

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Denise Santos do Amaral

**AS (IM) POSSIBILIDADES DO ENSINO
COLABORATIVO NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Santa Maria, RS
2018

Denise Santos do Amaral

**AS (IM) POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a Dra^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS
2018

Ficha cartográfica
Anexada ao verso da folha anterior

Denise Santos do Amaral

**AS (IM) POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 05 de outubro de 2018:

**Prof^a. Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Prof^a. Dr.^a Amélia Rota Borges de Bastos (UNIPAMPA)

Prof^a. Dr.^a Sabrina Fernandes de Castro (UFSM)

**Santa Maria, RS
2018**

RESUMO

AS (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: DENISE SANTOS DO AMARAL

ORIENTADOR: Dr.^a FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN e tem como objetivo analisar como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem o ensino colaborativo junto a estudantes com deficiência e/ou (NEE). Desenvolveu-se uma pesquisa com dez professores de duas escolas do município de Santa Maria - RS. As escolas foram escolhidas considerando como critério se seus professores receberam ou não formação em serviço que contemplasse conteúdos sobre ensino colaborativo. A pesquisa foi pautada por uma análise qualitativa e uma entrevista narrativa respondida pelos cinco professores da escola que receberam formação e pelos outros cinco da escola que não receberam formação. Para interpretação dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo, estabelecendo-se quatro categorias, denominadas: compreensão sobre o ensino colaborativo; práticas de ensino colaborativo em contexto escolar; articulação entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum e a quarta implicações do ensino colaborativo aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou NEE. Todos os dez professores mencionaram perceber o ensino colaborativo como importante, porém, citaram fatores que dificultam sua realização, como por exemplo, dificuldade de articulação entre os professores de educação Especial e de classe regular e o pouco tempo para realização desse modelo de serviço. Pode-se observar que os professores que participaram da formação, tiveram momentos para pensar a respeito sobre o ensino colaborativo. Já os professores que não receberam formação compreendem que toda e qualquer ajuda/auxílio pode ser ensino colaborativo. Entende-se que o ensino colaborativo ainda não é uma prática, é uma ação que precisa ser disseminada entre os professores. Para que o trabalho colaborativo dos professores de educação especial e das diferentes disciplinas ocorra com sucesso, é necessário que os profissionais envolvidos mantenham um diálogo constante, somem suas responsabilidades quanto ao processo de ensino.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Ensino Colaborativo. Educação Especial. Ensino Regular.

ABSTRACT

THE (IM) POSSIBILITIES OF COLLABORATIVE EDUCATION IN FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

**Author: Denise Santos Do Amaral
Counselor: Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas**

This research is linked to the Group of Studies and Research in Educational Psychology and Inclusive Education - GEPEIN and aims to analyze how the teachers of the final years of Elementary School understand the collaborative teaching with students with disabilities and / or (SEN). A research was developed with ten teachers from two schools in the municipality of Santa Maria - RS. The schools were chosen considering whether or not their teachers received in-service training that included content about collaborative teaching. The research was based on a qualitative analysis and a narrative interview answered by the five teachers of the school that received training and by the other five of the school that did not receive training. To interpret the data, we used the Content Analysis, establishing four categories, called: understanding about collaborative teaching; practices of collaborative teaching in a school context; articulation between the special education teacher and the common teaching teacher and the fourth implications of collaborative learning for students with disabilities and / or SEN. All ten teachers mentioned perceiving collaborative teaching as important, but they cited factors that hinder their achievement, such as the difficulty of articulation between Special Education teachers and the regular class, and the short time to perform this service model. It can be observed that the teachers who participated in the training, had moments to think about about the collaborative teaching. Teachers who have not received training understand that any and all help / assistance can be collaborative teaching. It is understood that collaborative teaching is not yet a practice, it is an action that needs to be disseminated among teachers. In order for the collaborative work of special education teachers and the different disciplines to succeed, it is necessary for the professionals involved to maintain a constant dialogue, and to add their responsibilities regarding the teaching process.

Key words: School inclusion. Collaborative teaching. Special education. Regular Education.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter posto pessoas tão abençoadas nesta caminhada que foi muito importante na minha vida.

À minha mãe, minha primeira professora e mestre, quero pedir desculpas, pelos momentos de ausência.

Aos meus queridos irmãos Cleonice, Marize, Mariluze, Carlos Riceli.

À amiga Elisangela Ferreira, amiga de todas as horas. Não poderia deixar de agradecer-lhe as inúmeras discussões teóricas, ao redor da mesa da cozinha em sua casa, posso dizer que continuamos uma caminhada que se iniciou na graduação e prosseguiu no mestrado, obrigada pela amizade e dedicação durante toda nossa trajetória.

De maneira especial, agradeço à minha orientadora, Prof. Dr.^a Fabiane Costas, que, nesta jornada, foi mais que minha orientadora, uma amiga que com o seu grande apoio, dedicação e orientação, me ajudou a construir o caminho que percorri até à concretização desta dissertação, o meu muito obrigada.

Às Escolas que cederam espaço e contribuíram para que esta proposta pudesse ser colocada em prática.

Aos colegas do GEPEIN - Grupo de Estudos em Psicologia da Educação - pelas contribuições tão importantes.

Aos professores, pelos conhecimentos dispensados nesta pesquisa, minha gratidão. Pessoas indispensáveis para a conclusão deste trabalho.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”

SAVIANI (1999, p.66)

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa CEP

CF - Com formação

DI - Deficiência intelectual

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GEPEIN - Grupo De Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PCD - Pessoas com deficiência

PEIES - Programa de Ingresso ao Ensino Superior PEIES

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SF - Sem Formação

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO.....	94
APÊNDICE 2: ENTREVISTA PARA OS PROFISSIONAIS.....	96
APÊNDICE 3: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	97
APÊNDICE 4: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	100

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 DESENHO DO ESTUDO	18
3 REFERENCIAL TEÓRICO	22
3.1 O QUE É TRABALHO DOCENTE?.....	22
3.2 O QUE É ENSINO COLABORATIVO?	29
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: LOCALIZANDO OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	32
3.4 O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	36
4 ANÁLISE DOS DADOS	42
4.1. AS ESCOLAS E SEUS PROFESSORES	42
4.1.1 Descrevendo os professores e suas concepções sobre ensino colaborativo...43	
4.2 ACHADOS DA PESQUISA: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	49
4.2.1 Compreensão sobre o Ensino Colaborativo	51
4.2.2 Práticas de Ensino Colaborativo em Contexto Escolar	60
4.2.3 Articulação entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular	67
4.2.4 Implicações do ensino colaborativo na aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES	93

APRESENTAÇÃO

Inquietações iniciais e o caminho percorrido até encontrar o tema

As minhas inquietações acerca da inclusão, mais especialmente sobre a inclusão de pessoas com deficiência e/ou NEE não são recentes. Ao ingressar na primeira turma do curso de Licenciatura em Educação Especial – noturno em 2009, a temática da inclusão era muito presente no contexto da minha formação como docente.

No decorrer da minha vida acadêmica, participei de atividades complementares de graduação, das quais destaco a de bolsista de um projeto, intitulado: “Educação inclusiva: o fazer pedagógico diante das novas perspectivas conjunturais”, que analisava o processo de inclusão no ensino superior. Participando desse projeto foi possível entender que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pela Resolução 011/07, art. 1º Instituiu, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social.

Com esse sistema de cotas, a UFSM destinou um percentual, pelo período de dez anos, 20% para estudantes afro-brasileiros, 20% das vagas para estudantes oriundos das escolas públicas, e 05% por cento das vagas nos processos para estudantes com deficiência e/ou NEE em todos os seus cursos de graduação e de suas extensões. Essa resolução foi aplicada nos programas de ingresso à UFSM em 2008, por meio do Vestibular e do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), Reingresso e Transferência.

A partir dessas mudanças, passei a me questionar também sobre como se instituem estratégias para a escolarização de pessoas com deficiência nos sistemas públicos de Educação Básica, mais especificamente a curiosidade de saber como os professores da rede municipal de ensino público estão pensando e articulando estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência e/ou NEE. Desse modo, meu trabalho de conclusão de curso foi como se configurava o profissional de apoio no município de Santa Maria.

Ao ingressar no mestrado, no segundo semestre de 2016, as demandas relacionadas às estratégias para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência e/ou NEE no ensino regular ainda me inquietavam bastante. Assim, ao pesquisar sobre as ações afirmativas relacionadas ao Ensino Superior, entendo que

é importante saber como os professores de Educação Especial e professor do ensino regular estão se articulando para a aprendizagem desses estudantes.

Com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o termo inclusão vem sendo descrito nos documentos legais em uma perspectiva que qualifica o espaço escolar. Tendo em vista a inclusão cultural, étnica e também das pessoas com deficiência e/ou NEE.

Sendo o modelo de educação em uma perspectiva inclusiva, significa dizer que o sistema educacional deve garantir o direito à educação escolar de todas as crianças, adolescentes e adultos. Essa é uma educação que respeita a diversidade da espécie humana em suas características multiculturais, étnicas e individuais que estão presentes em uma dada sociedade.

Nesse sentido, a referida política voltada a alunos com deficiência e/ou NEE mostra que a mesma coloca a perspectiva inclusiva como característica da escola, constituindo-a como espaço educativo que deve possibilitar inovações nas práticas pedagógicas. Pode-se dizer que elas necessitam também de interdisciplinaridade, colaboração, flexibilidade e transformação.

Assim, com a aprovação no mestrado fui concretizando o estudo aqui descrito, com o objetivo de abranger a temática do ensino colaborativo e aprofundar referenciais que me fizessem compreender as nuances que perpassam o trabalho desenvolvido entre o professor de educação especial e professor do ensino regular, em uma perspectiva de colaboração.

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

As estratégias demandadas para a escolarização e efetivação da inclusão de estudantes com deficiência e/ou NEE vêm na última década passando por modificações. Essas modificações aconteceram de forma gradual, com a efetivação de políticas públicas que buscam a democratização do ensino, a partir do que preconiza a Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1988).

Desse modo, a inclusão de crianças com deficiência e/ou NEE faz parte de um movimento maior, que sinaliza também para a inclusão de todas as pessoas aos espaços de escolarização, formais ou não. Esse movimento foi fortemente influenciado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994.

Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (1994, p. 6)

Essa declaração expôs a necessidade de novas estratégias de ensino entre os professores, que contemplassem todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Entende-se que os estudantes com deficiência e/o (NEE) um público com características diferenciadas que necessitam um atendimento educacional especializado.

A escolarização de crianças com deficiência e/ou (NEE¹) nas escolas, têm se mostrado um desafio, não só para essas crianças, mas também para as instituições de ensino, professores e pais.

Tais desafios se apresentam seja pelas características individuais desses estudantes ou pelas dificuldades dos professores em trabalhar com eles. Assim, incluir esses estudantes nas escolas regulares, como prioriza a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) não se mostra uma tarefa fácil.

¹ Optou-se por utilizar o termo deficiência e/ou NEE por este referir-se de forma mais abrangente as necessidades educacionais decorrentes de uma deficiência que pode afetar crianças e jovens. Embora na Declaração de Salamanca conste necessidades educativas especiais. Enquadramento da Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. Declaração de Salamanca (Brasil, 2004).

Com chegada de estudantes com deficiência e/ou NEE à escola, nota-se, em um primeiro momento, certo desconforto e uma insegurança por parte dos profissionais encarregados do ensino dos mesmos, pois para atender as necessidades desses alunos, o contexto escolar carece de múltiplas adaptações, tanto arquitetônicas quanto atitudinais.

Dessa maneira, um dos aspectos mais importantes dessas transformações é a relação de trabalho entre os profissionais envolvidos no processo inclusivo. Para Leite (2015, p.21) “A mudança educativa, real e efetiva, necessita, não só de tempo, mas também do entendimento e da participação dos docentes, os seus principais executores [...]”. Ou seja, os atores responsáveis para que a educação inclusiva aconteça de fato, precisam estar em sintonia entre si para que cada um consiga exercer o protagonismo que lhes cabe.

É interessante ressaltar que a responsabilidade pela escolarização desses estudantes passou a ser não só do professor de Educação Especial que até então atendia nas salas especiais, mas também do professor da sala regular, ou seja, esta responsabilidade passou a ser destes dois profissionais.

A pesquisa de Zanata (2004, p.162) sobre ensino enfatiza que “[...] pode-se comprovar a validade da intervenção proposta baseada na disponibilidade de tempo para a realização do planejamento e avaliação das práticas fora da sala de aula e a colaboração de profissionais”.

A partir do exposto, percebe-se que a troca de experiências realizadas no trabalho em parceria pode surtir resultados positivos. No entanto, é necessário tempo para o cumprimento das tarefas relacionadas ao trabalho docente em parceria.

Entende-se que crianças com deficiência e/ou NEE, podem enfrentar entraves para participar da educação escolar regular. Essas dificuldades geralmente são acentuadas por uma parcela de profissionais que não estão preparados para trabalhar com a diversidade que se apresenta hoje nas escolas ou da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas.

Capellini (2004) cita os estudos de Macmillan, Gresham & Forness (1996) e Fox & Ysseldyke (1997) em que os autores advertem: “... populações com deficiências mais severas são as que encontram os maiores entraves para a inclusão escolar”. Isso se notou ao fazer a inserção nas escolas em que há crianças com deficiência e/ou NEE.

Dessa maneira, são percepções que parecem não se modificaram significativamente na última década, embora mudanças tenham acontecido, sendo conceituais ou estruturais na política de educação especial que influenciaram na forma de atuação profissional, tanto do professor de educação especial quanto do professor da sala de aula comum, que tem impacto direto no ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou NEE.

Em vista disso, acredita-se que o trabalho realizado de forma colaborativa poderá auxiliar essas crianças a enfrentarem as dificuldades que ocorrerem no percurso escolar, decorrentes de suas especificidades individuais. Assim, para efetivação deste estudo, tem-se como objetivo geral, analisar como os professores compreendem o Ensino Colaborativo junto a estudantes com deficiência e/ou NEE nos anos finais do ensino fundamental.

Como objetivos específicos buscou-se, investigar e analisar qual a concepção que os professores, tanto de educação especial como de ensino regular, têm sobre ensino colaborativo e conhecer as estratégias do Ensino Colaborativo dos professores tanto de educação especial como de ensino regular para a inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou NEE no ensino regular. Buscou-se, também, analisar se, conforme os professores, tanto de educação especial como de ensino regular, o ensino colaborativo traz implicações para a aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou NEE.

Desse modo, construiu-se um referencial teórico voltado a dar fundamentação para a análise dos dados que foram coletados nas entrevistas.

Explanou-se sobre o trabalho docente com referenciais de Oliveira (1995), Marin e Zeppone (2012), Gatti e Barreto (2009) em diálogo com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

A respeito de como o Ensino Colaborativo pode ser entendido como o trabalho realizado conjuntamente entre professor de educação regular e professor de educação especial, buscou-se subsidio teórico com autores como, Mendes (2006), Capellini (2004), Zanata (2004), Leite (2015), Vilaronga (2014) e Honnelf (2013).

A partir do que foi proposto, efetuou-se a busca por pesquisas que viessem a corroborar com este estudo, no intuito de obter um panorama do que vem sendo produzido na área. O Estado do Conhecimento realizado, mostrou pouca produção

que fossem diretamente relacionadas ao tema proposto. Sendo que alguns estudos mostravam articulação com a área pesquisada.

A maioria das pesquisas encontradas sobre ensino colaborativo foram realizadas nos anos iniciais do ensino médio dentre as quais é possível citar Zanatta (2004), Capellini (2004; 2007), Fontes (2008), Mendes, Assis, Almeida, (2011) e Rabelo (2012). Com Honnef (2013) temos a colaboração de sua pesquisa no ensino Médio integrado ao Ensino Técnico e com Vilaronga (2014) sua pesquisa com professores da educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e ensino fundamental- anos finais.

Dessa forma, acredita-se que este estudo traz uma diferencial que é investigar o ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental, pois se acredita que são necessários mais estudos voltados para os anos finais.

Após descrição sobre os autores que influenciaram a pesquisa e a pesquisadora passa-se ao aprofundamento a respeito do trabalho docente conceituação do Ensino Colaborativo Diretrizes Curriculares e os achados da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 DESENHO DO ESTUDO

A pesquisa rotineiramente parte de uma inquietação ou de alguma vivência do pesquisador que faz com que subjetivamos nossa caminhada e que olhemos nossa vida ou o contexto no qual estamos inseridos.

A análise qualitativa permite um alcance mais abrangente na análise dos resultados, para Minayo (2001, p.21) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”. Possibilitando uma maior compreensão das questões pesquisadas. A ideia central da pesquisa é como os professores de educação especial e ensino regular dos anos finais da rede municipal de Santa Maria-RS, compreendem o ensino colaborativo.

Optou-se realizar a pesquisa nos anos finais do ensino fundamental, por acreditar que há uma carência de pesquisas nos anos finais relacionadas à compreensão do ensino colaborativo e suas implicações no ensino de estudantes com deficiência e/ou NEE. Outra característica dos anos finais é o fato de serem vários professores se revezando em sala de aula, o que em tese dificultaria a articulação entre esses professores, tendo em vista a questão do tempo e da disponibilidade.

O lócus desta pesquisa foram duas escolas da rede municipal de ensino da Escola Básica, na cidade de Santa Maria/RS, que possuem estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais (NEE) no ensino regular. As escolas foram escolhidas considerando como critério seus professores haver recebido ou não formação em serviço que contemplasse conteúdos sobre ensino colaborativo.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa foi realizado um contato com Secretaria de Educação do Município Santa Maria para saber quais escolas trabalhavam em uma perspectiva de colaboração nos anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, a responsável mandou e-mail para as professoras das escolas da rede municipal de ensino, com o nome da pesquisadora com seu contato e os objetivos da pesquisa.

A partir de então, aguardou-se retorno da professora por um determinado tempo, e posteriormente buscou-se a resposta. Curiosamente alguns professores em suas respostas, gostariam de saber de qual ensino colaborativo seria realizado a

pesquisa. Nesse dia, foi indicado pela responsável pela Secretaria de Educação duas escolas: uma que trabalhava com ensino colaborativo e outra que os professores não trabalhavam na perspectiva de ensino colaborativo. No entanto, não foi possível realizar a pesquisa com essas professoras, pois não tinham em suas salas alunos com deficiência e/ou NEE.

É importante destacar que fazer a pesquisa com uma escola que trabalha com o ensino colaborativo e a outra não, torna-se relevante, pois o Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Maria orienta que todas as escolas o façam. Em outro momento foi conversado com uma professora que tinha realizado a formação a respeito do trabalho docente articulado em uma escola do município. Essa professora indicou a referida escola como possível lócus para a realização da pesquisa.

Para a realização da proposta de pesquisa foi realizado contato prévio com a diretora da escola para agendamento de um encontro para apresentação da proposta da pesquisa. No dia combinado, a pesquisadora expôs à diretora a proposta da pesquisa, seus objetivos e os procedimentos necessário para a realização da mesma. Após obter resposta positiva, foi exposto a proposta de pesquisa aos professores do ensino regular e a professora de educação especial.

Primeiramente, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE juntamente com o Termo de Confidencialidade, que foram lidos e explicados pela pesquisadora aos participantes. Os mesmos entregaram assinados e ficaram com uma via. Esses documentos ficarão guardados durante cinco anos após a conclusão da pesquisa e depois desse período serão incinerados. Comprometemo-nos, ainda, em sanar qualquer dúvida que pudesse ocorrer ao longo do processo das entrevistas e elaboração da dissertação.

