar? El objetivo general de esta investigación fue identificar y problematizar cómo se ha producido la enseñanza colaborativa entre docentes especialistas y docentes regentes en el proceso de inclusión escolar. Fue una investigación narrativa, los instrumentos fueron cartas pedagógicas y rueda de conversación. Los participantes de la investigación fueron cuatro profesores regentes y dos profesores especialistas. Los resultados mostraron que la enseñanza colaborativa en su verdadera concepción aún no se da en la mayoría de las unidades escolares, sin embargo existen varias acciones colaborativas. También se señaló que es necesario proporcionar a los profesionales tiempo y espacio para estas interacciones.

**PALABRAS-CLAVE:** Inclusión escolar. Acción colaborativa. Enseñanza colaborativa.

## INTRODUÇÃO

A escolha desta temática de pesquisa se deu em função da experiência desta pesquisadora como professora da sala de recursos multifuncionais. Se temos como princípio a “escola para todos”, a sala de recursos multifuncionais é um espaço que deve contribuir e fortalecer a inclusão escolar. Ao aluno será garantido o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), a fim de completar ou suplementar seu aprendizado em período contrário ao da classe regular.

Em 2011, o Decreto N. 7.611 dispõe sobre o AEE como um serviço que deve compor um conjunto de atividades, recursos e acessibilidades, devendo ser um serviço oferecido com duração específica a partir da demanda apresentada, considerando-se frequência nas salas de recursos multifuncionais e/ou suporte em sala de aula. No entanto, há muito a ser discutido a respeito do processo de inclusão escolar, tendo em vista a educação equitativa e a garantia dos direitos educacionais para todos os alunos, independentemente de sua condição. Há que se reconhecer a diferença como condição humana e os singulares modos de aprender de cada estudante, com ou sem deficiência.

A partir destas novas demandas no processo de ensino aprendizagem advindas do paradigma da educação inclusiva, emerge a pergunta da pesquisa apresentada neste artigo: Quais as contribuições do ensino colaborativo para a inclusão escolar? O objetivo geral desta investigação foi identificar e problematizar como tem se dado o ensino colaborativo entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (nos termos da política brasileira).

Metodologicamente, trabalhamos com a pesquisa narrativa, cujo instrumento para a recolha do material documentário foram cartas pedagógicas. Estas cartas foram discutidas em rodas de conversa com os professores participantes da pesquisa. Portanto, neste artigo, apresentamos os temas centrais destas cartas, sempre dialogando com a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2008) e os nossos referenciais teóricos, a saber: educação inclusiva, educação especial e ensino colaborativo.

## OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Desde a Constituição Federal de 1988 e, em particular, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB N. 9394/96), as escolas brasileiras tem como um dos seus desafios a implementação do paradigma da educação inclusiva. Considerando-se o grupo social das pessoas com deficiência, isto afeta a concepção de educação especial em nosso país e demanda a transversalidade do atendimento educacional especializado nos sistemas escolares.

Tem-se em perspectiva a garantia da educação como um direito humano fundamental e das possibilidades efetivas de aprendizagem e qualidade de ensino para todos. Neste novo cenário educativo, “todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 10). Nos termos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 5),

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam

ter. [...] Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas.

As redes de ensino devem, portanto, constituir suportes para o processo inclusivo em suas unidades escolares, dentre estes suportes destaca-se o ensino colaborativo o qual busca consolidar parcerias na construção da prática de ensino inclusiva, eliminando as barreiras neste processo.

A construção de uma escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliações. Assim sendo, tal escola deverá reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. (CAPELLINI, 2004, p. 53)

Todos os envolvidos no processo educacional possuem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade. Este compromisso demanda parcerias e colaboração com participação de todos os atores envolvidos: os alunos, famílias e comunidade. Deste modo, a educação considera também a vida em comunidade, pois

[...] o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo "real". Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 11)

As parcerias entre as comunidades e as redes de ensino contribuem para efetivar a educação inclusiva e equitativa, indicando a relevância do processo inclusivo para toda a sociedade. Há uma relação entre equidade nos processos educacionais e o bem-estar da comunidade.