Todos os professores que aceitaram participar do estudo e realizaram a entrevista tiveram o direito de deixá-la, interrompê-la ou não responder determinada pergunta caso não se sentissem confortáveis. Em uma conversa pré-gravação, foi reafirmado a possibilidade de qualquer elucidação, caso necessária, além do direito assegurado a todos os participantes em interromper a participação em qualquer fase da pesquisa. A pesquisadora salientou, ainda, que a participação dos professores na pesquisa era voluntária e não remunerada, bem como o seu direito de receber respostas às dúvidas do desenvolvimento da pesquisa, em qualquer fase desta.

Para que os professores ficassem mais à vontade para conceder a entrevista, elas foram realizadas nas escolas em que os professores trabalham, sendo feitas na sala de entendimento educacional individualizado. Situação vivenciada durante a entrevista que demonstra a realidade que o professor enfrenta rotineiramente com jornada de trabalho dupla.

Ao término da entrevista, ao questionar sobre as implicações do ensino colaborativo para o ensino de crianças com deficiência e/ou NEE, verificou-se que depois de parar de gravar os professores continuavam a externar opiniões ou a questionar sobre o ensino colaborativo.

Sendo assim, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (1977), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista narrativa, a mesma possui características não estruturadas, o que permite uma riqueza de detalhes e a reconstituição de fatos ocorridos. De acordo com Muylaert et.al (2014, p.194) “a partir da técnica de entrevistas narrativas pode-se evidenciar aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social a partir de discursos individuais”.

De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002) a entrevista narrativa segue alguns passos que são: Preparação, Iniciação, Narração central, Fase de perguntas, fala conclusiva.

Os questionamentos iniciais da entrevista narrativa desta pesquisa visavam conhecer os professores e suas trajetórias escolares. Os questionamentos que iniciaram a entrevista foram os seguintes:

INFORMAÇÃO PESSOAL

1. Qual seu nome completo?

INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

2. Quanto tempo atua como professor (a)?
3. Quanto tempo trabalha nesta escola?
4. Qual a disciplina que ministra?
5. Entendimento sobre Ensino colaborativo?
6. Prática do ensino colaborativo na sua escola.

7. Implicações da Articulação entre educação especial e ensino regular na escola)?

As perguntas que foram apresentadas aos professores no decorrer da entrevista permitiram refletir sobre o tema proposto acerca do ensino colaborativo.

Por conseguinte, para prosseguir a entrevista seguiram-se alguns passos descritos por Jovchelovich e Bauer (2002): formulação do tópico inicial para narração; emprego de auxílios visuais (opcional); não interromper somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração; esperar para sinais de finalização (“coda”); não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições e não fazer perguntas do tipo “por quê?”.

Com as entrevistas realizadas, iniciou-se a leitura das entrevistas, ou seja, inicialmente foi realizada em análise flutuante das transcrições das entrevistas. Destaca-se que a pesquisadora reviveu as falas dos professores. Afirma-se que esta etapa inicial importante, pois poderá concretizar o que foi até então conjecturado. Desse modo, permite ao pesquisador “[...] transformar suas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p. 305).

Com relação a segunda etapa da Análise de Conteúdo, essa diz respeito à exploração do material, que, de acordo com (BARDIN, 2008, p.127), “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas”, para conseguir estabelecer as categorias da pesquisa. Posteriormente, o texto passa por classificação conforme os objetivos da pesquisa e da mensagem, sendo posteriormente estabelecidas as categorias que serão analisadas.

Nesta pesquisa, o critério para estabelecer as categorias foi definido após a exploração e leitura do material pela pesquisadora com o auxílio de sua orientadora. Sendo que para a melhor identificação das categorias palavras ou frases, foram grifadas nas transcrições das falas dos professores. Pode-se dizer que elas deram origem às categorias de análise, para finalizar a última etapa da pesquisa, foi realizada a interpretação dos dados obtidos, associados ao referencial teórico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O QUE É TRABALHO DOCENTE?

Em nosso dia a dia, naturalmente relacionamos a palavra trabalho com alguma atividade ou serviço desempenhado por pessoas, que demandam ou não esforço físico. Assim como a sociedade, o trabalho também vem se modificando ao longo dos tempos, e essas mudanças vem atreladas à otimização da produção e da força de trabalho.

Dessa maneira, Oliveira (1995, p.6) afirma que o “trabalho fica então subordinado a determinadas formas sociais historicamente limitadas e a correspondentes organizações técnicas, o que caracteriza o chamado modo de produção”. Logo o trabalho precisa adequar-se às características de cada sociedade para dar conta das necessidades que esta apresenta.

Ao questionar sobre o que é o trabalho docente, tal questionamento nos remete à tarefa de ensinar, geralmente em ambientes educacionais formais. No entanto, o trabalho docente vai muito além das paredes da sala de aula e transcende os muros das escolas. Para Marin (2005 apud Marin e Zeppone, 2012) o trabalho docente:

[...] Se configura, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino; tal atividade se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considerado este nas suas mais variadas dimensões de análise (2005, p. 147).

A complexidade que envolve o trabalho do professor é previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) ao prever preparo e o aprimoramento na formação educacional para o trabalho docente em seu art. 214 [...] “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:” entre outras orientações em seu inciso IV - formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Desse modo, pode-se compreender que é impossível falar em desenvolvimento do trabalho sem relacioná-lo com o trabalho docente, pois

educação e trabalho se articulam. Sendo assim, é por intermédio do trabalho que o homem consegue melhorar suas condições de vida e age sobre seu entorno e conseqüentemente na educação, seja esta formal ou não. De modo que a aquisição de conhecimento se torna um fator essencial em um cenário atual que se busca a educação integral do homem:

Hoje não se discute mais a educação somente para o trabalho, mas a educação integral do homem para o trabalho e para a cidade. À medida que o conhecimento passa a ser o elemento-chave do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se um fator fundamental no desenvolvimento dos seus requisitos básicos: capacidade inovadora, criatividade, integração e solidariedade. Uma nova abordagem para a educação traz implícita a necessidade de uma nova organização institucional, ou de uma reformulação de papéis dos atores envolvidos no processo da educação. (RIBEIRO, 2003, p. 227).

Nessa direção, o trabalho docente no Brasil vem assumindo o compromisso social de reduzir as desigualdades, em um esforço para incluir uma parcela da sociedade que permanecia as margens do sistema de ensino regular e da educação formal. Por meio do trabalho, o homem consegue obter seu meio de sobrevivência, mas por meio da qualificação por intermédio da educação formal, ele consegue não somente meio de sustento, como também abre caminho para buscar a superação das desigualdades. Ao desenvolver-se de forma integralmente, o homem consegue trilhar um dos caminhos para a verdadeira cidadania.

A importância do trabalho do professor não é recente, ele ocupa um papel de destaque por seu caráter social, mas também por seu caráter político e cultural e social. Por esse motivo entende-se que, ao longo do tempo, a formação docente foi ganhando especial atenção dos órgãos institucionais, no sentido de qualificar ainda mais o trabalho do professor.

Nessa direção, Gatti e Barreto (2009) esclarecem que:

Várias iniciativas diferenciadas de formação e titulação de professores desenvolveram-se por demanda de órgãos públicos responsáveis pela gestão de sistemas educacionais, para graduar seus docentes, em atendimento à Lei nº 9.394/96 (LDB), demanda está feita a universidades que responderam ao desafio de prover uma formação especial para docentes já em exercício nas redes, porém sem titulação em nível superior. (PROFESSORES DO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS, p. 179).

A LDBN, nº 9394/96 (Brasil, 1996) já sinalizava a busca por qualificação e novos caminhos para o trabalho dos professores em todas as etapas do ensino, pois

se observa o quanto à educação formal continua necessitando dar respostas às demandas apresentadas pelo mundo do trabalho e os estudantes precisam sair da escola aptos a dar estas respostas.

Portanto, cabe ao professor auxiliar esse aluno para que ele desenvolva conhecimentos e habilidades para conseguir se desenvolver e viver em sociedade com dignidade. Por isso, para atender às demandas da sociedade, é preciso um profissional valorizado em seu ofício, pois esse é perpassado por vários fatores que interferem diretamente no fazer desse do professor, que é influenciado por dado contexto social.

Nesse sentido, os documentos legais indicam a necessidade da valorização da profissão docente. A Constituição Federal (Brasil 1988, p. 35) em seu art. 206 nos termos do inciso V – define a “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional”. Que é corroborado pelo Plano Nacional de Educação PNE (2014) que teve como objetivo na Meta 18:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal [...] (PNE, 2014 p.10)

Entretanto, não se verifica na prática uma valorização real do trabalho dos professores, haja vista as constantes reivindicações do magistério, entre outras coisas por melhores salários e condições de trabalho, implicando um descontentamento com o próprio trabalho e pouca motivação para o seu exercício. Nesse sentido, Paro (2003) afirma que:

Com baixos salários e precárias condições de trabalho, o profissional se sente muito pouco estimulado a atualizar-se e a procurar aperfeiçoar-se em serviço. No caso do professor, acrescenta-se a este desestímulo o fato de ter que trabalhar em mais de um emprego para compensar os baixos salários, restando-lhe pouco tempo para dedicar-se a uma formação continuada. (PARO, 2003, p. 96).

O docente, atualmente, depara-se com mais um desafio: olhar para sua prática e rever o seu trabalho, para a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou NEE no ensino regular. Sabe-se que a busca pela equidade no ensino não é tarefa fácil e exige do professor uma postura reflexiva diante desse

novo paradigma, mas é ao professor que coube mais esse “encargo”, de concretizar esse novo momento da educação.

É fato que o trabalho docente, tanto do professor de sala de aula comum quanto o professor de educação especial, precisa adequar-se às demandas das características dos seus alunos. Desse modo, acredita-se que o Ensino Colaborativo possa trazer contribuições no aperfeiçoamento das relações entre esses professores na articulação do trabalho realizado conjuntamente. O que se entende é possível visualizar no tópico a seguir a respeito do Ensino Colaborativo e suas características.

Ademais, o Plano Municipal de Educação instituído em 2015 e tem vigência por dez anos, pode ser considerado um avanço na direção da concretização de um projeto inclusão que deve ser desenvolvido nas escolas da rede municipal de educação de Santa Maria.

Para tanto, o PME prevê a ampliação bem como o aperfeiçoamento do atendimento no Programa de Atendimento Especializado Municipal- PRAEM que tem uma equipe multidisciplinar para o atendimento de crianças que são identificadas com alguma dificuldade e posteriormente encaminhadas pelas escolas para serem atendidas pelo programa.

Sabe-se que foi estabelecida como uma das metas do PME (2015, s/p) “fortalecer a parceria junto à Secretaria de Município de Saúde, priorizando o atendimento para as diversas especificidades dos estudantes, público alvo da Educação Especial na rede pública”. São iniciativas que de fato contribuem para um melhor atendimento dos estudantes, pois tem reflexo na escola.

Conforme Leite (2015, p. 21), “as pressões exercidas sobre a escola, no sentido de tornar, por um lado, cada vez mais competitiva e eficaz, e por outro, mais humanizada e inclusiva, provocam tensões que perturbam e prejudicam a implementação de inovações”. A partir do exposto, pode-se compreender que a escola busca um consenso, entre a eficiência no ensino que os tempos atuais pedem e um ensino que acolha as diferenças com suas especificidades. Diante desse cenário, a proposta de ensino colaborativo pode ser uma estratégia importante na busca da convergência entre os ideais de uma escola inclusiva e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou NEE.

O compartilhamento de responsabilidades, que deve haver no trabalho realizado de forma colaborativa na escola, pode ser uma alternativa às

necessidades que o atual modelo inclusivo pede, práticas diferenciadas de ensino que possam contemplar a todos os estudantes. Assim, possibilita que docentes desenvolvam juntos estratégias de ensino que facilitem o processo de aprendizagem das crianças com deficiência e/ou NEE que estão chegando às escolas.

Para tanto, o relato de Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Honnef (2103) têm mostrado resultados que demonstram o potencial do trabalho realizado conjuntamente. Em suas conclusões (2011, p.90) Mendes et.al enfatiza que “quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações, que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente”. A partir do que foi mencionado, verifica-se que a troca de experiências realizadas no trabalho em parceria pode surtir resultados positivos, no entanto, é necessário tempo para o cumprimento das tarefas relacionadas ao trabalho docente em parceria

Capellini (2004) cita os estudos de Macmillan, Gresham & Forness (1996) e Fox & Ysseldyke (1997) em que os autores advertem “populações com deficiências mais severas são a que encontram os maiores entraves para a inclusão escolar”. Acredita-se que o trabalho realizado de forma colaborativa pode auxiliar essas crianças a enfrentarem as dificuldades que podem ocorrer no percurso escolar, decorrentes de suas especificidades individuais.

A citação da autora demonstra que crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) podem enfrentar entraves para participar da educação escolar regular. Essas dificuldades geralmente são acentuadas por uma parcela de profissionais que não estão preparados para trabalhar com a diversidade que se apresenta hoje nas escolas ou da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas, assim acredita-se que a chegada de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais à escola, pode em um primeiro momento causar certo desconforto e uma insegurança por parte dos profissionais encarregados do ensino desses estudantes.

Para atender as necessidades desses estudantes, o contexto escolar carece de múltiplas adaptações, tanto arquitetônicas quanto atitudinais. Assim, um dos aspectos mais importante dessas transformações é a relação de trabalho entre os profissionais envolvidos no processo inclusivo. Para Leite (2015, p.21) “A mudança educativa, real e efetiva, necessita, não só de tempo, mas também do entendimento e da participação dos docentes, os seus principais executores”. Ou seja, os atores

responsáveis para que a educação inclusiva aconteça de fato, precisam estar em sintonia entre si para que cada um consiga exercer o protagonismo que lhes cabe.

O Plano Municipal de Educação de Santa Maria (2015) traz algumas estratégias para a consolidação da educação inclusiva de estudantes da Educação Especial, como também orienta ações integradas entre os professores que trabalham com este público. Dentre as ações está a meta 4.9):

Garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, tais como ensino colaborativo e atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino pública e privada, assegurando um sistema educacional inclusivo, sob responsabilidade das mantenedoras. (Brasil, 2015 s/p)

Com essa orientação, o Plano Municipal de Educação de Santa Maria reforça o desenvolvimento de estratégias para a efetivação de um trabalho docente realizado de forma colaborativa e articulada entre os professores, com vista a inclusão.

Uma escola que intente a inclusão de todos precisa projetar mudanças, nos modos de operacionalizar o desenvolvimento, a aprendizagem de todos, a formação dos professores, dos profissionais da educação, as relações entre escola, a família e a escola e a comunidade.

Documentos afetos à área da Educação Especial, como LDBEN 9393/96 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência pretendem produzir o espaço educacional formal como aquele que pode atender as especificidades individuais e fomentar a aprendizagem de todos. Verifica-se tal afirmação no Art. 40 do Estatuto da Pessoa com deficiência que:

É direito fundamental da pessoa com deficiência à educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015 p.9).

Pensar a educação de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, nos espaços de educação comum, garantindo uma formação de qualidade e adequada às características individuais desses sujeitos, constitui não só um dever do estado, mas questão de respeito a forma do outro aprender de acordo com suas necessidades. Dessa maneira, os professores são

desafiados ensinar a todos, mas considerando as especificidades individuais dessas crianças jovens e/ou adultos, podendo contar com a colaboração do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nessa direção, entende-se que a legislação, no decreto Nº 7.611, de 2011, em seu Art. 1º inciso I ao reafirmar “a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” possibilita pensar que o trabalho desenvolvido pelos professores precisa se adaptar a atual perspectiva de escolarização que propicie oportunidade igual para todos os estudantes independentemente de suas características individuais.

Assim, pensar na perspectiva inclusiva, como um modelo de educação, é vislumbrar a escola como um espaço onde é depositada a esperança de uma sociedade em transformação, que aponta para uma real educação para todos. Dessa forma, a inclusão e suas perspectivas despertam questionamentos, acerca de como esse processo possa se concretizar para que os alunos consigam serem incluídos em uma escola que culturalmente está acostumada com a norma e não ao que lhe é diferente.

Uma das alternativas para facilitar esse processo de escolarização de pessoas com NEE e que vem se mostrando eficaz, é o ensino colaborativo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Rabelo e Mendes (2011) e Rabelo (2012), demonstram em seus estudos que o ensino colaborativo é uma estratégia que favorece não só o desenvolvimento pessoal, mas também profissional dos profissionais envolvidos no processo.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar o que os professores entendem como ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental. Acredita-se que nos anos finais, a articulação entre os professores torna-se mais difícil por não haver mais professores unidocentes, apesar desta não ser a única dificuldade enfrentada pelos professores que atuam nos anos finais.

Conforme Honnef (2013, p. 18) como “não se tem mais a unidocência, os professores possuem um número elevado de alunos, e o docente de educação especial ficaria diretamente em sala de aula se fosse acompanhar o desenvolvimento da aula de todos os professores”. Desse modo, ao longo dos níveis de educação o próprio sistema de escolar vai passando por modificações que passam naturalmente a facilitar ou dificultar o trabalho realizado em colaboração.

Ao propor um projeto de pesquisa sobre o ensino colaborativo na escola é importante considerar que o aluno é um sujeito sociocultural, dotado de valores históricos e próprios, bem como os profissionais, construídos e influenciados por seu cotidiano. Para Libâneo e Freitas (s/a p.3) [...] “a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos”. Dessa maneira, é importante que os profissionais envolvidos na tarefa de ensinar estejam atentos às diferenças tendo uma abordagem crítico-pedagógica acerca da realidade dos estudantes, observada cotidianamente.

3.2 O QUE É ENSINO COLABORATIVO?

O ensino colaborativo pode ser entendido como um serviço realizado conjuntamente entre professor de educação regular e professor de educação especial. Desse modo, é necessário trazer uma definição desta forma de trabalhar em parceria que emerge como um avanço nas relações de trabalho na escola. Mendes (2006) resume esta forma de atuação como ensino colaborativo ou co-ensino descrevendo suas características:

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de representação de serviço de educação especial no qual o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com NEE. (MENDES, 2006, p. 32).

A autora aborda o conjunto de atribuições que antes eram realizadas individualmente, mas a partir de uma proposta colaborativa, passam a desenvolver-se em parceria entre o educador do ensino regular e o professor de educação especial.

Com vistas à inclusão de estudantes com deficiência e/ou NEE, Damiani (2008) compreende que para haver trabalho colaborativo é preciso que os professores atuem juntos, como membros de um grupo que se apoia, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a

não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Assim, apresentam-se alguns autores de referência que descrevem a colaboração. Inicialmente será abordada a bidocência, desenvolvida a partir dos estudos de Beyer (2005), o ensino colaborativo, discutida hoje por importantes autores dentre eles Mendes (2006), Capellini (2004), Zanata (2004), Leite (2015), Vilaronga (2014) e o trabalho docente articulado, conceituado por Honnef (2013) em que esta autora pontua benefícios para alunos com deficiência e/ou NEE. É importante frisar, como já citado, estas pesquisas ocorreram nos anos iniciais e ensino médio básico e tecnológico.

Com os estudantes, que antes eram somente público-alvo da educação especial e hoje estão no sistema regular de ensino, evidencia-se a necessidade por adequações curriculares, alternativas metodológicas e de recursos, bem como outros modelos de avaliação. No entanto, somente adaptações curriculares e metodologias alternativas, parecem não ser suficientes para a aprendizagem desses estudantes. É preciso que os professores trabalhem juntos, um colaborando com a prática do outro, pois as especificidades dos alunos com deficiência e/ou NEE, faz surgir a necessidade de parcerias colaborativas e cooperativas entre profissionais e professores que detêm o conhecimento de áreas específicas.

Beyer (2005), após ter estudado sobre esse sistema de bidocência em Hamburgo (Alemanha), traz a discussão sobre os processos de inclusão no Brasil com o princípio norteador da parceria entre o professor da classe comum e o professor com conhecimento específico na área das NEE. Beyer relata sobre seu estudo referindo-se à escola Alemã Flämming como a pioneira da bidocência, no seguinte contexto:

[...] na segunda metade da década de 70, a escola que educava conjuntamente crianças com e sem deficiência, inclusive crianças com deficiência mental e com graus mais severos de deficiência, começou a tornar-se conhecida na Alemanha, mesmo contra algumas críticas. Neste momento, o apoio que recebeu do Conselho Alemão de Educação foi muito importante. A recomendação “de que a integração de pessoas com deficiência na sociedade seria uma das tarefas mais urgentes de todo estado democrático” e também de que “a segregação escolar das pessoas com deficiência traz o perigo da sua desagregação na vida adulta” traduziu-se na posição deste Conselho de defender “a integração escolar destas pessoas contra o até então predominante isolamento escolar”. (BEYER apud MUTH, In: Projektgruppe Integrationsversuch, 1988).

As experiências relatadas por Beyer (2005) fazem algumas aproximações com a realidade brasileira, na medida em que aponta a inclusão escolar como um critério importante em um estado democrático, e que o isolamento na infância poderá estender-se a vida adulta destas crianças.

É importante, a partir da experiência da escola Flämming, analisar a necessidade de mudanças pedagógicas, considerando que, sem essas mudanças seria difícil o ensino de crianças com e sem deficiência num mesmo espaço educativo.

Segundo Beyer (2005) para realizar essas mudanças foi necessário rever a organização estrutural e pedagógica da escola Flämming, reivindicações dos professores, mas, sobretudo, foi necessário pensar sobre as práticas docentes, pois estas:

Ainda acontece a partir de um modelo de aluno ao qual as crianças, em maior ou menor medida, devem se adequar. As crianças que não se aproximem do mesmo ou se “desviem” significativamente devem ser encaminhadas para o educador especial. O professor evita revisar sua prática e ponderar que novos conhecimentos devem ser desenvolvidos, em busca de uma nova forma de lidar com os alunos com necessidades especiais. (BEYER, 2005, s/p)

Beyer (2005) aponta que a experiência de inclusão da escola de Flämming implicou um remodelamento de ensino direcionado ao aluno com deficiência, mudança na atmosfera de trabalho na sala de aula, nova organização do espaço da sala, planos de ensino e curriculares individualizados, mas, sobretudo, atitudes diferenciadas dos professores num sistema de bidocência.

Nesse contexto, entende-se que o ensino colaborativo é indicado como uma alternativa viável no processo inclusivo, conforme destacam Mendes e Toyoda (2011) cujos resultados de pesquisas parecem sinalizar essa via de colaboração entre ensino Regular e Educação Especial, como um caminho promissor na construção de escolas inclusivas. No entanto, é necessário não só material humano qualificado, mas disposição dos professores em trabalhar uns com os outros, condição principal para que o trabalho colaborativo aconteça. Para tanto, é preciso que os professores assumam mutuamente responsabilidades relativas às questões pedagógicas como planejamento, adaptação curricular (quando necessário) e avaliação.

Considerando que os alunos têm um perfil diferenciado de aprendizagem, é importante também identificar as maneiras subjetivas da criança manifestar sua aprendizagem, compreendendo que estas demonstrações somente podem ser entendidas sob o viés da interação, estabelecidas nas relações.

Entende-se, também, que as aprendizagens se constituem a partir dos processos culturais em que esses sujeitos estão inseridos. Conforme Marquezan (2000):

A aprendizagem é um processo, contínuo e permanente, de construção de conhecimento. Ela se efetiva na interação social. Requer o uso de mediadores. Sua matéria prima é a produção social histórica. (MARQUEZAN, 2000, p.6).

A partir das considerações de Marquezan (2000), pode-se entender que o conhecimento se concretiza nas interações sociais em um processo contínuo e recíproco em que as aprendizagens devem ser mediadas para a construção do conhecimento. É importante e necessária uma constante reflexão sobre as relações de trabalho entre os docentes de que forma estamos sujeitos a ela, para que este possamos constituir relações de trabalho, por meio do qual possamos concretizar o ensino para todos os estudantes.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: LOCALIZANDO OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, inaugura-se um novo período na educação formal de pessoas em condição de deficiência. Nossa carta magna (Brasil 1988, p.34) em seu art. 205 explicita que todos têm direito a Educação, colocando a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

Dessa forma, compreende-se que o sistema de educação brasileira passa um momento de ajustes em suas modalidades de ensino, tendo em vista o processo de inclusão de crianças, que até então, eram alijadas do sistema regular de ensino.

Acompanhando a atual realidade educacional e a busca de garantir condições de acesso, participação e apoio a esses estudantes, o decreto nº7611/2011 (Brasil, 2011) em seu artigo 3º determina as ações do atendimento especializado e a função do professor que busca concretizar as ações voltadas para esse público:

Art. 3º - São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (MEC, 2011, p. 02)

Com objetivo de acompanhar as mudanças no processo educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, buscam atender às demandas apresentadas por setores da sociedade, que exigem oportunidade de educação para todos, condições de acesso à aprendizagem e um sistema educacional capaz de fazer todos sentirem-se incluídos.

Compreende-se, a partir dos documentos legais, que a inclusão da pessoa com deficiência e/ou NEE no ensino regular, precisa vir acompanhada de condições materiais e de professores capacitados para trabalhar com as diferenças. E não só com as diferenças dos estudantes, mas também de seus pares.

Devido à estrutura idade/ano/escola, as diferenças, tendem a ficar mais salientes na passagem dos anos iniciais para os anos finais. Um exemplo disso é que a sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental é regida por um único professor, que em geral mantém uma relação mais próxima com os estudantes, o que não é evidente nos anos finais, onde vários professores ministram as aulas. Por esses motivos, há necessidade de atenção nesse período, considerado de transição no interior do ensino fundamental, como ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil 2013, p.20):

Há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores.

Nesse seguimento, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil 2013, p.64) incorpora várias modificações, algumas são: O Ensino Fundamental de nove anos, a obrigatoriedade do ensino gratuito dos (04) quatro aos 17 (dezessete) anos de idade, a responsabilidade da família, da sociedade e da escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

- I – Igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil 2013, p.64)

Tais princípios supracitados apontam para um sistema educacional que possibilite a todos uma educação de qualidade, com um trabalho docente que valorize as diferenças, considerando os diferentes espaços que os educandos se constituíram. A totalidade desse direito está alicerçada nos mais diferentes documentos relacionados aos direitos da pessoa humana, entre eles a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96, e, mais recentemente– Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da Inclusão, registrado sob Lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Entende-se que essas leis favorecem a organização da Educação Básica, que é composta pelas etapas assim descritas: Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 anos. Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; (dois) anos e Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

O art. 27. Das Diretrizes da Educação Básica (Brasil, 2013) descreve que cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. Sendo que, para cada fase, “existe uma previsão de idade própria, as quais, quando observadas as diferenças dos sujeitos com características que fogem à norma, precisam ser levadas em consideração”. (Brasil, 2013 p.71).

Quando falamos dos alunos público alvo da Educação Especial, essa etapa da vida pode ser ainda mais difícil, tendo em vista suas características individuais. Por isso há necessidade de que seja feito um acompanhamento da Educação

Especial em todas as etapas da vida acadêmica desses estudantes. Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em seu art. 29 “a Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar”. (Brasil, 2013, p. 72).

Para isso, é imprescindível que o sistema escolar se organize, para conseguir abarcar as necessidades que o modelo inclusivo pede. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preveem que: “[...] os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa [...]” sendo que o sistema escolar precisa estar atento as orientações pontuais, que se verifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p.42):

- I** – O pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II** – a oferta do atendimento educacional especializado;
- III** – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV** – a participação da comunidade escolar;
- V** – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI** – a articulação das políticas públicas intersetoriais.

É importante pontuar que reafirmar o acesso e a participação de todos a uma educação que articula políticas públicas, com a participação da comunidade escolar, incentiva o respeito e o convívio com a diversidade, seja étnica ou de pessoas com deficiência, estas ações precisam traduzir-se em respeito e tolerância as diferenças, colocando esse espaço como adequado à formação cidadã.

Sabe-se que somente a articulação entre políticas públicas voltadas para a inclusão não serão suficientes para que o trabalho docente aconteça em cooperação, pois esse necessita da colaboração dos envolvidos. É também preciso condições materiais e recursos humanos para que as orientações das políticas se concretizem, trazendo benefícios para todos os estudantes.

3.4 O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O debate acerca da inclusão de pessoas com deficiência e/ou NEE ganhou destaque a partir da década de 90 do século XX. Junto a esse debate surgiram também outros, dentre eles, sobre o direito à educação das pessoas, independentemente de cor, raça ou idade.

Frente a essas demandas, as relações de trabalho entre docentes vêm passando por um processo de readequação a uma realidade educacional acionada pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e mais recentemente pela Resolução 02/2015, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Desse modo, a formação inicial e a formação continuada precisam acompanhar o novo modelo educacional que está posto nas escolas, e que modifica o trabalho docente, bem como sua relação com os estudantes e com os professores frente a diversidade dos alunos e suas características individuais.

Trabalhar com a diversidade na escola produz mudanças evidentes, Marin e Zeppone (2012, p.145) afirmam que “é possível, portanto, identificar uma interferência no trabalho do professor quando se altera significativamente a composição da turma de alunos inserindo crianças com deficiência”.

Diante desse cenário, o ambiente escolar torna-se muitas vezes espaço de defesa de pontos de vista, em que cada profissional defende as suas ideias, referenciado por suas experiências pessoais no ensino, pois as experiências constituem a sua identidade como professor. Sob esse prisma, a identidade docente está em constantemente movimento, perpassada pela sua atividade no mundo e pelos sentidos e significados constituídos ao longo de sua história de vida e formação. De acordo com Marin e Zeppone (2012), essas experiências interferem diretamente no trabalho que atualmente precisa ser desenvolvido conjuntamente de forma articulada entre professores de ensino regular e professores de educação especial.

Em seus estudos, Marin e Zeppone (2012) concluíram que é possível assumir que a interface entre o processo de inclusão escolar, hoje vinculado às práticas da Educação Especial, influenciam a identidade docente deflagrando-se como tema emergente em debate. Esse debate torna-se importante também para encontrar caminhos e vencer os desafios impostos ao trabalho docente, possibilitando o conhecimento e o entendimento das possibilidades e dificuldades que caracterizam o processo de escolarização frente à inclusão.

De acordo ainda com as autoras “um movimento que desafia as condições objetivas da escola e necessita do trabalho colaborativo entre os envolvidos no processo de escolarização para efetivar-se”. (2012, p.136)

Nota-se que a subjetividade (suas crenças em relação à criança com deficiência e/ou NEE) do professor, está muito presente nos primeiros contatos em classes com crianças com deficiência e/ou NEE. (Marin e Zeppone,2012). De acordo com essas autoras, desde o início da década de 1990, diferentes pesquisas evidenciam estranhamento por parte dos professores, frente às novas situações e desafios.

Marin e Zeppone (2012, p.149) levantam alguns questionamentos:

Mas, quais, efetivamente, são as consequências desencadeadas no trabalho docente pela política de inclusão escolar? Como operam os professores a partir da chegada de alunos com deficiência em suas turmas? Qual o impacto das ações políticas de inclusão no trabalho docente, no ensino, que é o seu núcleo central?

Isso posto, faz-se necessário analisar e refletir sobre o impacto das ações políticas no trabalho docente, que talvez possa ser amenizado, se o trabalho docente for realizado de forma colaborativa (professor/educador especial). Nesse sentido, o papel do educador especial poderá ser fundamental para fornecer o suporte adequado, visando o apoio ao professor da classe comum e a comunidade escolar, objetivando o bem-estar de todos.

Vale ressaltar que alguns questionamentos só podem ser respondidos ao longo do tempo e no decorrer do trabalho estabelecido pelos professores envolvidos. A mais clara é que a política de inclusão orienta aos professores que trabalhem de forma diferente não, só os conteúdos, mas as próprias relações de trabalho precisam ser entendidas de sob outro viés.

Nesse novo viés, há a percepção de que a docência compartilhada produz desenvolvimento, nas palavras de Oliveira (2009, p. 45) “[...] compartilhar da ação

pedagógica entre professores e demais educadores proporciona o desenvolvimento profissional de ambos”.

A partir das ideias da autora acima, pode-se refletir então: Se compartilhar a ação pedagógica traz benefícios para todos e se a colaboração se faz necessária em tempos de democratização do ensino, cabe pensar: Por que não se utiliza dessa estratégia em todas as escolas com todos os professores? (Não desconsiderando os professores que entendem ser o trabalho solitário mais produtivo). Será por que trabalhar com o coletivo exige das pessoas envolvidas algumas características pessoais específicas?

Boavida e Ponte (2002) descrevem a confiança, o diálogo e negociação como fatores fundamentais para que possa acontecer um trabalho em grupo. Ou seja, se esses fatores não estiverem presentes na relação de trabalho entre docentes a colaboração tende a ficar prejudicada.

Os autores afirmam que a confiança:

A confiança é fundamental para que os participantes se sintam à vontade para questionar abertamente as ideias, valores e ações uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que seu trabalho e os seus valores são respeitados. A confiança está naturalmente associada a disponibilidade para ouvir com atenção os outros, a valorização de suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprio não há colaboração. Boavida & Ponte (2002 p.7)

O diálogo:

“É de notar, no entanto que o diálogo, mais do que um instrumento de consenso que serve para anular as contradições, deverá ser sobretudo, um instrumento de confronto e de construção de novas compreensões”. Boavida e Ponte (2002 p.7)

A negociação:

É preciso ser capaz de negociar objetivos, modo de trabalho modos de relacionamento prioridades e até significados de conceitos fundamentais. Esta negociação permeia o projeto do princípio ao fim, sendo fundamental nos inevitáveis momentos de crise. (BOAVIDA E PONTE, 2002 P.7)

Nessa direção, o ensino colaborativo entre docentes, pode ser entendido como um avanço nas relações entre professores, para a compreensão e suporte no

ensino de estudantes com deficiência, ou mesmo estudantes sem deficiência, mas com alguma dificuldade transitória.

Na mesma perspectiva, Engels (1952), afirma que:

[...] Ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. (ENGELS, 1952, p.4)

Embora o autor acima coloque os benefícios da realização do trabalho realizado em conjunto, essa forma de trabalho pode enfrentar algumas dificuldades advindas da própria forma de colaboração, Boavida e Ponte (2002, p.8) enfatizam que “[...] colaborar não é fácil nem simples não basta, meramente, organizar encontros entre os participantes para que a colaboração ocorra naturalmente. ” Percebe-se assim, algumas dificuldades no decorrer do trabalho colaborativo por ter algumas características peculiares entre elas: o planejamento, a execução no processo e a necessidade de ser dinâmico.

Dessa maneira, Hargreaves (1999) descreve importantes características que precisam ser observadas na colaboração, sendo que a **cultura colaborativa** acontece no contexto cultural em que os professores se inserem de forma espontânea. A cultura colaborativa, não se particulariza “pela organização formal, pelas reuniões ou procedimentos burocráticos. Também não é preparada para projetos ou eventos específicos” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 89). Constitui-se em qualidades, atitudes e valores que são transmitidos e vivenciados nas relações entre os docentes, pautando-se na ajuda, no apoio, na confiança e na abertura.

Nesse caso, ocorre a valorização dos indivíduos como pessoas e dos grupos a que pertencem. Nessas culturas, os docentes também desenvolvem a confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança, selecionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

A colegialidade artificial está voltada às práticas formais, burocráticas e obrigatórias de trabalho em conjunto, fixas no tempo e no espaço, além de serem regulamentadas pela administração, com o objetivo de concretizar um ambiente propício ao cumprimento de determinados propósitos administrativos.

Geralmente, o trabalho conjunto é imposto administrativamente e de forma inflexível (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Entre as atividades desenvolvidas nesse tipo de colaboração, destacam-se o planejamento conjunto em espaços e tempos reservados para essa tarefa – geralmente nos tempos de preparação, nas reuniões programadas formalmente, nas descrições detalhadas de atividades e programas de formação. Trata-se de formas de colegialidade que obrigam os docentes a trabalharem juntos – muitas vezes, a se reunirem com os pares; quando não há sobre o que discutir, não encorajam os docentes a desenvolverem o trabalho em conjunto.

As reuniões pedagógicas que acontecem em grande parte das escolas parecem ser, a princípio, um exemplo de trabalho de *colegialidade artificial*, pois elas acontecem de forma impositiva aos professores. São encontros em que os professores recebem orientações ou propostas que, muitas vezes, não correspondem às necessidades do grupo. Conforme tabela abaixo:

Tabela 1- Características de grupos inseridos em regime de *cultura colaborativa* e *colegialidade artificial* (HARGREAVES 1999)

	CULTURA COLABORATIVA	COLEGIALIDADE ARTIFICIAL
Motivação	Não necessita de apoio externo ao grupo	Necessita de apoio externo ao grupo.
Natureza da colaboração	Voluntário, os pares não necessitam de estímulo externo para sua ocorrência, o grupo vê nessa associação uma forma de resolver uma situação problemática.	Obrigatório, os pares são impelidos a se associarem em um grupo, sob algum tipo de imposição de ordem superior a sua vontade.
Objetivos	Eleitos pelos componentes do grupo.	Não são traçados pelos componentes do grupo e, sim, por terceiros.
Em relação ao tempo e ao espaço	Não dependem desses fatores, uma vez que esse tipo de colaboração é encarado como uma necessidade do professor, essa relação se estabelece sempre que há possibilidade de agenda.	São fixas e dependentes desses fatores; uma vez que o professor encerra sua participação nos encontros, ele não se envolve mais no trabalho coletivo.
Produto	De difícil previsibilidade, uma vez que não há como prever com certeza absoluta os desdobramentos do trabalho.	Os resultados são previsíveis, pois essa é uma forma de garantir que o controle da situação seja mantido.

A partir da tabela de autoria de Hargreaves (1999) compreende-se a diferença entre *cultura colaborativa* e *colegialidade artificial*, e suas implicações nas relações de trabalho entre os docentes. Onde se observa a necessidade que os objetivos estabelecidos para o trabalho realizado conjuntamente, sejam eleitos pelos professores que participam do grupo de trabalho.

Outro ponto importante, diz respeito à voluntariedade dos integrantes do grupo, que possibilita que os pares não precisem de estímulos que venham de fora do grupo para a efetivação dos projetos estabelecidos pelo grupo. Os integrantes do grupo podem ver nessa colaboração uma estratégia para conseguir resolver situações conflitantes, que ocorram no decorrer do trabalho.

Por ser um processo, desenvolver uma cultura colaborativa pode causar algumas incertezas no grupo, mas é justamente a imprevisibilidade que garante aos integrantes que estão trabalhando dessa forma, a possibilidade de, se necessário, corrigir as estratégias de trabalho utilizadas conjuntamente.

Para se instaurar uma cultura de colaboração no contexto escolar, faz-se necessário engajamento e a responsabilização coletiva entre os professores, trabalho de discussão coletiva, de experimentação em sala de aula e avaliação posterior coletiva, além da preocupação em garantir tempos e espaços de trabalho coletivo (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Assim, a cultura de colaboração precisa ser lentamente incorporada a rotina dos professores na medida em que são ampliadas as condições para que esta cultura ocorra. Pensa-se importante iniciar essa cultura já na formação, não só do professor de educação especial, mas em todas as licenciaturas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1. AS ESCOLAS E SEUS PROFESSORES

Neste item serão caracterizadas brevemente as instituições de ensino em que foi realizada a pesquisa. Iniciarei com a escola que recebeu formação continuada, que fica na região Oeste do município de Santa Maria, em uma região considerada modesta, tendo em vista o contexto no qual está inserida. De acordo com o CENSO realizado no ano de 2017, a escola oferece as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil: Creche e Pré-escola, sendo que nesta etapa a escola tem sessenta e sete (67) estudantes. No Ensino Fundamental anos iniciais são atendidos cinquenta e seis estudantes (56) e anos finais do ensino fundamental a escola atende a cinquenta estudantes (50). Perfazendo um total de cento e setenta e três estudantes. A escola conta com quarenta e sete funcionários (47) entre professores, incluindo uma (01) professora de educação especial, diretora e vice, serviço de manutenção e secretária.