Orientar o desenvolvimento de uma escola não é invocar a comunidade como uma panaceia mágica; é a coragem e a luta criteriosa em busca de relacionamentos respeitosos, de igual oportunidade para as iniciativas individuais, de apoio mútuo nos problemas da vida, de compartilhamento e de celebração dos dotes únicos de cada membro, de resoluções justas dos conflitos e de integridade na confrontação de ameaças. A construção da comunidade é útil como ideia-diretriz para uma escola, pois pode proporcionar uma maneira para compreender questões fundamentalmente humanas de modo que organize a ação sustentada. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 38).

Com o paradigma da inclusão, surge a necessidade de uma reformulação na estrutura de ensino no sentido da garantia das condições de acessibilidade nas escolas. A partir desta mudança, todos os alunos (com ou sem deficiência) irão compartilhar a mesma sala de aula e demandar diferentes suportes nos processos de ensino e aprendizagem. As unidades escolares necessitam de parceria entre os profissionais da educação, por exemplo, entre professores especialistas e professores regentes na sala de aula.

O ensino colaborativo irá contribuir para que o ensino de qualidade seja garantido a todos os alunos, independentemente da heterogeneidade em sala de aula. Com a parceria estabelecida, o professor regente e o professor especialista irão planejar as atividades em conjunto e estipularão as estratégias necessárias para que o aluno elegível ao atendimento educacional especializado participe de todas as atividades propostas.

O respeito mútuo e dimensão inclusiva destas ações serão de fundamental importância para que este trabalho seja realizado com êxito.

[...] a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centra-do no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que am-bos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo (MENDES et al. 2014, p. 76).

Neste processo do ensino colaborativo. os gestores da unidade escolar são fundamentais, pois eles darão o amparo aos profissionais para que possam se reunir, planejar juntos e ajustar as estratégias necessárias.

No trabalho colaborativo pode ocorrer a bidocência e coensino. Na bidocência, um segundo professor oferece/ fornece apoio integral ao professor regente. Normalmente, nessas salas em que o professor especialista atua, há alunos com deficiência que carecem de um atendimento individualizado. Mas este professor também pode atender na sala de recursos multifuncionais, pois o AEE ocorre independente da bidocência e do modelo delimitado de ensino colaborativo.

Garantir o ensino colaborativo, onde o professor da sala de recursos multifuncionais planeja e aplica as atividades na sala regular em parceria, ainda é um desafio em muitas redes de ensino. Esta parceria facilita a criação de estratégias que contemplem as demandas dos alunos com deficiência e proporcionam a interação entre todos os alunos, fortalecendo a autoestima de todos e a efetiva inclusão escolar.

Todavia, para que o ensino colaborativo seja realizado com qualidade é necessário considerar três aspectos:

1. Participação voluntária dos profissionais, tendo o ensino colaborativo como oportunidade de crescimento profissional [...];
2. Oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento do coensino pela estrutura escolar. [...]
3. Oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo. (VILARONGA; MENDES; 2014, p. 11)

Os profissionais envolvidos no ensino colaborativo necessitam respeitar o conhecimento de cada um para que possam dividir responsabilidades e trocar experiências e conhecimentos. Gradativamente, professor especialista deve conquistar e estabelecer afinidades com o professor regente para que possam trabalhar juntos – e vice-versa. Portanto, este é um processo que exige mudanças na rotina em sala de aula.

Neste processo de adequação ao trabalho colaborativo, estes professores passarão por níveis de adequação, como:

**“Estágio inicial”**, onde os dois profissionais se comunicam na tentativa de estabelecer relações, criando limites e parcerias. Esta comunicação é formal e infrequente;

**“Estágio de comprometimento”**, a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a co-laboração, e gradualmente o educador especial começa a assumir o seu espaço da sala de aula.

**“Estágio colaborativo”**, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro (MENDES et al., 2014, p. 56).

Muitas vezes, com o ensino colaborativo, o professor deixará de se sentir solitário, ao compartilhar suas experiências e suas expectativas, construindo novas práticas no sentido de qualificar seu trabalho. NO entanto, sem perder o cerne do ensino colaborativo: planejar, avaliar e aplicar conjuntamente o que se propôs.

## O CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa insere-se em uma rede pública de ensino do grande ABC paulista, a qual, desde o ano de 1990, já conta com uma política de Educação Inclusiva. Este município possui o departamento de Educação Inclusiva que orienta e planeja ações e formações para todos os profissionais envolvidos com o processo de inclusão escolar. A Gerência de Educação Inclusiva faz parte da Secretaria de Educação e conta com vários profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, como as Assistentes Pedagógicas da Educação Inclusiva e os profissionais especialistas que trabalham no Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional-CADE. Há, ainda, a (o) Professora (o) de Apoio da Educação Inclusiva - PAEI, que trabalha diretamente nas unidades escolares e faz parte da equipe diretiva; esses profissionais têm como responsabilidade realizar a ponte entre a professora regente e a Professora de Atendimento Educacional Especializado - PAEE. O PAEE também atua no atendimento das famílias dos alunos que são atendimentos nas salas de recursos multifuncionais e resolvem demandas que surgem na unidade escolar, referente aos alunos com deficiência. No entanto, importa destacar que as redes de ensino utilizam diferentes nomenclaturas para os/as professores especialistas.

Na rede pesquisada, as unidades escolares possuem salas de recursos multifuncionais, sendo que uma delas também é polo bilingue. A unidade escolar que possui o polo bilingue também atende aos alunos com deficiência física, intelectual, múltiplas deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e alunos com altas habilidades, no contraturno, na sala de recursos multifuncionais. Há, ainda, uma escola que possui salas de recursos multifuncionais para atender somente alunos com deficiência visual.

Participaram dessa pesquisa quatro profissionais, sendo quatro professoras generalistas e duas professoras especialistas. A escolha destas profissionais se deu por estarem diretamente ligadas ao trabalho os desafios do atendimento educacional al especializado em sala de aula regular. As professoras regentes possuem em sua sala de um a três alunos público-alvo do AEE e as professoras especialistas atendem nas salas de recursos multifuncionais destas unidades.

Todas as profissionais participantes possuem graduação em Pedagogia e especialização em alguma outra área. Para garantir o anonimato das participantes escolhemos nome de grandes autoras de grande expressão em suas obras, como estas professoras que atuam, diariamente em salas de aula com toda maestria.

## PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA

Nesta pesquisa, as professoras participantes escreveram cartas pedagógicas que apresentavam reflexões sobre o ensino colaborativo nas unidades escolares em que atuam. Iniciamos as análises observando a complexidade que estes profissionais vivenciam no processo inclusivo nas unidades escolares. Há o indício de sequelas de uma educação tradicional que deixou marcas na educação atual, sendo que, muitas vezes, estas marcas advêm do despreparo de autoridades que gerem o plano educacional.

Em uma destas cartas a professora Lygia citou o quanto a parceria é importante para amenizar as barreiras que dificultam o processo inclusivo. Na “escola para todos” a parceria se faz de fundamental importância. Mas há pontos contraditórios neste processo:

[...] nós professores fazíamos o melhor possível: compartilhávamos textos acadêmicos sobre as discussões que despontavam sobre a Educação Inclusiva, mas o trabalho era, basicamente, intuitivo, o que implicava em vários erros de conduta, às vezes atuando com capacitismo (Professora Clarice, Relato 2).

Constatamos que há professores regentes que apontam para a necessidade de capacitação adequada dos profissionais da educação. Em particular, há uma autopercepção negativa quanto a sua capacidade de ensinar aos alunos com deficiência. A professora Carolina comenta o quanto o suporte profissional é importante e sua procura por formação a ajudou neste percurso:

Tive excelentes professores que me ajudaram muito a compreender melhor as maneiras de a Inclusão acontecer e para que eu me aperfeiçoasse nos meus dois anos finais da graduação, cursei o curso de Educação Especial e lá tive a oportunidade de trabalhar na APAE de Diadema onde aprendi muito [...] (Professora Carolina, Relato 1).

De acordo com Libâneo (2002), a figura do formador especialista é fundamental no desenvolvimento profissional docente, oportunizando vivências que irão enriquecer seus trajetórias. Ainda, contribuirão em suas competências intelectuais e nas competências socioemocionais de seus alunos, preparando-os a conviver socialmente, administrando suas emoções e escolhas positivas.