Com relação à escolarização de estudantes com deficiência e/ou NEE, escola, como já mencionado, conta com uma professora de educação especial que atende em uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. De acordo com a professora de educação especial, atualmente, há dois alunos incluídos, sendo que esses estão nos anos finais do ensino fundamental. No que tange às adaptações para esses estudantes, a escola disponibiliza, banheiro adequado aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Outro ponto a destacar é que a escola também possui vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Nas visitas realizadas à escola, inicialmente para a apresentação do projeto e posteriormente para as entrevistas, constatou-se ser a escola modesta, tendo em vista que, naquela ocasião, não possuía telefone ou uma máquina para fazer cópias. No entanto, a escola presta um grande serviço à comunidade do seu entorno, na medida em que oferece serviço de berçário, quadra de esportes laboratório de informática para uso dos estudantes entre outros já citados.

A seguir será contextualizada a escola que não recebeu formação a respeito do ensino colaborativo. A escola localiza-se na região leste do município de Santa Maria, bairro bastante heterogêneo em termos socioeconômicos. No caso dessa

escola, encontra-se em uma parte do bairro considerada modesta. De acordo com o CENSO realizado no ano de 2017, a escola oferece as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil: com dezoito estudantes (18) estudantes. No Ensino Fundamental anos iniciais são atendidos oitenta e nove estudantes (89) e anos finais do ensino fundamental a escola sessenta e um estudantes (61) na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), são oitenta e dois estudantes (82) sendo um total de duzentos e cinquenta estudantes na referida instituição de ensino. A escola conta com trinta funcionários (31) entre professores, sendo 01 professora de educação especial, diretora e vice, funcionários do serviço de manutenção e secretária.

Com relação à escolarização de estudantes com deficiência e/ou NEE, a escola conta com uma sala de AEE. Com relação estudantes incluídos, atualmente a escola com doze estudantes cadastrados no Censo sendo três estudantes nos anos finais. No que tange a adaptações para esses estudantes, a escola disponibiliza banheiro adequado aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida em sua dependência. Ressalta-se que a escola possui vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

A escola presta um grande serviço a sua comunidade, na medida em que oferece educação infantil, Ensino Fundamental e EJA para pessoas com não conseguiram estudar em idade própria.

O projeto de formação continuada, na escola em que ocorreu a pesquisa, aconteceu no ano de 2016. Nos encontros formativos, ocorridos na escola, foram explicitados alguns conceitos do ensino colaborativo e apresentada a proposta de Trabalho Docente Articulado. Participaram da formação, a professora e pesquisadora Honnef e duas acadêmicas colaboradoras do curso de Educação Especial; Nove professores dos anos finais do ensino fundamental, que atuavam com dois alunos com deficiência intelectual (DI); três professoras da equipe diretiva e a professora de Educação Especial da escola.

4.1.1 Descrevendo os professores e suas concepções sobre ensino colaborativo

É certo que as escolas são feitas de vários protagonistas, dentre os quais os professores, são os que parecem estar sempre em destaque, por qualquer perspectiva que se olhe. O professor, de ensino regular ou o professor de educação

especial, ocupa um lugar importante. Conforme é destacado por Rabelo (2012, p.23):

Sabe-se que o papel dos professores na inclusão escolar é destacado, seja ele do ensino comum ou especial, e que o desenvolvimento de uma proposta de parceria colaborativa pode incentivar a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho pedagógico em regime de colaboração.

Nesta análise, serão contextualizadas as percepções a respeito do ensino colaborativo e suas implicações no ensino de estudantes com deficiência e/ou NEE. O estudo foi realizado com dez (10) professores, de duas escolas que aceitaram participar desta pesquisa, sendo cinco de cada escola. Uma escola que entende haver desenvolvido o ensino colaborativo a partir de um curso de formação desenvolvido na escola e a outra não teve oportunidade de receber tal formação para desenvolver esse tipo de trabalho.

Será apresentada, primeiramente e de forma breve, a trajetória profissional desses docentes, pois se acredita que os contextos de vida profissional influenciam para que eles tenham a sua percepção sobre o ensino colaborativo e sobre sua metodologia utilizada no cotidiano escolar.

Optou-se por chamar cada professor pelo nome de uma cidade da região central do Rio Grande do Sul, apesar terem em comum a profissão docente e trabalharem na mesma escola. Cada sujeito fala de um lugar, e é a partir desse lugar que esses docentes serão apresentados e serão colocadas as percepções iniciais sobre sua compreensão a respeito do ensino colaborativo.

AGUDO

Agudo ministra aulas de língua inglesa na escola e relata que atua como professor a mais ou menos seis ou sete anos. Destes, trabalha no município de Santa Maria há três anos, sendo que nessa escola está no terceiro ano.

Na percepção desse professor, o ensino colaborativo é visto como uma forma de auxiliar os professores, sendo este auxílio mais direcionado a alunos que tem uma dificuldade de aprendizagem. No entanto, salienta que o objetivo maior é o ensino de todos os alunos.

Dessa forma, Agudo descreve o ensino colaborativo da seguinte forma:

*O que eu pude concluir do ensino colaborativo foi que é assim: uma forma de Ensino Colaborativo. Ah bom então como nós já temos esse projeto aqui na escola, de **auxílio na qual essas duas estudantes² né tinham esse projeto de auxílio das disciplinas** de todas as disciplinas*

CACEQUI

Cacequi é professor de matemática tendo trabalhado em uma escola particular anteriormente. Na escola atual completará três anos no final deste ano.

A respeito do ensino colaborativo, o professor destaca a importância desse para realizar a troca entre os professores, que muitas vezes é dificultada pela ausência da professora de educação especial na sala de aula.

Nas palavras de Cacequi:

*É uma forma de trabalhar bem interessante, porque **se a gente fala alguma coisa que não seria o termo adequado ou a forma adequada de trabalhar com o aluno, na hora a gente já tem um feedback.***

DONA FRANCISCA

É professora de Educação Física há vinte cinco anos. A professora frisa que já trabalhou em várias escolas da cidade XX cidade a leste de Santa Maria RS, e dois anos em XX cidade ao norte de Santa Maria RS, sendo que na escola atual irá completar três anos. Primeiro iniciou trabalhando com as séries iniciais e posteriormente com os anos finais.

A respeito do ensino colaborativo, a professora ressalta que sua primeira experiência com essa forma de trabalhar foi na escola atual.

De acordo com Dona Francisca:

*Olha, **a primeira experiência com ensino colaborativo foi aqui na escola né, a primeira experiência foi aqui no xxxxxx escola na região oeste de Santa Maria RS e em todos esses anos, foi a primeira vez.***

² Quando os professores citam em suas falas, estudantes ou acadêmicas estão referindo-se as bolsistas do projeto de tese de doutoramento de uma professora da UFSM, ligada a Linha de Pesquisa 3 (Educação Especial) e ao GEPEIN.

NOVA PALMA

É professora de Geografia, ela aponta que, após vinte cinco anos de magistério, é difícil lembrar por todas as escolas que atuou, mas destaca que foram várias escolas em diferentes regiões em Santa Maria, sendo na escola atual o segundo ano.

A respeito do ensino colaborativo, a professora justifica que sua falta de informação a respeito do tema se deve a sua formação, esclarece ainda que sua primeira experiência com o ensino colaborativo foi no ano de 2017.

Nas palavras da professora:

Eu não sei teorizar sobre, por causa da minha formação. A minha única experiência com ensino colaborativo foi essa que nós tivemos o ano passado. Então eu não conhecia a metodologia, mas aí as acadêmicas vieram e nos explicaram trouxeram, material e tudo e disseram como é que aconteceria na prática aí nós tivemos o acompanhamento.

SANTA MARIA

É educadora especial na escola que aceitou participar do estudo. Iniciou a carreira no magistério há pouco mais de cinco anos, sendo primeiramente como professora no estado, posteriormente prestou concurso em 2017 para o município, em que atua vinte horas como professora das series iniciais e mais vinte horas como professora de educação especial. Santa Maria salienta que trabalha em mais de uma escola.

Sobre o ensino colaborativo, Santa Maria diz que:

O contato que eu tive com o ensino colaborativo foi ano passado, quando as estagiárias vieram para a escola. Elas já estavam aqui na verdade, acho que já tinham vindo antes de mim. E para elas poderem dar continuidade no trabalho acho que elas precisavam que tivesse uma educadora especial na escola e não tinha. Depois de algumas semanas eu conheci as meninas e o pessoal foi me falando, vieram aqui me falaram como funcionava enfim, o ensino colaborativo.

JAGUARI

É professora de educação física há vinte três anos, segundo relato da mesma é difícil lembrar-se de quantas escolas já trabalhou, na escola atual está há dois anos e meio. No que diz respeito ao ensino colaborativo, Jaguari é bastante direta

ao dizer que nunca realizou esse tipo de trabalho com outro professor, no entanto, descreve o que na sua percepção é ensino colaborativo e qual o profissional adequado para desenvolver esse trabalho.

De acordo com Jaguari:

Olha eu nunca tive ninguém que fizesse esse trabalho comigo. Mas eu acho que é alguma pessoa especializada ou não que venha a colaborar com o desenvolvimento da aula.

IVORÁ

É professora de educação especial há dezesseis anos, completando no ano de 2018 o terceiro ano como professora do município de Santa Maria.

A respeito de sua compreensão sobre o ensino colaborativo, Ivorá admite que tem muitas dúvidas acerca do tema, e confessa que é uma falta de estudo seu. Dessa forma, como trabalha junto com o professor em sala de aula, para ela ainda é uma incógnita e destaca que talvez, por isso, a metodologia de trabalho para ela não seja muito clara.

Nas palavras de Ivorá:

*Então... o ensino colaborativo, para mim, **ainda é uma dúvida**. Acho que é um pouco de falta de estudo meu, mas para mim ainda não é claro. O que é o ensino colaborativo? **É o trabalhar junto com o professor, dentro da sala de aula? É eu planejar junto com esse professor e depois ir para a sala de aula? É eu simplesmente planejar uma atividade de forma rápida, aquilo que o professor trabalha dentro da sala de aula, aplico essa atividade e sair?** Não é claro o ensino colaborativo, como ele deve acontecer.*

RESTINGA SECA

É professora de artes há trinta e seis anos e salienta que nesses anos trabalhou em diversas escolas em Santa Maria e três escolas em Carazinho. Na escola atual, atua faz dois anos. No que diz respeito a sua compreensão ensino colaborativo, Restinga Seca admite que em trinta e seis anos de profissão docente, jamais tinha ouvido esse termo ou a que se refere, ou como se trabalha a partir dessa perspectiva. No entanto, associa a sua falta de conhecimento a mudanças de nomenclaturas que os termos, que, segundo ela, passam.

Nas palavras de Restinga Seca:

*Os termos mudam, mas a gente está na ativa há trinta e seis anos, mas eu nunca tinha escutado sobre ensino colaborativo, **nunca ouvi o que é que, ou que quer dizer isso... em relação a quê.***

SANTIAGO

É professora de língua inglesa há dez anos, tendo trabalhado na rede municipal de Santa Maria em duas escolas. Atualmente está trabalhando há dois anos nessa escola.

Quando questionada sobre sua compreensão a respeito do ensino colaborativo, Santiago admite que em dez anos de atuação docente nunca ter ouvido falar a respeito do tema. No entanto, salienta já ter ouvido falar bastante sobre interação no trabalho, comenta já ter escrito sobre interação e falado sobre esse tema, mas sobre ensino colaborativo, Santiago admite que:

Eu nunca tinha escutado esse termo, em dez anos como conceito, o que é, como trabalha eu nunca tinha escutado. Esses tempos eu escutei muito a respeito da questão da interação no trabalho, escrevi sobre isso falo sobre isso, mas ensino colaborativo, saber conceito saber o que trabalha ou teórico, não sei.

Nas entrevistas narrativas constatou-se que os professores atuam na profissão docente há mais de três anos, sendo que alguns têm mais de vinte cinco anos de atuação docente. Outra característica importante é que dos dez professores entrevistados seis trabalham em mais de uma escola. Com relação a essa dupla jornada, um professor, ao falar do ensino colaborativo, destacou a diferença na condição de trabalho entre uma escola e outra e como precisa lidar com essas diferenças no dia a dia.

Além disso, a maioria trabalha em mais de uma escola e todos relataram que já tiveram estudantes com deficiência e/ou NEE incluídos em sua sala.

Esse contexto diferenciado de vivência profissional colaborou para que fosse possível compreender os relatos e possibilitou enriquecer a análise desta pesquisa que será feito o relato a seguir.

4.2 ACHADOS DA PESQUISA: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após uma sucinta apresentação dos docentes e suas das percepções iniciais sobre o ensino colaborativo, foi realizada a análise mais aprofundada a respeito e compreensão desses sobre o ensino colaborativo e suas implicações no ensino de pessoas com deficiência e/ou NEE.

Foram estabelecidas algumas questões a serem consideradas na entrevista narrativa, a primeira foi investigar qual a concepção que os professores, tanto de educação especial como de ensino comum, têm sobre ensino colaborativo. A segunda foi: identificar na fala dos professores quais aspectos do contexto escolar podem contribuir ou não na realização do ensino colaborativo, tanto para professores de educação especial quanto para professores do ensino regular.

Por fim, mas não menos importante, a terceira buscou conhecer as estratégias referentes ao Ensino Colaborativo, desenvolvidas pelos docentes tanto do professor de educação especial como do professor do ensino comum, para a efetivação escolarização de alunos com deficiência e/ou NEE matriculados no ensino regular.

Para a identificação da fala dos professores e suas concepções a respeito a respeito do ensino colaborativo, a pesquisadora decidiu colocar no final das falas as siglas CF (com formação) e SF (sem formação), que se refere ao fato dos professores haverem recebido formação a respeito do ensino colaborativo ou não haver recebido formação sobre o ensino colaborativo.

Para referenciar essa análise, foi utilizada Mendes (2004, 2006), Zanata (2004), Capellini (2004) Leite (2015), Vilaronga (2014) e Honnef (2013) onde está autora traz uma adaptação do ensino colaborativo na perspectiva de um de trabalho docente articulado. Em sua dissertação de mestrado, Honnef, (2013) a autora, afirma que o trabalho docente articulado, poderá trazer benefícios para alunos com NEE, pois de acordo com resultados de sua pesquisa:

Que os diálogos com a professora de educação especial lhes auxiliaram nas reflexões, nas ações e adaptações ao aluno com NEE. Eles mencionaram ainda que percebem o momento de planejamento articulado entre os docentes como importante, essencial diante da inclusão educacional escolar de alunos com NEE. Honnef(2013, p. 121):

Desse modo, pensa-se que o diálogo é fundamental para que ocorra um trabalho em colaboração, que aconteça uma reflexão acerca das dificuldades encontradas tanto pelos estudantes, quanto pelos professores para trabalharem com diversidade na escola.

Plano Municipal de Educação-PME (Santa Maria, RS, 2015), foi utilizado, pois se acredita que esse documento é muito importante pois orienta que o ensino de forma colaborativa seja realizado na rede municipal .

Nessa direção, Mendes (2006) em suas pesquisas sobre inclusão de alunos com NEE, postula que o ensino colaborativo pode trazer benefícios para professores e alunos:

[...] A literatura científica de outros países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão e que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos com NEE, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores[...] (Mendes 2006, p.34)

Entende-se que o ensino, realizado em colaboração entre professor do ensino comum e educador especial, pode auxiliar de forma significativa estudantes com deficiência e sem deficiência. E também contribui com os professores que passam a contar com um professor especialista em sala de aula, para apoio nas questões relacionadas ao processo de escolarização de pessoas com deficiência e/ou NEE.

As categorias de análise deste estudo foram elaboradas a partir das respostas das perguntas, que foram realizadas durante a entrevista narrativa, conforme citado na metodologia.

Cada pergunta remetia a uma temática – ensino colaborativo, estratégias de ensino, planejamento docente, implicações do desta forma de trabalhar na aprendizagem dos alunos, com necessidades educacionais.

As perguntas, feitas aos professores, tiveram como objetivo alcançar o maior nível de possível fidedignidade e possibilitaram que estes pudessem expor suas percepções e impressões a respeito das indagações, sem a interferência ou sugestões da entrevistadora. Somente quando, por ventura, as respostas fugiam do contexto da temática solicitada, fazia-se alguma intervenção.

Como as entrevistas foram realizadas durante o período de aula dos professores, elas não foram muito longas, tiveram um tempo médio de vinte minutos.

A entrevistadora deixou que os entrevistados ficassem à vontade para utilizar o tempo que considerassem necessário para falar sobre os temas elencados pela pesquisadora.

A seguir, apresentam-se as quatro categorias depreendidas a partir das análises realizadas e elaboradas com base nas narrativas. São elas: compreensão sobre o ensino colaborativo; práticas de ensino colaborativo em contexto escolar; articulação entre professor de educação especial e o professor do ensino regular e implicações do ensino colaborativo na aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou NEE.

4.2.1 Compreensão sobre o Ensino Colaborativo

Esta categoria inicialmente abordará as percepções dos professores que tiveram formação continuada com a proposta de ensino colaborativo, e que trazem impressões importantes a respeito dessa forma de trabalhar.

Vale salientar que a categoria compreensão sobre o ensino colaborativo teve, por parte dos professores, formas diferentes de perceber como este deve acontecer. Inicialmente, foi feita a análise das falas dos professores que entendiam haver realizado este tipo de trabalho e, posteriormente, a fala dos professores que admitem não o fazer. Ressalta-se que a diferença, entre uma escola e outra, está entre haver um processo de formação continuada em uma escola e não haver formação a respeito de um tema na outra.

Observa-se que a lei N° 6001, de 18 DE agosto de 18 2015 que estabelece o Plano Municipal de Educação e tem vigência por dez anos, é relativamente nova para alguns professores. Desse modo, constatou-se que alguns docentes têm pouco conhecimento sobre o teor desse documento³, pois, durante toda a entrevista e nas conversas informais antes e depois, o documento não foi sequer citado em nenhum momento, por nenhum dos professores entrevistados.

No entanto, o PME preconiza que uma das estratégias é “oferecer formação permanente aos professores da rede pública e privada, na perspectiva de educação

³ Em conversa informal com os professores entrevistados, estes demonstram interesse em auxiliar os estudantes com deficiência ou NEE através de novas estratégias de ensino. Por este motivo causou estranheza a entrevistadora desconhecerem que um documento tão importante que traz estratégias de trabalho docente pode auxiliá-los no cotidiano escolar com estes alunos.

inclusiva fomentando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras” (Santa Maria, RS, 2015, s/p).

Estão previstos, no PME, alguns direitos das pessoas com deficiência, tais como acesso à Educação Básica e apoio para que essas consigam alcançar sucesso em sua escolarização. Para tanto, estão previstas, também, algumas estratégias para que os professores do ensino comum consigam dar conta das demandas específicas apresentadas por estes estudantes.

Dentre essas estratégias, está a oferta de atendimento educacional especializado e que esse seja realizado de forma colaborativa com o professor do ensino comum. O PME também pretende garantir que o ensino seja realizado de forma colaborativa por meio de suas mantenedoras e que os estudantes consigam prosseguir nos estudos. Desse modo, compreende-se que a qualificação profissional dos professores é parte fundamental nesse processo que pode ser efetivado através de políticas públicas voltadas aos professores que trabalham com esse alunado:

(4.22). Garantir a elaboração e a aprovação de políticas públicas para a qualificação profissional dos estudantes jovens e adultos, público alvo da Educação Especial, nos diferentes níveis de ensino, através de parcerias com instituições de Educação Profissional pública e privadas, até segundo ano de vigência do PME (Santa Maria, RS, 2015, s/p).

Acredita-se que a garantia de aprovação de políticas que garantam parcerias, por si só, não garantem que elas aconteçam. Uma vez que os estudantes, que são o público da educação especial, geralmente necessitam de uma rede de acompanhamento as suas necessidades.

A meta 4 do Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), também citada no PME traz, de forma resumida, os direitos garantidos aos estudantes e os deveres que compete ao poder público no que diz respeito a esse alunado:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, público alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destes alunos, em regime de colaboração entre as redes públicas e privadas, resguardado as responsabilidades. (Brasil, 2014 p.05)

O que se percebeu na fala de alguns professores a respeito da compressão de trabalhar é que para esses, descrevê-la é muito simples, já que o próprio nome traz consigo uma definição autoexplicativa.

Nesse sentido, constatou-se que, dos cinco professores que tiveram formação continuada a respeito do ensino colaborativo, três docentes entrevistados percebem esse tipo de trabalho como uma forma de auxílio nas aulas. Outra característica percebida pela pesquisadora é que esse tipo de serviço é visto como uma consultoria dispensada aos professores do ensino regular nas disciplinas e para assessorar na compreensão das dificuldades ou NEE de seus alunos.

Atentou-se que, dos professores entrevistados, apenas um percebia essa relação de trabalho entre os professores como uma troca igualitária de conhecimentos.

Agudo em suas palavras aponta que *“tem como objetivo justamente o próprio nome **colaborar com os professores da disciplina de todas as disciplinas... ensino colaborativo é assim uma forma de auxílio**”*.

No entanto, não se podem ignorar as questões relacionadas à subjetividade que está envolvida nesse processo, ou seja, a percepção de cada sujeito sobre o um mesmo tema acontece obedecendo a uma lógica própria. Logo, para compreender como os professores entendem o ensino colaborativo é preciso considerar as respostas no decorrer do texto.

No tocante à compreensão sobre o que é o ensino colaborativo, os participantes da pesquisa, que tiveram a formação sobre essa forma de trabalhar, relataram nunca haviam recebido informações a respeito do conceito ou metodologia anteriores à formação recente sobre o tema.

A respeito do tema ou sua forma de trabalhar, somente Cacequi que atua há três anos como professor de matemática, mencionou sobre as trocas que esse tipo de trabalho propicia aos professores. Ao se fazer uma retrospectiva do tempo de atuação desses docentes, constatou-se que alguns possuem mais de quinze anos de docência. Ivorá é professora de educação especial há dezesseis anos.

Professores, com mais de vinte anos de profissão, como por exemplo, Jaguari que é professora há vinte três anos, Dona Francisca e Nova Palma que são professores há vinte cinco anos, relataram que realizaram suas formações anterior a atual política de inclusão. Isso por si só não justifica a falta de informações a respeito

sobre como se deve adaptar os conteúdos e de que forma estabelecer práticas que visem ao ensino e ao desenvolvimento de estudantes com deficiência e/ou NEE.

Todos os professores que entendem estar realizando o ensino colaborativo relataram que ficaram sabendo como se trabalha na perspectiva do ensino colaborativo por intermédio do projeto de formação continuada, que houve na escola no de 2016, conforme já mencionado anteriormente.

Os docentes relataram também que essa formação possibilitou:

***Auxiliar estudantes** que tinham dificuldades maior em algumas disciplinas (Agudo) (CF)*

*A educadora especial acaba não ficando na sala de aula e não tem a troca com o professor, e o **ensino colaborativo permite que esta conversa seja contínua e frequente** (Cacequi) (CF)*

*Faziam o **trabalho junto com a gente, auxiliavam** as outras disciplinas elas estavam em sala de aula” (Dona Francisca); fomos percebendo a atuação das meninas dentro da sala de aula **junto com os professores ajudando** a turma como um todo. (Nova Palma) (CF)*

No relato de Agudo, percebe-se que o ensino colaborativo permite o auxílio a estudantes com deficiência e/ou NEE. Já Cacequi (CF) coloca que a educadora especial não fica em sala de aula, o que a seu ver, dificulta o diálogo com este profissional. E que o ensino colaborativo permitiu um canal de diálogo frequente e uma interação entre os professores.

Nos relatos de Dona Francisca (CF) e Nova Palma (CF), nota-se um caráter de auxílio e ajuda atribuídos a esse serviço e, por vezes, de consultoria também.

Nas palavras de Dona Francisca:

*[...] Por que não ficou colocado que elas estavam fazendo só uma atividade, diferente o professor às vezes queria dar um conteúdo e não sabia como incluir os alunos com deficiência intelectual ali que é mais difícil ali elas **ajudavam**. (CF)*

Nessa direção, outro ponto que chama atenção é a dificuldade que alguns professores encontram em incluir o aluno com deficiência e/ou NEE. Nos relatos, afirmam que a presença de outro professor em sala de aula pode auxiliar nesse processo de inclusão dos mesmos.

Na literatura consultada, as características descritas acima se aproximam muito do modelo de consultoria colaborativa, pois auxiliam na resolução de problemas, (neste caso ajudar a incluir um aluno). Duas pessoas precisam ajudar

uma terceira pessoa, nesse caso, essa ação ocorre entre professor da sala comum e professor de educação especial, que tem por objetivo incluir os estudantes com deficiência e/ou NEE.

No modelo de consultoria educacional de West e Idol (1989), Pugach e Johnson (1995), Kampwirth (2003), Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000), descrito por Mendes Almeida e Toyoda (2011), constitui-se em um processo com características bem definidas tais como:

Consultoria é um processo que tem seis características: 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; **2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa;** 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade. (2011, p.85)

A partir da citação acima, compreende-se que muitas vezes esse auxílio pode ter como consequência a responsabilização desse segundo professor. Isso pelas estratégias de ensino que serão desenvolvidas para auxiliar os estudantes com necessidade, ou com alguma dificuldade de aprendizagem por exemplo.

De acordo com Agudo:

*O objetivo foi que **elas auxiliassem** as turmas inteiras com pequeno foco e um acompanhamento maior por assim dizer com alguns alunos. **Não necessariamente com deficiência exatamente, quem tinha dificuldade mesmo.** (CF)*

Dessa forma, para a aprendizagem ser realizada em ambiente coletivo de acordo com Santos (2004 apud Vilaronga, 2014 p.29) “ a aprendizagem em equipe é a chave para a organização se desenvolver como um conjunto”, pois pensa-se que a aprendizagem, nesses moldes, possibilita a relação entre teoria e prática.

Observou-se que os professores podem encontrar mais dificuldades em trabalhar com alguns alunos devido à sua deficiência, ou seja, é necessário que os professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente de os alunos terem ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno.

De acordo Dona Francisca (CF), por vezes o professor sente-se perdido e admite que há ocasiões em que não sabem como responder:

Às vezes a gente fica perdida, às vezes até para umas perguntas, uma vez uma me perguntou, professora como é o vermelho? E daí eu não sabia como responde.

Ou seja, ao mesmo tempo em que esses professores têm informação a respeito das especificidades dos alunos, os professores ainda não se sentem seguros o suficiente para lidar com estas especificidades.

A seguir foi feita a análise das falas dos professores que não tiveram formação continuada a respeito do ensino colaborativo.

Os professores que não tiveram a experiência do ensino colaborativo admitem o desconhecimento acerca desse serviço, embora, na fala desses, são percebidos alguns indicadores de como esse deva acontecer.

Nessa direção, os professores declaram que o profissional que tem a função de colaborar em sala de aula, não necessariamente precisa ser uma pessoa que tenha uma especialização, podendo ser um leigo.

Quando questionado a esse respeito, esse profissional Jaguari (SF) declara que:

Eu acho que é alguma pessoa especializada ou não, que venha a colaborar com o desenvolvimento da aula.

De acordo com Conderman, et al. (2009) para que seja possível acontecer situações de ensino colaborativo, é necessário que dois ou mais especialistas estejam juntos ensinando ou instruindo um grupo com características distintas e que estes estejam em um único ambiente.

Desse modo, entende-se que, para que esse serviço ocorra em uma perspectiva de colaboração, é necessário que os dois profissionais tenham conhecimento e sejam capacitados cada um na sua área de específica para que a troca aconteça de fato entre os professores.

O desconhecimento a respeito da qualificação que esse profissional deve ter ou como deve se estabelecer a relação de trabalho entre o professor de educação especial e da sala regular, preconizados no PME (Santa Maria, RS, 2015) é recorrente na fala dos professores que não tiveram essa experiência.

No entanto, Ivorá ao falar sobre a forma de trabalhar desenvolvida que ela entende ser ensino colaborativo, confessa que faz uma reflexão a respeito dessa forma de trabalhar e admite que:

*O que eu tenho pensado é que se é colaborativo, eu tenho que **trabalhar junto com o professor que atua na sala de aula**, é o que eu **tô entendendo nesse momento, trabalhar junto com esse professor que atua junto com esse aluno com deficiência na sala de aula regular e junto com ele.** (Ivorá) (SF)*

Dessa forma, vislumbra-se possibilidade de transformações na escola, mediante mudanças na formação inicial e permanente de todos os professores, indistintamente seja do ensino regular ou especial.

Nessa direção, Ivorá complementa:

***Não é eu planejar sozinha, não é ele planejar sozinho e eu entrar para ajudar e ele aplicar a atividade dele, é realmente planejar em colaboração, eu vejo assim.** (SF)*

Restinga Seca ressalta também que, na sua percepção, o ensino colaborativo é tido como um auxílio, reforçando o entendimento de outros docentes. Embora, sem muita certeza, ao ser questionada, declara que:

*O **ensino colaborativo para mim... Eu não sei se estou certa, mas é trabalhar um tentando auxiliar o outro dentro do espaço da sala de aula**" (Restinga Seca). (SF)*

Para esses professores o simples fato de estar em contato uns com os outros, por si só justificaria nomear essa relação de trabalho como sendo uma forma de ensino colaborativo.

Quando questionado a respeito do ensino colaborativo, Santiago respondeu com outro questionamento:

***Seria um trabalho em conjunto com os outros professores? Eu acho que dentro desta parte né? É o que a gente faz... No dia a dia. Por que a gente sempre está em contato com os colegas eu acho que é isso.** (Santiago) (SF)*

De acordo com Mendes (2006), para que o ensino colaborativo aconteça, não basta somente a interação com os colegas de trabalho, ou um professor auxiliar o outro em sala de aula numa atividade que só um professor planejou. Para Mendes

(2006) nesse tipo de serviço não há uma hierarquia, mas sim uma divisão igualitária de responsabilidade em todo o processo de ensino de todos os alunos em que se busca dar uma resposta as demandas dos alunos com deficiência e/ou NEE. No entanto, há se considerar a prática vivenciada em cada trabalho desenvolvido, tanto nos anos iniciais como nos anos finais.

Acredita-se que todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas. Esses saberes construídos na prática tornam-se saberes da ação pedagógica e formam o repertório de saberes disponíveis, capazes de auxiliar na prática do ofício de professor.

A partir das considerações acima, constatou-se que há requisitos a serem preenchidos para que se possa considerar de fato um trabalho em uma perspectiva de ensino colaborativo. Desse modo, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009, p.43) descrevem como deve ocorrer o ensino colaborativo:

- 1) Paridade. O ensino colaborativo é baseado na equidade, sendo que as decisões devem ser tomadas mutuamente.
- 2) Respeito mútuo. Os profissionais envolvidos no ensino colaborativo precisam ser respeitados nas suas habilidades e necessidades específicas.
- 3) Objetivos específicos mútuos. É necessário estabelecer objetivos comuns e esses devem estar voltados para atender as necessidades dos estudantes.
- 4) Responsabilidades compartilhadas. Os sucessos e fracassos alcançados são resultado e responsabilidade das atividades realizadas por todos os profissionais.
- 5) Recursos compartilhados. Materiais, ideias, métodos de trabalho, estratégias de ensino devem ser compartilhados.

Na fala dos professores, observou-se que as decisões não são compartilhadas com todos os integrantes do grupo de trabalho. Acredita-se que um dos motivos possa ser a insegurança que alguns professores sentem em planejar com outro professor sem conhecimento aprofundado da necessidade especial educacional dos estudantes. Desse modo, Garcia (2011 apud Vilaronga, 2014 p.31) reflete que:

A formação de professores de Educação Especial no Brasil está relacionada ao modelo de Educação Especial adotado na Política de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. O AEE a ser desenvolvido na sala de recursos multifuncionais com função de suplementar e complementar, corrobora para

um afastamento da possibilidade de um trabalho mais articulado e compartilhado.

Outro ponto importante a ser considerado, é o respeito mútuo que precisa existir para desenvolver o trabalho entre os professores. Nesse sentido, destaca-se que nos relatos foram salientados: respeito e admiração pelo trabalho do outro e de suas habilidades nas respectivas áreas.

Constatou-se que os objetivos com relação aos estudantes são compartilhados pelos docentes que trabalham junto a alunos com deficiência e/ou NEE e que estes professores têm como foco a aprendizagem dos estudantes, embora, de acordo com a literatura, não tenham tido experiência de ensino colaborativo.

Conforme os referenciais consultados, em uma perspectiva de ensino colaborativo, praticamente tudo precisa ser compartilhado entre os professores para que se alcancem os objetivos pretendidos. Estratégias de ensino para todos os alunos, materiais que serão utilizados, ideias, e metodologias de trabalho a serem desenvolvidas conjuntamente, são alguns exemplos desse compartilhamento.

Dessa maneira, os profissionais envolvidos em um trabalho realizado em parceria precisam ter muita clareza acerca do compartilhamento dos resultados, sendo eles tanto positivos como os que não foram alcançados. Esse discernimento é pertinente para poder reavaliar e corrigir possíveis equívocos que podem ocorrer nesta forma de trabalhar.

Os professores concordam que esse tipo de trabalho pode auxiliar não só os estudantes, mas também ajuda os professores com as dificuldades enfrentadas no dia a dia, no ensino de estudantes com necessidades.

Os professores da escola que tiveram formação continuada têm uma percepção mais próxima de como deve ocorrer o ensino colaborativo. Esses professores ressaltam a importância, não só do auxílio prestado por um segundo professor, mas também, que estes trabalhavam juntos, sendo a comunicação um dos fatores mais importantes, pois segundo eles o contato com a professora de educação especial não era tão frequente quanto o necessário.

Outro ponto destacado pelos professores que tiveram formação foi a possibilidade auxiliar **a todos os alunos**, a partir do que eles entenderam como

ensino colaborativo, e não só os alunos com deficiência e/ou NEE. Fato este que foi visto pelos professores como sendo positivo para **toda turma**.

Durante as entrevistas nenhum dos professores relatou haver tido interesse sobre ensino colaborativo em momentos anteriores, mas sim a partir da experiência de formação continuada que tiveram no ano de 2017⁴.

Assim, tanto no formato da proposta de **trabalho docente articulado**, assim como no **ensino colaborativo**, também são considerados todos os envolvidos no processo e devendo ser considerado como estes profissionais poderiam organizar-se de acordo com as necessidades dos estudantes. O que diferencia as propostas é que na primeira o planejamento deve ser conjunto - professor de educação especial e o professor da classe regular, mas os processos de intervenção nem sempre serão conjuntos. Na segunda todos os momentos desde o planejamento até a avaliação dos estudantes deverão ocorrer sempre em co-ensino, ou seja, sempre o professor de educação especial e o professor da classe regular.

4.2.2 Práticas de Ensino Colaborativo em Contexto Escolar

A segunda categoria vai abordar as práticas desenvolvidas em uma perspectiva de colaboração, as quais se reconhece a necessidade de formação dos professores para as mudanças que se refletem de muitas formas na escola e consequentemente no fazer no fazer do professor.

A partir dessas mudanças, é relevante que os professores busquem repensar a sua prática indo ao encontro das necessidades educacionais dos seus alunos. As práticas pedagógicas fazem parte de um todo que precisa estar conectado com outras questões relacionadas ao ensino, tais como planejamento, avaliação.

Para tanto, é necessário que os professores consigam organizar-se para desenvolver essa prática e se permitam perceber a falta de formação não como uma

⁴ Nesta escola foi oferecida uma formação para o grupo de professores dos anos finais, como parte de um estudo desenvolvido durante o ano de 2017 um estudo pela Linha de Pesquisa 03 - Educação Especial, do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. A referida tese desenvolveu um trabalho que apresenta a proposta o **trabalho docente articulado** entre professores de classe comum e educação especial, que tinham alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em classes de aula regular no município de Santa Maria, RS. (Honnef, 2017). Anteriormente, Honnef (2013) já havia desenvolvido uma pesquisa em que propunha o **trabalho docente articulado** voltado para o ensino médio, sendo que o professor de educação especial não precisaria ficar o tempo todo em sala de aula, como acontece no formato do ensino colaborativo, mas quando os professores considerem preciso.

incapacidade desmotivadora, mas como um estímulo para crescer e buscar conhecimento.

Nessa direção, o PME preconiza:

Garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, tais como ensino colaborativo e atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino pública e privada, assegurando um sistema educacional inclusivo, sob responsabilidade das mantenedoras. (Santa Maria, RS, 2015, s/p).

O PME preconiza o desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma perspectiva de colaboração entre Educação Especial e o ensino regular. Entretanto, constatou-se que os quatro professores, que não receberam formação, têm uma noção bastante subjetiva do conceito de ensino colaborativo, pois eles admitem que não tem conhecimento teórico a respeito.

Nos relatos dos cinco professores que receberam formação, três conseguiram se articular de forma a conseguir desenvolver uma prática colaborativa. Demonstram ter uma consciência maior sobre ter realizado práticas em parceria com outros professores. De acordo com o relato do professor, as atividades eram desenvolvidas conjuntamente sendo que o assunto trabalhado buscava trazer questões importantes no cotidiano dos estudantes.

Segundo Agudo:

*Eu lembro de uma ocasião **que a gente trabalhou com o clipe de uma música**, e foi bastante interessante, foi com a turma do oitavo ano e **inclusive a ideia foi da moça da xxxx que estava com essa turma**, a gente desenvolveu essa atividade junto. (CF)*

Importante perceber que o professor enfatiza que a atividade foi realizada de forma conjunta e abordava assuntos que estes consideravam relevantes em no contexto dos estudantes e continua:

*Foi bastante interessante. **A gente** falava sobre o tema. Eu acho que tinha a ver com preconceito agora não sei, não vou lembrar qual o tipo de preconceito, mas tinha a ver com preconceito e **a gente** usou o inglês para trabalhar com isso. Foi bastante interessante, é um assunto super atual bem real na verdade, mas assim é foi bastante importante ao longo do ano. Mesmo **a gente** por questão de disponibilidade não poder compartilhar muito o nosso planejamento que, às vezes, acaba ficando meio em cima da hora assim, mas é eu to dizendo assim em sala de aula foi, **foi uma experiência do ensino foi positiva**. (Agudo) (CF)*

Entende-se que é importante refletir em relação a outro ponto destacado, que diz respeito ao tempo disponível para fazer um planejamento em conjunto que era, muitas vezes, realizado em cima da hora aligeiramente. Percebe-se uma reflexão a respeito do tempo e da disponibilidade, que é diferente para cada professor.

No que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma perspectiva de colaboração, foi relatado que houve formação continuada para a produção de jogos, de brincadeiras e que estes eram planejados e feitos e realizados com os estudantes conjuntamente.