Verificamos que as professoras estão abertas a novos conhecimentos sobre o processo inclusivo, elas procuram formações que possam lhes oferecer o suporte necessário para o fazer pedagógico cotidiano. A participante Cecília discorre que,

[...] o acolhimento das crianças que possuem deficiência, necessita de outros tipos de apoio, como por exemplo, na escola, profissionais que venham compor o processo de aprendizado e a interação entre as crianças. Infelizmente durante muitos anos, eu não pude contar com nenhum tipo de suporte, e foi um trabalho solitário. [...] Neste ano (2022), eu conversava frequentemente com a profissional da educação inclusiva, trocando informações sobre a deficiência da criança, sobre seus avanços e limitações. Também recebia informações sobre o acompanhamento dos profissionais da saúde que o atendiam. (Professora Cecília, Relato 1).

Em algumas cartas pedagógicas, as participantes deixaram transparecer o sentimento de solidão neste processo inclusivo e avaliam a importância de se formar parcerias com outros profissionais a fim de qualificar suas ações pedagógicas. Elas acreditam que com estas parcerias se sentirão mais confiantes para atendimento dos alunos público alvo do atendimento educacional especializado. O que nos remete à relevância do ensino colaborativo nas escolas.

O ensino colaborativo provoca mudanças na forma ensinar e planejar.

[...] dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais

em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (CAPELLINI; RO-DRIGUES, 2009, p. 86).

A professora Carolina indica que há algumas colaborações, mas as condições para a sua viabilidade não são satisfatórias.

[...] Todas (crianças) têm direito a matrícula na rede regular e frequentam as mesmas salas, mas a cada dia que passa a demanda aumenta e nós professores nos sentimos impotentes perante o avanço que gostaríamos de proporcionar a todos. Falta mão de obra para nos ajudar[...] na nossa escola nós temos a AIE (agente de inclusão escolar) que nos auxilia nas questões de higiene, alimentação e acolhimento (Professora Carolina, Relato 2).

De acordo com o relato da professora Carolina, se o ensino colaborativo fosse efetivo na unidade escolar em que ela atua, isso poderia diminuir as barreiras encontradas pelos professores regentes. Importa refletirmos a respeito.

Mendes et al. (2014), sinaliza que o ensino colaborativo necessita da parceria entre o professor regente e o professor especialista. Mas ele demanda a divisão de responsabilidades do planejamento, da aplicação das estratégias pedagógicas e da avaliação do conteúdo aplicado a todos os alunos presentes na sala regular. Todavia, também há limites nas condições de trabalho do professor especialista. Ele possui os atendimentos na sala de recursos multifuncionais o que, muitas vezes, inviabiliza esta parceria. A professora Clarice comenta sobre esta dificuldade,

Traçar metas, criar conteúdo, descobrir estratégias é sempre um trabalho em conjunto, que infelizmente alguns colegas não estão dispostos a iniciar. Muitas vezes o aluno é considerado apenas da sala regular, onde não cabe o trabalho "fácil" do professor do AEE. Outras tantas o aluno é somente da sala de recursos e está cumprindo um protocolo na sala regular. Não querem interferência, querem trabalhar em paz (Professora Clarice, Relato 2).

As professoras mencionam a relevância das parcerias para a efetiva inclusão de todos os estudantes. No entanto, elas não falam do trabalho colaborativo ou ensino colaborativo, demonstrando desconhecimento desses termos ou deste sistema de trabalho. A professora especialista Clarice apontou que procura parceria com as professoras da sala regular, mas sente uma barreira difícil de transpassar. Muitas vezes, ela sente seu trabalho desvalorizado pelas professoras regentes e sente sozinha na unidade escolar. Considerando-se a superação destes desafios, nos voltamos para o pensamento de Libâneo (2002), quando ele ressalta a importância de um projeto político pedagógico que defina as parcerias entre os profissionais da educação e que estabeleça ações para promover a coletividade na unidade escolar.