Nessa direção, eram realizadas adaptações curriculares por meio de produção de jogos no computador. Essa atividade segundo o professor era balizada partir da troca de saberes entre os professores:

Ano passado a gente produziu bastante jogos, fizemos brincadeiras que a turma toda interagia. O ano passado as educadoras juntamente comigo, preparamos um jogo no computador e aí nós convidávamos para acessar a sala de informática, aí eles respondiam a atividade que o próprio computador, o próprio jogo dava a resposta para eles, algo pensado entre a gente.

Junto, junto. Porque elas dominavam algo que eu não domino e também ao contrário, elas não dominavam tanto a matemática que era mais o meu forte, então a gente somava, a gente conversava, a gente passava um período dentro da sala de aula e no intervalo a gente estava junto conversando, trocávamos também mensagens, então é bem interessante. (Cacequi)⁵(CF)

A partir da fala acima, pode-se refletir sobre a importância da adaptação curricular no processo de ensino de estudantes com deficiências e/ou NEE, e que essas estejam de acordo com as expectativas gerais dos estudantes, bem como alinhadas com o propósito da educação.

De acordo com o PME (Santa Maria, 2015 p. s/p), “essas adequações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação”. Conservam o caráter educativo do processo educacional, considerando as especificidades dos estudantes.

De acordo com Dona Francisca, não faltam informações a respeito da temática inclusão, no entanto a formação é escassa. Desse modo, salienta o aspecto de colaboração que a formação teve:

⁵ Optou-se por transcrever as falas literalmente, buscando-se conservar para a ideia central, sendo que por vezes os professores se repetem ou retomam algumas questões.

Informação tem bastante, agora formação é pouca então elas ajudavam bastante nisso, professor a turma, é exatamente o que a palavra diz é uma colaboração de um com o outro. (Dona Francisca) (CF)

Uma questão importante, salientada por essa professora, é a questão do auxílio para toda a turma por intermédio do ensino em colaboração, e não centrado apenas no aluno com necessidades especiais, ao declarar que:

Há uma ajuda até umas vezes elas também, pediam alguma coisa a gente ajudava elas ajudavam a turma e turma toda não apenas centrado no aluno com deficiência. Por que o normal quando tu fazes uma formação fora é centrar no aluno com a deficiência, não tu tens que centrar ele o trabalho dele incluído dentro da sala não uma atividade para o aluno e outra atividade para a turma e o ensino colaborativo ajudou nisso de uma atividade que consiga ajudar a todos. (Dona Francisca) (CF)

Esse caráter de colaboração acredita-se ser fundamental para se conseguir realizar um trabalho em parceria, o que é corroborado por Dona Francisca. Essa forma de trabalhar auxilia toda a turma e as adaptações não são somente para os alunos com deficiência e/ou necessidades NEE que estão no ensino regular, mas auxilia todos os alunos.

Quando questionada sobre as práticas de ensino colaborativo, Santa Maria relatou sobre as atividades ou ideias que as acadêmicas propuseram aos professores para situações relacionadas ao dia a dia dos estudantes na sala de aula.

De acordo com a professora, ela ficou sabendo dessas atividades através de reuniões ou pelo caderno de registro:

A gente tinha essa troca pelo caderno, pelo registro, mas de atividades o que eu tomava conhecimento, era nas reuniões de coisas que aconteciam, por exemplo, os professores estavam com dificuldade de fazer os alunos se organizarem pra quando tinha que entregar trabalho, tinha que entregar prova, o que as gurias fizeram, nas duas turmas onde elas estavam fizeram isso.

Montaram um calendário com os alunos que ficava lá na sala de aula, organizaram tudo, aquilo lembrava eles, elas ajudaram muito os alunos da organização deles. Então esse foi um dos exemplos de citar de práticas, só que foram muitas coisas, às vezes, até dar ideia para os professores, eles gostaram muito, posso te dizer porque eu ouvi eles relatando várias vezes, que foi muito significativo o trabalho das meninas. (Santa Maria) (CF)

Somado a isso, a professora, ao citar exemplos de práticas bem-sucedidas de colaboração, constatou que houve colaboração. Todavia, o relato aponta níveis

diferentes de colaboração, visto que os professores colaboraram com o professor regente, mas esse não compartilhou do planejamento da atividade realizada.

Nas palavras da professora, **“Elas ajudaram muito os alunos”** (CF), o que é positivo, mas é necessário avançar mais nos aspectos práticos relacionados ao ensino colaborativo, que segundo Mendes (2006) é o compartilhamento de responsabilidades do professor regente e o professor de educação especial.

Desse modo, verificou-se que as respostas dos professores que não tiveram formação continuada, por vezes, se aproximam aos que tiveram esse tipo de formação.

Verifica-se tal informação a partir do relato de Ivorá ao declarar que:

*Vou citar o que eu fiz, **o que eu intitulei, ensino colaborativo o que eu fiz na educação infantil lá na escola xxxxx, no primeiro ano que eu estivesse ali, que foi em 2016, recebemos uma aluna com mobilidade reduzida, ela usa andador, ela chegou depois, lá por meio e a professora se sentiu insegura e o que eu fazia, eu falava com a professora e uma vez por semana eu entrava na sala de aula.***

*Ai começou a surgir a dúvida, **como é que eu vou fazer ensino colaborativo e não tínhamos tempo pra planejar juntos, então eu avisava ela na quinta-feira de manhã, ela sabia, toda quinta-feira de manhã, eu entrava com uma proposta de atividade dentro da educação infantil.***

*Mas na educação infantil tu tem um universo de temas pra trabalhar, que pode trabalhar cores, pode trabalhar formas, tu pode trabalhar N coisas, tu não tem uma linha muito fixa né, tipo assim, alfabetização, ensinar ler e escrever, ensinar matemática, não tu não tinha isso, eu já ia pra uma linha geral na educação infantil, então o que eu fazia, toda quinta-feira eu preparava uma atividade coletiva e eu entrava na sala dela e dizia “prof. ó”, rapidamente eu falava pra ela qual era a atividade que eu tinha planejado e ela vinha junto comigo aplicar. **Então, eu planejava e a gente aplicava junto**, era uma atividade de encaixe - encaixe, tem bastante material repetido na minha sala, então eu descia com o material e a gente trabalhava o jogo, no outro dia era um trabalho com blocos lógicos, com todo mundo, um dado grande, joga o dado, entendeu? (Ivorá) SF)*

No relato acima, percebe-se que há professores que compreendem algumas de suas práticas como sendo em colaboração e mesmo a nomeiam como tal. No entanto, esse mesmo relato aponta para as dificuldades encontradas para dar continuidade a este trabalho, tais como tempo para realizar o planejamento conjuntamente, entre outros.

Outro ponto a ser refletido é a questão do planejamento direcionado ao estudante com deficiência e/ou necessidades NEE, que na maioria das vezes fica para o professor de educação especial realizar sozinho a atividade posteriormente aplicar junto com o professor da sala de aula regular.

Nessa direção, Ivorá faz o seguinte questionamento:

Eu intitulei colaborativo, mas se foi colaborativo, ainda fica uma interrogação para mim, porque eu colaborei com ela, ela colaborou comigo na hora da aplicação, mas é assim que tem que ser? (SF)

E a professora continua sua fala ao colocar que os alunos gostavam das atividades desenvolvidas, pois não era trabalhada uma atividade somente para a aluna com deficiência, mas uma atividade para todos. E continua externando suas dúvidas em relação ao seu trabalho, se o trabalho realizado foi realmente ensino colaborativo:

Trabalhava com aquela aluna que era o público alvo e com todos os demais. Eles adoravam essa minha entrada, eles me enxergavam e me pediam, mas foi colaborativo eu planejar sozinha e ela aplicar comigo? (SF)

De acordo com Mendes (2006), a resposta seria não, pois se compreende que a característica principal do ensino colaborativo é que o compromisso de planejar instruir e avaliar seja compartilhado entre todos os profissionais envolvidos no ensino das crianças com deficiência.

Ao ser questionado sobre as práticas desenvolvidas na escola em uma perspectiva de ensino colaborativo, Santiago o descreve como sendo uma auxílio dispensado aos professores quando estes necessitam resolver alguma questão relacionada aos estudantes.

Nas palavras de Santiago, as práticas podem ser assim descritas:

Eu acredito no trabalho da coordenação com o professor, de auxiliar o professor quando ela tem uma questão em sala de aula que ele não consegue resolver... (SF)

A professora participante desta pesquisa identificou uma simplicidade em definir o conceito de ensino colaborativo como um trabalho realizado, de forma integrada, com outras profissionais. O trabalho que acontece entre as diferentes disciplinas e os professores. De acordo com a professora, essa prática acontece quando:

A integração entre as disciplinas, uma disciplina que trabalha com a outra ou aquela questão bem pratica de sala de aula. Quando a gente tem alguma dificuldade e quer saber do outro professor como que ele tá, como que ele consegue como é que ele consegue solucionar isso em aula.

*Eu acho que eu vejo dessa forma, eu vejo as coisas muito simples de uma forma simples, **de colaborativo não sei se é o certo, mas é o que eu entendo.** (Santiago) (SF)*

Considerando a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (Brasil, 2008) e posteriormente do PME (Santa Maria, 2015), poder-se-ia inferir que os professores tivessem um maior conhecimento a respeito de práticas colaborativas, voltadas aos alunos com deficiência. No entanto, as respostas sugerem que esses professores não têm uma compreensão a respeito de como realizar práticas de ensino em uma perspectiva de colaboração.

Na fala de Restinga Seca, percebe-se que os professores, por desconhecimento, confundem atividades rotineiras que a escola desenvolve com pais ou com outros professores, com ensino colaborativo.

Desse modo, a indagar sobre as práticas em colaboração recebeu-se a seguinte resposta:

***Práticas que eu identifico como ensino colaborativo, seriam atividades encontros que a gente faz com a família que daí todos os colegas participam, trabalhos em grupo que a gente as vezes auxilia o outro acho que mais ou menos por aí.** (Restinga Seca) (SF)*

Nessa direção, outro professor responde de maneira muito semelhante ao descrever práticas que entende serem realizadas de forma colaborativas entre os profissionais:

*Eu acho que **os monitores que estão atendendo as crianças com necessidades especiais** são o ensino colaborativo, talvez não sei, mas ou é uma linha. O da uma palestra, um ensinamento diferenciado em culinária em artes. (Jaguari) (SF)*

Ao atentar para essas falas, constata-se o quanto eles entendem o trabalho realizado na escola como ensino colaborativo. Na fala que segue percebe-se que esse professor compreende como ensino colaborativo qualquer tipo de transmissão de conhecimento, mesmo que não seja alguém especializado ou capacitado.

Dessa forma, o professor coloca sua percepção na seguinte fala:

Sei lá... O ensino colaborativo pode ser um pai, uma mãe que se dispõe a vir ensinar, hoje vamos ensinar a fazer banana com sei lá o que, sei lá uma coisa assim deve ser. (Jaguari) (SF)

É possível deduzir, a partir dos relatos, que possivelmente a formação continuada dos professores que abrange o atendimento educacional especializado e do ensino comum não esteja sendo suficiente para atualizar esses profissionais, visto que as experiências que eles professores descrevem, como sendo ensino colaborativo, afastam-se da descrição que a literatura conceitua sobre essa forma de trabalhar.

Dessa forma, Mendes (2008) salienta a importância de os educadores se apoiarem mutuamente para solucionar problemas, sendo que o poder das equipes que trabalham em colaboração encontra-se justamente na habilidade para fazer uma interseção de talentos peculiares dos educadores.

Nessa direção (MENDES, 2008, p.113) esclarece que:

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades. (MENDES, 2008, p.113)

Pode-se entender, a partir das considerações da autora, que é possível compartilhar responsabilidades e resoluções de problemas, por pessoas que tem conhecimentos e habilidades diferentes. Pensa-se que a diferença entre os saberes irá evidenciar-se ao longo do processo, o que pode favorecer a colaboração, pois saberes distintos podem contribuir com a troca de conhecimentos acerca da realidade do estudante.

4.2.3 Articulação entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular

Não aprendemos sozinhos e raramente trabalhamos sozinhos, de alguma forma somos conectados a outras pessoas mesmo que tenhamos saberes diferentes e concepções. A prática de ensino colaborativo nas escolas só vem a confirmar que precisamos trabalhar juntos para alcançarmos resultados positivos juntos aos estudantes. O ensino de estudantes sejam eles com deficiência e/ou necessidades

NEE ou não, exige que os professores de educação especial e ensino regular estejam dispostos atrelar o seu trabalho e sua prática ao trabalho e a prática do outro.

De acordo com Tardif (2007, p. 49):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes, símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem um caráter de urgência.

Ressalta-se então a necessidade desses estudantes conseguirem ser incluídos nas escolas, e que os professores possam se articular considerando a subjetividade não só do outro professor mas também desses estudantes.

De modo que a articulação tem se mostrado um desafio que os professores não estão conseguindo superar, quando perguntado a respeito de como ocorria a articulação entre os professores, Agudo foi bastante direto ao afirmar que para ele essa foi a maior dificuldade.

*Eu acho que esta foi a maior dificuldade a articulação, essa articulação, eu acho até que se esse projeto ocorrer novamente esse vai ser um dos primeiros focos que **há tem que ter um método de articulação por que sinceramente eu vejo que não teve muito nem por parte nossa, nem por parte delas.*** (Agudo) (CF)

Ademais, o professor cita como uma das dificuldades a falta de método de articulação. Outro ponto destacado foi que as próprias bolsistas tinham outras atividades além das desenvolvidas na escola, o que pode ter contribuído para a falta de articulação.

Nas palavras de Agudo:

*Assim...é **por que a gente tem muito envolvimento com outras atividades elas mesmas na universidade a gente com outras escolas, tem professor que tem quarenta horas, tem professor que te trinta horas.*** (Agudo) (CF)

Percebe-se, que são várias as dificuldades encontradas pelos professores para conseguirem se articular e que por alguns motivos a escola muitas vezes é

mais um compromisso do professor no meio de tantos que precisa atender no seu dia a dia.

Posteriormente, Agudo falou o porquê na sua interpretação, muitas vezes não consegue ter uma maior articulação entre os professores. Dentre as quais destacou o planejamento, que segundo ele, pode se modificar de acordo com as circunstâncias da rotina escolar.

E conclui abordando as estratégias que ele desenvolveu para conseguir ter uma maior articulação com os professores:

*Mas assim eu procurava as vezes que não tinha tido esse contato o que eu procurava fazer era já no começo da aula mesmo ó... o assunto é esse, a gente conversava um pouquinho antes, hoje a aula vai ser sobre isso... se tiver como, pensem em alguma coisa para a gente fazer. **Sempre tinha de qualquer forma tinha uma articulação, mas não significa que ela fosse planejada de uma semana para outra ou do mês para o outro não foi exatamente o ideal.***

*É um dos motivos outro também é o planejamento ele pode mudar é digamos assim que hoje há meu objetivo está lá certinho pra hoje e pra manhã eu sempre quando faço eu já preparo as duas, no inglês eles têm as duas aulas por semana então. Eu sempre já deixo... agora se acontecer alguma coisa no caso com a turma ou algum evento ou que nem semana passada a substituição de um professor que não estava e tal, aquilo dali vai atrapalhar o andamento e o próprio planejamento **tem as vezes eu vou ter que encurtar, as vezes eu vou ter que tirar uma aula que eu ia dar, então essa articulação ela acaba ficando mais difícil.** (CF)*

Observa-se que dentro das possibilidades os professores buscam articular-se da forma que eles consideram possível, para dar seguimento ao trabalho em uma perspectiva de colaboração ou o que estes compreendem ser ensino colaborativo.

Acredita-se que o propósito do ensino colaborativo tem sua base, principalmente, calcada na articulação que deve acontecer entre os professores, pois essa articulação vai ditar como o trabalho vai acontecer.

Quando questionado, de que forma acontece a articulação entre os professores, Cacequi ressalta que essa articulação é feita por meio da troca entre os docentes e da transmissão de conhecimento que um professor passa para o outro,

*...é interessante quem tem conhecimento, passar, transmitir para a gente, porque a gente sai da faculdade sem experiência, a gente tem pouca experiência, **então as meninas nos davam bastante informação.** (CF)*

Outro ponto destacado foi a questão do retorno a respeito das dúvidas que os professores tinham, sendo estas eram sanadas pelos professores, quase que

imediatamente. Este ponto foi destacado, os benefícios de ter um segundo professor sendo especialista para trocar experiências.

De acordo com *Cacequi*:

Elas nos davam feedback, porque aí mais uma pessoa, mais um profissional dentro da sala de aula pode perceber se é interessante a forma que estamos abordando ou não, então acredito que em forma, em forma da conversa, da troca. (Cacequi) (CF)

Pode inferir pela fala acima que a escola se constitui um espaço propício a troca de saberes entre professores de diferentes áreas para a concretização da inclusão escolar. No entanto, é importante refletir que alguns professores continuam associando suas dificuldades em trabalhar com estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE, principalmente a formação que tiveram. E parecem desconsiderar que o ensino se constitui um processo dinâmico flexível, em precisamos estar sempre acompanhando a realidade dos alunos, que também se modifica constantemente.

Por intermédio do diálogo entre os docentes um regente da turma e outro professor colaborando, é possível estabelecer uma articulação que contemple novas práticas, que sejam estejam alinhadas com o ensino colaborativo. Entretanto, essa articulação pode ser prejudicada tendo em vista a carga horária dos professores. De acordo com Dona Francisca:

Fora esse projeto que a gente teve, nós temos a professora do AEE é muito mais complicado por que a carga horária é pouca para tanta demanda para o professor do AEE. Então ela trabalha com o aluno, mas ela nos ajuda muito quando nós temos em reunião e quando a gente precisa tirar uma dúvida ah..., isso é possível não é possível como eu faço, aí a gente vem na professora ela ajuda auxilia em reuniões as vezes também ela auxilia alguns conceitos que a gente não compreende não que não consegue né ela auxilia bastante a gente né. (Dona Francisca) (CF)

A partir da fala acima, percebe-se que uma das dificuldades enfrentadas pelos professores é a questão do tempo que estes têm disponível para se articular, que é considerado pequeno para a demanda que os professores do AEE atendem.

Nessa direção, Dona Francisca completa que,

...planejamento é complicado para todo mundo. Porque na verdade com a carga horária que a gente tem, nosso planejamento noventa por cento do

dele é em casa, noventa, noventa e cinco é em casa então, é mais difícil.
(CF)

Quando há um aluno que precisa ter uma atenção diferenciada, é importante que os professores façam o planejamento da turma de forma conjunta.

De acordo com Marin, Maretti “O ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada”. (2014, p.7).

No entanto, não se verificou que esta prática acontece com muita frequência,

primeiro eu faço o planejamento normal da aula da turma. E depois eu penso naquele planejamento, a inclusão, como que vai participar aquele aluno que tem dificuldade. (Dona Francisca) (CF)

A fala da professora faz refletir sobre o desafio que os professores ainda enfrentam para incluir os estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE em um ambiente coletivo. Ou seja, considerar as específicas desse aluno, mas sem desconsiderar que ela faz parte de um grupo maior, e que também precisam ter suas necessidades atendidas.

Nesse sentido, cabe aqui destacar, as importâncias das reuniões para estabelecer uma articulação com os professores para estes possam expor suas dúvidas e os casos dos seus alunos.

Não obstante, não foi o que se verificou a partir da resposta de Santa Maria ao declarar que:

Então, até mesmo as reuniões para nós são bem escassas, quando a gente pode conversar, a gente tem a reunião geral, conversamos sobre os casos dos alunos, é nesses momentos em que conversamos. (CF)

Tais considerações apontam para a necessidade de que essa articulação seja planejada e pensada conjuntamente entre os professores para favorecer a aprendizagem dos alunos.