Em contraponto aos sentimentos de solidão mencionados por algumas professoras, a professora Hilda ressalta como é recompensador a realização de uma parceria, onde todos saem satisfeitos, tanto professores como os alunos.

[...] uma das maiores conquistas para além do avanço da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, é quando estabelecemos uma boa parceria com uma professora de sala regular. A disposição de escutar, de refletir e de repensar a prática pedagógica, a postura inclusiva de pensar em uma prática diversa que considere primeiro aquele que tem questões específicas de aprendizagem para

atingir a todos (e que não considere isso como “exclusão” dos outros educandos) [...] (Professora Hilda, Relato 1).

Nessa perspectiva, a professora Cecília salienta a importância do planejamento de ações colaborativas, pois as ações planejadas geram decisões assertivas que contribuem para que os objetivos propostos sejam alcançados. Ela destaca a importância disto para o avanço acadêmico dos alunos, conforme a fala a seguir. “Foi uma experiência muito gratificante, pois quando ampliamos a rede de apoio e atendimento, pudemos tomar decisões mais assertivas que beneficiam potencialmente a criança” (Professora Cecília, Relato 1).

Na análise das cartas pedagógicas, pudemos notar que as participantes desconhecem o sistema de trabalho colaborativo que leva ao ensino colaborativo. Alguns depoimentos nos levam a constatar que há trocas de informações entre a professora regente e a professora da sala de recursos multifuncionais. No entanto, estas informações são sobre as dificuldades ou avanços que os alunos público alvo ao atendimento educacional especializado apresentaram.

Constatamos que a unidade escolar foco de nossa pesquisa, não mantém um horário propício para que a parceria se efetive. Como discorre a professora Cecília em seu próximo relato,

[...] não há um momento previsto para o encontro entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos. Então quando ocasionalmente nos encontramos, é enquanto estamos ministrando as aulas, em uma conversa de corredor, entre uma demanda e outra. (Professora Cecília, Relato 3)

É essencial que a equipe gestora procure fornecer horários e espaço para que os professores especialistas e os professores regentes planejem, realizem trocas de experiências e desenvolvam práticas pedagógicas fundamentais ao processo educacional inclusivo (Mendes, Capellini, 2007).

O maior entrave para se efetivar as parcerias que analisamos nos depoimentos das participantes, é o tempo e o espaço para os encontros entre as professoras. Não nos referimos ao ensino colaborativo no seu real sentido, nos referimos ao planejamento realizado em conjunto entre a professora regente e a professora especialista. Ações estas que enriqueceriam as práticas pedagógicas amenizando as barreiras educacionais que prejudicam os alunos com ou sem deficiências.

A professora Rachel expressou sua inquietação com as barreiras ao processo educacional inclusivo, salientando que a falta de tempo e o espaço é muito prejudicial para a evolução do ensino inclusivo, gerando insegurança nos profissionais. A participante comenta,

[...] não podemos esquecer do apoio emocional que precisamos receber, afinal, são nossas emoções que expressam de forma autêntica como nos sentimos. Portanto, lembre-se sempre que este aspecto não se exclui do processo de aprendizagem que nos envolve de maneira tão intensa. São muitos os desafios, mas minha convicção pedagógica é que seja muito importante entendermos que a inclusão só é possível se todos os envolvidos proporcionarem um suporte adequado a estes alunos, dando a eles a possibilidade real de evolução social e cognitiva. (Professora Rachel, Relato 3)

A incerteza de estar fazendo um trabalho com qualidade traz desalento e preocupação, provocando fragilidade emocional nos docentes. Se faz necessário a valorização destes profissionais, para que se sintam fortalecidos em sua jornada de trabalho. Com o tempo e espaço devido para o encontro entre os professores, as parcerias se efetivariam e os profissionais deixariam de sentirem-se desamparados, por terem com quem compartilhar

suas ansiedades e expectativas. Isto acarretaria uma maior confiança e segurança em seu fazer pedagógico cotidiano.

Outro ponto observado nas cartas pedagógicas, foi a barreira enfrentada por algumas professoras em cativar a confiança das professoras para concretizar as parcerias. Temos o relato da professora Hilda que sobre outro aspecto desta dificuldade.