A partir dos relatos, verifica-se que os encontros, além de escassos, eram também realizados de forma aligeirada e aconteciam sempre que possível para ambos os professores conforme coloca Santa Maria:

Então a gente conversava, o dia que a gente se encontra na sala da nossa cozinha, no intervalo, onde nós tomamos café, único horário que podemos

conversar rapidamente sobre os alunos ou se não nas reuniões gerais, mas aí também, é tudo bem rapidinho, são várias pautas para as reuniões sempre, então acaba que a gente conversa pouco, deveríamos conversar muito mais, deveríamos se articular muito mais, só que é bem complicado. (CF)

Esses acontecimentos fazem com que se pense nas dificuldades enfrentadas pelos professores para conseguirem ter uma reunião, que segundo relatos, é feita às pressas. Essa realidade aponta para as dificuldades que os professores encontram em relação ao tempo que é dispensado para planejamento e demais articulações pedagógicas que poderiam ser realizadas conjuntamente entre os professores.

Quanto aos professores que não tiveram formação continuada acerca do ensino colaborativo, eles admitem que só buscam a colaboração da educadora especial quando tem alguma dificuldade com algum estudante, ou quando desconhecem formas de lidar com as dificuldades deste estudante. De acordo com a professora, a educadora especial expõe as questões relativas aos alunos que atende para a professora regente. Nas palavras de Santiago:

Aqui então nós temos uma educadora especial e cada aluno que tem dificuldade que ela trabalha, ela nos coloca pontos né como, sobre o aluno e nós também quando temos alguma dificuldade e não sabemos como lidar com esse aluno, a gente procura, solicita o auxílio dela para saber a melhor forma como agir com ele. (SF)

Ao que se observa nos relatos dos professores desses estudantes é que realmente só acontece uma articulação entre os professores se é estritamente necessário para o atendimento das necessidades dos alunos com NEE conforme relato abaixo:

Olha a gente trabalha geralmente quando tem crianças com esse problema que são atendidos com a educadora especial a gente entra em contato para ver qual é a dificuldade deles daí. a gente tenta auxiliar dentro da disciplina aquela criança tem uma orientação diferenciada né. Tem vários casos dependendo da criança dependendo do problema da criança. (Restinga Seca) (SF)

Ao ser questionada a respeito de como acontece a articulação, a professora se contradiz ao declarar que:

Essa articulação é junto com a educadora especial a gente está sempre em contato. Por que tem crianças específicas que são atendidas por ela né? Crianças especiais com diversos tipos de dificuldades". [...] e conclui que o contato é frequente para saber de que forma proceder com

aquela criança: “A gente está em contato justamente para ver como é que a gente vai agir com aquela criança dentro da disciplina da gente. (Restinga Seca) (SF)

Oportunamente, Marin e Braun (2013 apud Marin e Maretti, 2014 p. 53), nos esclarece que:

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem.

No entanto, quando somente um professor é consultado se perde muito nessa relação, visto que não estão sendo articulados os conhecimentos do educador especial e o professor do ensino regular. O que se constata no relato abaixo:

Vou falar das minhas duas realidades, na realidade municipal a gente tem as guarias..., A gente tem uma reunião mensal onde as coordenadoras pedagógicas me dão um espaço sempre nessa reunião mensal para gente fazer uma troca mais efetiva sobre esses alunos que são público alvo da educação especial dentro da sala de aula regular. (Ivorá) (SF)

Nessa fala é retomada a percepção de que só é realizada a articulação quando é possível dentro da realidade de cada professor para se organizar, segundo a professora:

*Mas a **articulação mais efetiva acontece na hora do recreio**, é assim aquele momento que a gente senta ali pra tomar o café e é nesse momento que a fulaninha assim a sim e é muita coisa a gente articula e resolve na hora do recreio. A não o fulaninho tem que chamar a mãe o fulaninho tem que a gente tem que trabalhar mais assim, que eu faço com ciclano? O fulano tu tentas trabalhar assim, assim assado né. Então realmente é a **hora do recreio e isso é assim na realidade do município é na realidade do estado, na realidade do estado a gente também tem a hora da reunião que é uma hora a cada quinze dias então uma hora é muito rápido é muito recado para dar é muito coisa então também se efetiva na hora do recreio**, então na hora do recreio é o momento de articulação é na hora do recreio ou quando eu me desloco e vou na sala de aula de aula do professor, enquanto eles estão copiando do quadro a gente tá conversando na mesa, então temos duas realidades, nem uma delas tem um momento específico um dia específico não se tem essa cultura, não se tem, não se tem. (Ivorá) (SF)*

Nessa direção, os professores demonstram que não conseguem realizar uma articulação satisfatória em função, do tempo que cada professor dispõe. Com relação a essa questão, Vilaronga (2014) pondera que,

[...] uma grande parcela dos professores especializados possui uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não deixando tempo hábil para atuar em parceria com o professor da sala comum, que é o professor que permanece mais tempo em sala de aula. (p.33)

Outra questão levantada pelos professores são condições da escola, que na maioria das vezes, não permite desenvolver um trabalho que articule conhecimentos e permita uma troca de habilidades entre os professores. Muitas vezes é possível somente trocar ideias, nas palavras dos professores pedirem “ajuda” para trabalhar com algum aluno:

Assim, aqui na sala os professores conversam sobre os alunos, daí a gente troca ideias olha aquele ali, aquele aluno ali ele não tá colaborando o que ele tem? Como é que eu vou agir? Está certo o que eu estou fazendo me ajuda. (Jaguari) (SF)

Percebe-se, que são vários os fatores que interferem em uma articulação mais efetiva por parte dos professores. Das duas escolas que aceitaram participar do estudo, dentre elas destaca-se principalmente a falta de tempo, ou de disponibilidade dos professores que já tem muitas atribuições. No entanto, verificou-se uma vontade de que essa articulação aconteça, para contribuir no ensino dos estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE.

4.2.4 Implicações do ensino colaborativo na aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE

A quarta categoria aborda as implicações do ensino colaborativo na aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE. Sabe-se que a escola se constituiu ao longo do tempo como espaço de exclusão de todos os que não fazem parte de uma normalidade que é aceita pela maioria. Desse modo, aceitar os diferentes ritmos de aprendizagem e as características da “diferença” que muitas vezes é muito marcada no aluno, pode desnaturalizar o fracasso escolar desses estudantes.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência e/ou necessidades NEE.

Identifica-se amparo legal com vistas a atenção da diversidade, nessa direção deveria fazer parte da formação continuada dos professores conhecimentos de estratégias para maximizar a aprendizagem de todos os estudantes.

Segundo (Mendes 2008, p.114) “a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão”. Entende-se a partir da citação que as colaborações entre professores com especialidades diferenciadas podem efetivar o movimento inclusivo. Sendo assim por óbvio, esta forma de trabalhar traz benefícios na aprendizagem de alunos com deficiência ou NEE, bem como pretende a efetivação da inclusão desse estudante, nas classes comum do ensino regular.

Tal assertiva foi constatada nos relatos dos professores quando questionados a respeito das implicações do ensino colaborativo na aprendizagem de alunos com deficiência e/ou necessidades NEE. Na fala do professor pode inferir que houve implicações, na medida em que sem esse segundo professor não seria possível dar conta das necessidades de todos. Ainda, de acordo com esse professor, essa impossibilidade se deve ao fato de em algumas escolas as turmas terem um número elevado de alunos.

Implicações do ensino colaborativo na aprendizagem dos alunos, olha com todas questões que eu citei acho que mesmo com tudo isso e mesmo se isso ocorrer novamente, foi muito positivo foi válido, contribuiu com certeza contribui. (Agudo) (CF)

Esse professor acrescenta que trabalhar em mais de uma escola possibilita observar a realidade escolar por mais de uma ângulo.

*As vezes a gente está com uma turma, não aqui na escola por que as turmas são pequenas, mas as vezes por exemplo digamos **uma turma com trinta alunos**, vinte poucos alunos, **sempre vai ter aquele aluno ou outro que a gente acaba não prestando muita atenção.** (Agudo) (CF)*

A partir da fala acima, pode-se refletir sobre como os professores percebem não conseguir dar conta das necessidades educacionais de todos os estudantes. E, quando em sala de aula tem um estudante que requer uma atenção diferenciada, constata-se que as dificuldades aumentam.

Pensa-se que uma das orientações do PME pretende “garantir ensino colaborativo com professor de Educação Especial em turmas com até dois alunos público alvo da Educação Especial matriculados na Educação Infantil”. (Santa Maria, 2015. RS s/p), que pode melhorar bastante o atendimento de todos os estudantes.

No entanto, no PME não pormenoriza de que forma essa colaboração em sala de aula que tiver mais de um aluno público-alvo da educação especial. Dessa maneira, os professores continuam não conseguindo dar atenção necessária aos estudantes que mais precisam de uma atenção diferenciada. Assim, o ensino colaborativo vem ao encontro dessa necessidade muito presente na sala de aula.

Na fala a seguir o professor relata essa dificuldade⁶ e de que forma o ensino colaborativo auxilia a dar atenção para a turma como um todo:

*Sabe a aula é para a turma inteira então acaba a gente acaba deixando mesmo **sem querer deixando algum aluno assim com uma atenção menor do que a gente deveria dar. É essa a implicação maior que eu vejo, foi justamente essa daí é pegar quem está com uma dificuldade tendo deficiência ou não, quem está com dificuldade e trabalhar com esses mais, os que mais precisam, os outros já estão bem então esse resultado eu vejo que foi isso.***

*Sim teve com certeza teve sim até **eu não to dizendo que teve nada negativo eu só essa questão que eu comentei foi uma questão é assim ela atrapalha o andamento, mas com certeza a experiência foi só positiva.** (Agudo) (CF)*

De acordo com esse professor, uma das implicações que ele percebe é que um segundo professor, na sala de aula, funciona como um facilitador, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou necessidades NEE.

*Tem muito benefício, o benefício da aprendizagem, o principal objetivo da escola, acredito eu, que os alunos aprendam, que eles tenham oportunidade de aprender, de tirar dúvidas, sem o profissional junto, fica mais difícil. **O ensino colaborativo, a forma que é planejado, a forma que é trabalhada, melhora 100% a aprendizagem dos alunos.** No final do ano que as meninas saíram, os alunos sentiram muita falta, eles acabam gostando, porque é uma pessoa que está ali pra ajudar, é um profissional que está ali pra auxiliar, e **não auxilia só que tem dificuldade, auxilia à***

⁶ A questão negativa que o professor se refere, foi as dificuldades encontradas para os professores se articularem, durante o processo de formação que este entende como colaborativo.

todos, acaba na prática ajudando e todo mundo sai ganhando, os professores, os estudantes e essa é a principal implicação, é um facilitador. (Cacequi) (CF)

Percebe-se, na fala desse professor que ele retoma a questão do auxílio da ajuda que um segundo professor acaba realizando quando está em sala de aula. Ou seja, é sempre alguém ajudando auxiliando e outro recebendo esse auxílio ou essa ajuda que, por consequência, acredita-se que traz reflexos na aprendizagem dos estudantes:

*Facilita muito a aprendizagem dos alunos, no geral assim, não só no aluno que tem dificuldade ou que seja especial e **pra mim é importante, seria ótimo se tivesse em todas as escolas**, aqui no xxxxxx que eu leciono havia no ano passado, esse ano voltará e na outra escola que eu trabalho havia **também o ensino colaborativo e melhora 100%, porque por mais que tenhamos vontade, não tem como substituímos um profissional que estudou para aquilo**, que sabe a melhor forma de se expressar, a melhor forma de organizar o material conforme o estudante, então só melhora, só facilita. (Cacequi) (CF)*

Na sua fala, o professor assume que o ensino colaborativo melhora muito a aprendizagem dos estudantes, afirmando que seria desejável que tivesse este tipo de serviço em todas as escolas. E segue ao destacar as qualificações desses profissionais para trabalhar com esse público. Desse modo, Rabelo nos faz refletir sobre de que forma a relação de dos professores devem acontecer em um contexto *inclusivo* “a relação do professor do ensino comum e o professor de ensino especial, em tempos de inclusão precisa ser multifacetada” (RABELO, 2012, p.46).

A reflexão de Rabelo enriquece o debate nossa reflexão acerca de qual o perfil adequado dos professores a trabalhar com estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE sendo, o trabalho realizado em colaboração possivelmente o que mais gere implicações na aprendizagem de todos os alunos.

Por outro lado, as implicações do ensino colaborativo muitas vezes não são percebidas de forma tão clara por todos os professores. No entanto, mesmo esses, de alguma forma, constatam que houve de alguma forma algum tipo de auxílio e melhora e desenvolvimento na aprendizagem dos estudantes.

*Como eu te disse na minha disciplina como envolve parte motora, não tenho muitas informações para te dar por que pra mim elas não tem tanta dificuldade na participação. **São poucas coisas que eu precisei do auxílio das meninas**. Então mais os professores, eu sei pelo relato deles da*

disciplina que o auxílio foi a tabua de salvação a ajuda foi excelente, e o aluno desenvolveu bastante. (Dona Francisca) (CF)

A fala da professora segue exemplificando de que forma na sua visão, o ensino colaborativo pode ter implicações na aprendizagem dos alunos. Assim, constatou-se que a partir do relato as implicações maiores são na forma de trabalhar dos professores. O que, por consequência, traz implicações para os estudantes.

A gente sabe pelo que ouve na reunião na minha disciplina especifica é mais assim com dúvidas que surgem poucas coisas por que a parte motora os nossos aqui os alunos que eu trabalhei até hoje não tem muita dificuldade. Mas me auxilia por exemplo eu quero fazer um planejamento quero fazer de uma maneira não sei se vai funcionar daí vou lá, ela acha que assim, não acho que dá as vezes até vamos tentar vamos junto eu vou junto, tento sabe é esse tipo de coisa. Nós estamos nesse desafio diário... (Dona Francisca) (CF)

Importante salientar que essa professora fala a respeito do que ela considera um desafio, ou seja, ela conclui sua fala citando a rotina que se torna um desafio diário para incluir estes estudantes. Fato que se percebeu em outras falas. Destaca-se que muitas vezes o fazer docente traz um desafio quase que diário e que a inclusão se tornou mais uma atribuição que o professor precisa dar conta. Ao refletir sobre essas questões, o ensino colaborativo pode auxiliar de alguma forma a superar algumas barreiras através da do compartilhamento de responsabilidades entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial.

De acordo com Rabelo (2012), o educador especial pode apoiar a escolarização dos estudantes deficiência e/ou necessidades NEE junto com o professor do ensino comum. Sendo essa forma de trabalhar uma alternativa de ensino com esses estudantes. Assim é possível desenvolver um processo de formação continuada de todos os profissionais.

Nos documentos legais, constata-se essa orientação de que os professores trabalhem em equipe ou trabalhem em parceria tal assertiva, vem ao encontro das expectativas dessa forma de trabalhar. Sendo orientado o professor especialista a “[trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão de alunos com NEE (Brasil, 2001, p.5).

Do mesmo modo, o professor do ensino comum é orientado a trabalhar junto com os professores especialistas, ao IV- atuar em equipe, inclusive, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, p.5). No entanto,

verificou-se que os professores estão trabalhando muito mais na forma de auxiliar o professor do ensino regular do que propriamente dividir a responsabilidade por todo o processo de ensino e aprendizagem.

Notou-se na fala da professora que muitas vezes o que os professores descrevem como sendo ensino colaborativo, distancia-se deste na medida em essas tarefas não eram planejadas juntas, muitas vezes não eram nem executadas em parceria.

De acordo com a professora:

*Só o fato das gurias terem nos ajudado na organização até do próprio material muitas vezes, porque tinha alguns totalmente perdidos ali na sala de aula, **então só no fato delas terem ajudado na organização, já deu resultado**, porque aí tinha data do trabalho, elas ajudavam a lembrar do trabalho, **foi a turma toda, não é só o aluno especial que elas estavam acompanhando lá na turma.** (Santa Maria) (CF)*

Importante salientar que, no processo de inclusão, os estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE necessitam de estratégias que contemplem suas características individuais. Nessa direção, Marin e Maretti (2014, p.7), afirmam que “o ensino colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas em processos de inclusão”.

Embora o ensino colaborativo seja uma estratégia importante de inclusão, as formas como esses profissionais se articulavam com a educadora especial ficando sabendo dos resultados obtidos por meio de reuniões não é o ideal de colaboração.

De acordo a professora:

Muitos alunos passaram a entregar melhor os trabalhos nas datas, cumprir os prazos para a entrega dos trabalhos, enfim, dentro da sala, posso te dizer do que eu sei, do que elas me falaram e do que foi falado em reunião, porque tinha reuniões que aconteciam que vinham todos e tinham momentos que eram delas, que elas nos falavam sobre o ensino colaborativo e o trabalho bastante articulado. Então aí que a gente conversava e eu **só ouvi relatos positivos dos professores, então quer dizer, na aprendizagem dos alunos deve ter feito efeito sim*, porque os professores diziam que os alunos estavam entregando os trabalhos, estavam mais organizados, estavam prestando mais atenção, no caso a gente tinha o xxxx, aqui na escola que tinha deficiência intelectual e estava no oitavo ano, agora foi para o quartel. O xxxxx, assim ele estava na sala, mas ele não estava acompanhando o que os outros estavam fazendo, estava perdido e já era maior de idade, ficava olhando para fora, ficava meio “perdição” assim, de pior que as gurias começaram a fazer o trabalho era a xxxi, que fazia o trabalho na turma do xxxx, começou a participar mais das aulas, começou a interagir mais com os colegas, ele sempre foi muito inseguro na questão do erro, sabe? Medo de errar, o xxxxx, começou a participar mais, a falar mais, e ele dava as respostas certas, sabe? Então*

*ele estava antenado na aula, ele ficou mais e tudo mundo, pelo que elas contavam, todo mundo solicitava a presença da xxxx, em algum momento para dar uma ajuda para eles, eu acho **que a presença das gurias na turma, ajudou muito na aprendizagem deles e na organização deles, como um todo**". (Santa Maria) (CF)*

A fala dos professores nos faz refletir que ou buscamos por meio de uma articulação mais efetiva entre o professor do ensino regular e o educador especial o compartilhamento de responsabilidades, ou os professores continuarão percebendo o educador especial como alguém que presta um auxílio, uma ajuda. E não como alguém que trabalha junto em colaboração. Essa é uma prática que precisa ser desenvolvida por todos os profissionais que atuam com estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE.

Seja por desconhecimento ou por compreensão subjetiva do professor, alguns não conseguiram responder, se perceberam ou não implicações do ensino colaborativo na aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE. Logo, não tinham certeza nem mesmo da especificidade do seu aluno. Na fala abaixo essa dúvida fica evidente:

*Da colaboração? Ou do ensino colaborativo? Não sei se eu consigo ver assim por que o ensino colaborativo por? A gente tem casos de aquilo que eu te falei né que as **vezes tu auxilias um aluno tu não sabes se ele tem uma dificuldade ou tem uma necessidade especial né**, tem alunos que sei lá, tem autismo a gente tem monitor na sala para trabalhar com ele não sei se isso já chega ao ensino colaborativo. (Santiago) (SF)*

A fala segue ao condicionar sua prática ao tipo de necessidade que o aluno apresenta e ao seu próprio conhecimento a cerca dessa necessidade. De acordo com Santiago:

*Depende do tipo da necessidade desse aluno acho que depende muito nesse sentido por que muitas vezes **tu não consegues lidar muito bem com um aluno que tem uma necessidade especial sem ter o conhecimento**.*

Eu acho que depende, por que eu muitas vezes eu vejo isso por mim, para lidar a gente tem que preparar outro tipo de atividade, e eu fico..., mas o que eu vou preparar? o que vai atingir melhor como é que eu vou trabalhar? Como é que eu vou trabalhar? De que forma eu vou trabalhar? (SF)

Portanto, constatou-se que dos dez professores entrevistados, cinco que participaram da pesquisa continuam ainda tendo dúvidas em relação à escolarização de estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE.