[...] aceitar sugestões diversas acerca de materiais ou de maneiras diferentes de se trabalhar um conteúdo são objetivos mais trabalhosos de se aceitar, afinal repensar nossa prática não é fácil. Ainda mais com muitos anos de experiências... Se pôr à disposição de tentar algo novo é importante no processo inclusivo (Professora Hilda: Relato 3).

Abrir-se para novos conhecimentos sempre se torna mais difícil para algumas pessoas, alguns professores preferem ficar sozinhos em suas salas de aula. Há décadas estes profissionais se acostumaram a fazer todo o planejamento individualmente e a parceria não lhes traz atrativos. A professora Clarice relata sua frustração diante de situações como esta. "Precisamos entender que um dos recursos mais ricos no trabalho com a educação é a parceria. Chega uma hora que a professora do AEE cansa de tentar se aproximar, depois de tantas tentativas. (Professora Clarice, Relato 2)

O depoimento da professora Cecília nos confirma que a falta de tempo e espaço dificultam o ensino colaborativo na unidade escolar, até mesmo as ações colaborativas ficam prejudicadas.

Considero que se houvesse momentos pontuais para a troca de informações e experiências entre os professores envolvidos, melhor seriam os resultados obtidos para o desenvolvimento das crianças atendidas. Como temos reuniões semanais previstas na organização escolar, acredito, que deveria também estar garantido, pelo menos uma hora semanal, para que houvesse essa troca de informações, sobre o planejamento, sobre a evolução das crianças atendidas e o compartilhamento de novas ações a serem realizadas. (Professora Cecília, Relato 4)

Vilaronga e Mendes (2014) relatam que, por vezes, os professores se comunicam quando os alunos fazem atividades práticas ou estão em horário da merenda. É de suma importância que a escola se organize e que proporcione momentos para um planejamento sistematizado, facilitando ações inclusivas em toda a unidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa investigação, constatamos que o ensino colaborativo em seu autêntico conceito não tem sido trabalhado nas unidades escolares pesquisadas. Acontecem ações colaborativas que elucidam os professores quanto as dificuldades e progressos dos alunos público alvo do atendimento educacional especializado. Estas trocas de informações contribuem no planejamento e estratégias utilizadas pelos profissionais, amenizando também o sentimento de solidão e desamparo.

Não se pode assegurar que as parcerias são totalmente efetivadas, elas acontecem por decisões individuais dos profissionais que necessitam partilhar e organizar estratégias que deem suporte para o desenvolvimento pedagógico de seus alunos.

Em nossa pesquisa, observamos que ainda há profissionais que se sentem inseguros com relação a novas ideias que irão gerar mudanças e novas formas de ensino. Os professores precisam estar acessíveis a novas estratégias de ensino para que as ações colaborativas possam ser efetivadas.

Se torna fundamental que equipe gestora compartilhe a responsabilidade no processo educacional, oportunizando tempo e local para que o ensino colaborativo seja efetivado, incentivando as parcerias que visam proporcionar um ensino inclusivo e equitativo para todos os alunos. As unidades escolares podem propor em seu Projeto Político Pedagógico que visem à a formação das parcerias entre os professores da sala regular e os professores especialistas.

Ponderando sobre as limitações deste estudo, concluímos que os resultados foram parcialmente satisfatórios. Ao ler as cartas pedagógicas observamos que as participantes não possuem conhecimento do que vem a ser o ensino colaborativo. Como trata-se de um modelo de ensino novo, novas pesquisas acadêmicas a respeito são necessárias. Este conceito precisa ser difundido na área educacional, de forma que as redes de ensino possam viabilizar este trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 2011.

CAPELLINI, V. L. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004. p. 300.

CAPELLINI, V.L.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, 2007. 113-128.

CAPELLINI, V. L.; RODRIGUES, O. M. (Orgs.). Estratégias pedagógicas inclusivas. In: **Formação de professores: práticas em educação inclusiva**. Bauru: UNESP/FC, 2009. v. 4.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: Edição do Autor, 2002.

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

RODRIGUES, R. K. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. São Paulo: Artmed, 1999. p. 52-66.

VILARONGA, C. A.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.