Entretanto ao mesmo tempo em que alguns não conseguem se colocar a respeito dessa forma de trabalhar, há professores que consideram essa interação com outros professores como sendo positiva. Restinga Seca ao enfatizar os benefícios nos anos finais expõe que:

Eu acho que toda criança que é atendida ou que tem algum problema é importante, esse contato entre os colegas, principalmente quando elas vão do quinto ano para o sexto ano que são vários professores.

A partir do relato acima, pode-se inferir que esse professor entende que os estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE rendem diferente dos estudantes sem deficiência e que estas diferenças são agravadas a partir dos anos finais, conforme relato:

Então é importante que todos conheçam qual é a dificuldade do aluno para a gente conseguir trabalhar o melhor possível, por que eles vão render diferente dos outros né? Então a cobrança tem que ser diferenciada também. Restinga Seca (SF).

Por acreditar que a cobrança tem que ser diferenciada, Restinga Seca sugere que é preciso facilitar o conteúdo para esse aluno:

Então esse contato entre os colegas esse tipo de trabalho agora com o termo novo. É que muda a nomenclatura das coisas e a gente como faz tempo que se formou tem muitos termos que essa gente jovem que vem da faculdade vem com termos que a gente fica boiando. Claro no meu entender há por exemplo. se tem um aluno com dificuldade no sexto no sétimo oitavo, se não houver um entendimento entre os colegas, esse aluno não vai conseguir vencer as dificuldades, nós temos casos de alunos que... a gente tem que relevar algumas coisas, né então tu tem que conhecer e tem que se entender entre os colegas pra esse aluno não ficar prejudicado né. (Restinga Seca) (SF)

Esse mesmo professor, também demonstra dúvidas ao constatar as dificuldades apresentadas por seus alunos. Compara os anos iniciais aos anos finais que são mais professores e pode-se inferir que essa acredita ser melhor para o aluno tendo em vista que são professores para pensarem em um aluno, e faz questionamentos:

*Porque que as vezes ele vai bem em uma disciplina e não vai em outra e o porquê que ele não copia? e por que que ele não lê? Por que ele tem dificuldade né então os professores têm que trabalhar junto. Principalmente série finais, **series iniciais é um professor dai é direto com a educadora especial, mas a gente que é de área ai já muda. São oito professores, são oito cabeças pensando na dificuldade de um aluno.***

*Então é importante que todos se entendam, principalmente na hora da avaliação, por que avaliação tem que ser diferenciada. **A cobrança deles tem que ser diferenciada. Em relação a alunos que tem dificuldade.** Por que aqui na escola nós temos vários alunos que são atendidos diretamente com a educadora especial, então estes a gente tem diagnóstico tem conhecimento que tem dificuldade aí se torna mais fácil para a gente conhecer o aluno. (Santiago) (SF)*

A partir da fala dos professores, acredita-se que o grande desafio é encontrar respostas que de conta de responder a tantas perguntas. Ao contrário desse professor, Ivorá percebe muitos benefícios e acredita ser um momento de saída da sua sala do AEE e, ainda, compartilha suas atividades com todos os alunos. Desse modo, coloca que:

*Eu acho que **as crianças aproveitam muito esse momento, as crianças aproveitam** por que, por que é um momento que é diferenciado né é um momento que eu vou levar aquela atividade que eu proponho dentro da minha sala de recursos eu tiro as atividades de dentro da sala de recurso e eu levo para a sala de aula e amplio para todos.*

*Então eu acho que **é o momento de compartilhar essas atividades com todos e a aprendizagem não só do aluno público alvo da a educação especial acontece mais como do aluno dito normal dito regular sei lá eu acho que é uma aprendizagem coletiva.** (Ivorá) (SF)*

Os documentos têm mostrado uma possibilidade de democratização do ensino, coma a ampliação de políticas voltadas ao público alvo da educação especial. Tal afirmação encontra eco no PME que prevê:

Ampliar as políticas públicas de inclusão de crianças, jovens e adultos, público alvo da Educação Especial, garantindo sua permanência com qualidade nos espaços educativos, com condições de acesso, professores da Educação Especial qualificados para a docência colaborativa, como também o atendimento educacional especializado complementar e suplementar em todos os níveis e modalidades de ensino nas instituições educacionais da rede pública e privada (Santa Maria, RS, 2015, sp).

Lamentavelmente, existem professores que embora acreditem que essa forma de trabalhar possibilita melhora no ensino de todos os alunos, veem como perigosa a forma como é planejada e executada as atividades. No entanto, não pormenorizam o porquê dessa opinião, conforme relato abaixo de Ivorá:

Eu acho que ela tem muita como é que vou te dizer, eu acho que a proposta, ela tem muito para dá certo, ela tem muito a acrescentar eu só acho perigoso a maneira como ela é planejada como ela é executada, eu acho que ela serve pra ela ajuda ela auxilia na aprendizagem de todos os alunos.

*Eu acho **outra implicação que não diretamente pro aluno, mas vai ter como resultado na aprendizagem do aluno, é professor da sala de aula regular conseguiu ver que ela consegue fazer outras atividades que atinge aquele aluno e a todos os outros ele começa a abrir o olhar dele e começa a enxergar coisas que no dia- dia corriqueiro da sala de aula sozinho ela não consegue enxergar** e conseguir enxergar, há mas o fulano consegue fazer isso? Sim o fulano consegue fazer isso, há eu não sabia, porque que não sabia.*

Por que está sempre naquela coisa, tem que vencer conteúdo, há eu tenho que chegar no cem, eu tenho que trabalhar até o cem. Poxa, mas o que adianta trabalhar até o cem, se tem o fulano, que não é só o fulano, é o fulano é o beltrano o cicrano, não consegue chegar nem no trinta. (Santa Maria) (SF)

Nessa direção, Restinga Seca, professora, é enfática ao dizer que na aula dela não percebe nenhuma implicação do ensino colaborativo, no entanto argumenta que dentro da sala de aula deve haver benefícios justifica dizendo que,

... não. Na minha aula eu não percebo. Deve ter dentro da sala de aula, eu tenho certeza que deve ter dentro da sala de aula isso eu tenho certeza. Por que eles devem estar ali ele deve estar colaborando. (Restinga Seca) (SF)

E relata que falou para a educadora especial que acreditava que em algumas atividades ela deveria estar junta,

*agora na minha hora de aula até a semana passada eu falei com a (educadora especial) disse olha eu acho que ela não deve ta ficando até menos. **Por que a atividade que exige a criança se movimente que ela participe que ela se agite ela teria que estar junto.**(restinga Seca) (SF)*

Percebeu-se na fala da professora que ela acredita que os monitores devem realizar o ensino colaborativo e que esses não estão desempenhando seu papel. No entanto, sabe-se que muitas vezes os monitores que estão em sala de aula, não têm uma formação específica para conseguir dividir a responsabilidade de planejar executar e avaliar um aluno com deficiência e/ou necessidades NEE.

O que vem a seguir é um desabafo da professora sobre o acontece na escola. Decidiu-se colocar na íntegra para que o leitor consiga perceber o quanto o professor, às vezes, sente-se pressionado. E parece que precisa de um álibi para provar que está incluindo determinadas alunos.

Ai ontem no final da aula ela foi sentou com o rapaz conversando e ai no meu entendimento a pessoa devia estar ao lado da criança no caso de uma brincadeira fiz um exercício no início da aula, alongamento exercícios se ela tivesse ali a criança poderia se apoiar nela ela ajudar né? Não acontece ela não está junta entendeu, mas eu ainda não falei nada para a moça nem para ele por que não é da minha competência por que eu tenho intermediação. Entendeu por que não é da minha competência por que na aula anterior da outra semana na última brincadeira, eu coloquei a menina e disse para ela, olha meu anjo senta no banco aqui por a profe. vai dar uma brincadeira que é de correr e dai como os teus colegas são muiiiito agitados não vai ser possível por que eles vão te derrubar.

Com certeza e a criança chegou em casa e disse que a professora de educação física tinha isolado não tinha deixado participar da aula ao passo que se a pessoa estivesse com ela, ela estava olhando a situação vendo que não era isso e explicado a que não era isso tátatá...(Restinga Seca) (SF)

A partir do relato acredita-se que muitas vezes os professores sentem-se inseguros para lidar com determinadas situações que envolvem estudantes com dificuldades o que pode refletir no seu fazer pedagógico. Assim, pensa-se ser importante e até fundamental o diálogo para esclarecer dúvidas que possam surgir, não só do professor do ensino comum, mas do educador especial que por muitas vezes não participar da rotina dos estudantes pode ter questionamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta caminhada em busca de respostas, me deparei com a necessidade de levantar questionamentos. Desses questionamentos surgiram algumas respostas com as quais concluo este trabalho.

É possível afirmar que a educação vem passando por um processo de mudanças com vistas a alcançar uma escola democrática e que respeite as especificidades de todos, dos alunos e dos professores. Para tal, busca redimensionar os processos de ensino e aprendizagem que reflitam na prática pedagógica.

A pesquisa aqui descrita faz pensar sobre as dificuldades da escola em poder colocar em prática inovações no ensino dos estudantes e lidar com as pressões que recaem sobre a instituição escolar e seus professores.

A partir do exposto compreende-se que a escola está em um momento de reavaliar a forma como os professores trabalham o ensino de estudantes com deficiência e/ou NEE no ensino regular.

Diante desse cenário, a proposta de ensino colaborativo pode ser uma alternativa importante na busca da convergência entre os ideais de uma escola inclusiva e o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE.

É interessante dizer que o compartilhamento de responsabilidades que deve haver no trabalho realizado de forma colaborativa na escola, pode ser uma opção às necessidades que o atual modelo inclusivo pede. Somada a isso, a inclusão de práticas diferenciadas de ensino que possam contemplar a todos os estudantes, possibilita que docentes desenvolvam, juntos, estratégias de ensino que facilitem o processo de aprendizagem das crianças com deficiência e/ou NEE, que estão chegando às escolas.

Pensar na escolarização de estudantes com deficiência e/ou NEE requer que façamos uma reflexão profunda de como efetivar essa escolarização. Nesse sentido o Plano Municipal de Educação – PME de Santa Maria, RS orienta que o sistema se organize a partir de uma perspectiva de uma prática de ensino colaborativo.

Os professores que tiveram formação continuada referente ao ensino colaborativo compreendem ser este um trabalho que pode ser realizado em parceria com outro professor, neste caso, o professor de educação especial.

Contudo, constatou-se que aqueles mesmos professores não consideram como imperativo que todas as atividades, sejam planejadas conjuntamente entre os professores da classe regular e o professor de educação especial e que sejam executadas em conjunto durante todo o processo, desde o planejamento até a avaliação. Embora as atividades fossem planejadas, realizadas e avaliadas somente pelo professor colaborador ou pelo professor de educação especial, durante a avaliação das próprias atividades, estes professores consideravam que estavam trabalhando em colaboração, pois estavam compartilhando o mesmo espaço de sala de aula.

No que diz respeito aos professores que não tiveram formação continuada a respeito do ensino colaborativo, a partir do relato dos mesmos, são muitas as razões para não compreenderem como essa relação acontece e o que é o ensino colaborativo.

Constatou-se, por intermédio de algumas respostas desses professores, que eles continuam a afirmar não haver recebido formação para trabalhar com estudantes com alguma deficiência e/ou necessidades NEE. Isso permite inferir que as instituições parecem não se empenhar em oferecer aos professores atualizações em práticas pedagógicas que contribuam para a inclusão de todos os estudantes. Suas respostas indicam, também, o desconhecimento sobre o PME (Santa Maria, RS, 2015), que deveria também balizar as suas práticas em sala de aula.

A partir da fala tanto dos professores participantes, que receberam a formação, como aqueles que não a tiveram, identificou-se um desafio central a ser superado: a articulação entre os professores do ensino regular e da educação especial, que acontece de forma ainda eventual.

Os motivos são os mais variados: excesso de trabalho, a maioria dos professores trabalha em mais de escola, pouco tempo dispensado à escola, o que se acredita não permite que o professor desenvolva uma identificação com a escola que trabalha. Outro motivo citado foi a incompatibilidade de horário entre os professores da própria escola para iniciarem um planejamento conjunto.

Acredita-se que as escolas deveriam oportunizar mais tempo para que os professores consigam se articular e conversar a respeito das especificidades de seus alunos, e desenvolver planejamentos, estratégias de trabalho em parceria, de forma colaborativa e processual.

Cabe destacar que, a partir dos relatos dos professores, esses buscam estratégias para articularem-se, no entanto, essa articulação é realizada da forma individual por cada professor, considerando seu tempo e a disponibilidade do outro professor. Isso, muitas vezes, pode constituir-se em uma impossibilidade de desenvolver o ensino colaborativo em todo o processo de ensino dos estudantes.

É preciso entender que, para produzir mudanças pertinentes a estudantes e professores na busca pela inclusão, é necessário que a estrutura das escolas se modifique, pois, se percebe que somente os documentos normativos, por si só, não garantem o exercício deste direito em sua integralidade.

Ao fazer uma comparação entre os professores que receberam formação sobre ensino colaborativo e aqueles que não receberam, chegamos a algumas indagações: o ensino colaborativo auxilia a todos os alunos, em especial os que têm deficiência e/ou necessidades NEE? Como estes ficam amparados em sua aprendizagem quando não é possível haver a colaboração de um professor especialista?

Afinal a escola é um espaço coletivo em que todos deveriam trabalhar juntos, mas esse “juntos” não significa estar apenas no mesmo espaço físico, mas caminhando lado a lado compartilhando as responsabilidades e dividindo o cotidiano que envolve sucesso e insucesso.

Vale destacar que há avanços e muitos exemplos positivos na escola em que os professores vivenciaram formação para tal prática, pois começaram a estabelecer relações de troca mais amigáveis. A maioria dos professores participantes dessa pesquisa acredita que o trabalho em parceria na escola tem reflexos na aprendizagem de todos os alunos.

É óbvio que o ensino colaborativo não pretende ser a solução de todas as questões geradas pelo processo de inclusão, porém pode ser uma alternativa eficiente na busca por uma escola com práticas mais inclusivas.

Nesse sentido, o grande desafio da escola é contemplar as especificidades de estudantes e professores, pois a escola deve buscar a permanente democratização do ensino e considerar a todos.

Considerar a diversidade dos estudantes nas escolas pede práticas mais flexíveis para atender, efetivamente, à deficiência e/ou às NEE destes sujeitos. Nesse sentido, acredita-se que as práticas pedagógicas precisam estar alinhadas em uma perspectiva de colaboração.

Diante do que foi exposto acredita-se que o ensino colaborativo pode contribuir muito para a inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades NEE, mas apesar disso, existem algumas dificuldades a enfrentar antes de ser algo efetivo nas escolas.

Assim, a partir dos resultados desta pesquisa, entende-se que os estudantes que conseguirem desenvolver, juntamente com iniciativas dos professores, estratégias próprias de superação das suas dificuldades, poderão alcançar o sucesso escolar.

Entende-se, por fim, ser necessária uma mudança estrutural na escola para que mudanças significativas aconteçam para todos que dela fazem parte, oportunizando, assim, atualização profissional, tempo para que os professores consigam se organizar de forma articulada e colaborativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Título original: L' Analyse de Contenu. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Editora Presses Universitaires de France, 1977. (Edições 70, LDA – LISBOA/Portugal).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BEYER, H. O. O pioneirismo da escola Flämming na proposta de intervenção (inclusão) escolas na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. In: *Revista Centro de Educação*, nº. 25, 2005. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2017

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Traduzida em português por Edilson Alkimim da Cunha. 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Decreto 7.611**, 17 de nov. 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.htm>. Acesso em: 07 agostos. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica

_____. **RESOLUÇÃO nº. 011/2007**: Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Santa Maria, 2007. Disponível em: http://w3.ufsm.br/prograd/downloads/res011_2007.pdf >. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. **Lei 13.005 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação, Brasília, 2014.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

_____. **LEI Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **LEI Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.**

_____. **LEI Nº 6001**, de 18 DE agosto DE 2015 Estabelece o Plano Municipal de Educação de Santa Maria e dá outras providências

_____. **Educação 2030.** Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016

_____. **Notas Estatísticas Censo Escolar 2016.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2017

BOAVIDA, A M. PONTES, J.P. Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In: GTI (Org.), **Refletir e investigar sobre a prática profissional.** Lisboa: APM, 2002. p.43-55

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CONDERMAN, G. J., BRESNAHAN, M. V., & PEDERSEN, T.. **Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar.* Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1952. Disponível em: <http://www.pcb.org.br/textos/O%20Papel%20do%20Trabalho%20na%20Transforma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Macaco%20em%20Homem.pdf>. Acesso em 05/09/2017.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na Escola.** Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, B. A. Barreto, E.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

HARGREAVES, A. (1999) **Professorado, Cultura y Postmodernidad**. Morata. Espanha.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER M.W. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

HONNEF, C. **Trabalho Docente Articulado: A Relação Entre a Educação Especial e o Ensino Médio E Tecnológico**. Dissertação de (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LEITE, F. M. B. (2015). **Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária**: Estudo de caso. (Tese de Doutorado), Universidade Portucalense, Portugal. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/1584>.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. Vygotsky, Leontiev e Davíдов: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C. e SUANNO, Marilza V. R. **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro: Descubra, 2007.

MARIN, A. J. ZEPPONE, R. M. O. **O Trabalho Docente e a inclusão escolar: Impactos e mudanças em sala. Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(1): 145-155, 2012**. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>.

MARIN, M. MARETTI, M. **Ensino Colaborativo: Estratégia de Ensino para Inclusão Escolar**. Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Dialogo. Universidade do estado do Rio de Janeiro-Cap-UERJ-21 a 23 de outubro. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf. Acesso em 15 jun 2018.

MARQUEZAN, R. Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem: *Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Educação*, n. 37. Santa Maria: LAPEDOC, UFSM, 2000.

MENDES, E, G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, Dec.2006, p.387-559.

_____. 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. p. 29-41.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: E.G. Mendes; M.A. Almeida; M.C.P.I. Hayashi, (Orgs.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. 2008. p. 92-122

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011a. UFPR. p. 81-93

- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MUYLAERT. V. S J. PAULO R. G., NETO. M. L. R. REIS. A. O. A. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisas qualitativas**. Revista Esc Enferm USP. São Paulo. 2014.
- OLIVEIRA, C. R. **História do trabalho**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PARO, V, H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.
- RABELO, L.C.C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- RIBEIRO, J. Globalização, mercado de trabalho e educação. *Revista de Ciências da Educação*, Lorena: Centro Unisal, ano 5, n. 8, jun. 2003 p. 81-93
- ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. In: *Alea: estudos neolatinos*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 7, nº 2. Julho-Dezembro, 2005, p. 305-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VILARONGA, C. A. R **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação das Práticas Pedagógicas do Coensino**. Tese de doutorado. (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.
- ZANATA, M.E. **Práticas Pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa** São Carlos 2004.

APÊNDICES

APÊNDICES 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AS (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM ESTUDANTES COM NEE.

- Pesquisador responsável: Denise Santos do Amaral;
- Orientadora do estudo: Fabiane Adela Tonetto Costas;
- Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Telefone para contato: (55) 981570362 E-mail: denisisamaral@yahoo.com.br

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de desconforto o participante tem liberdade para interromper a observação ou entrevista.

- Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo e o Comitê de Ética⁷ independente terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

⁷ Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009. E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

- O período de desenvolvimento desse estudo ocorrerá entre agosto de 2016 a agosto de 2018 e os participantes tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, As (IM) possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental com estudantes com NEE. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria _____, de _____ de 20 ____.

Pesquisador responsável

APÊNDICE 2

ENTREVISTA

Entrevista elaborada como instrumento de coleta de dados do projeto de pesquisa “**AS (IM) POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**” que foi desenvolvido pela mestranda Denise Santos do Amaral (matrícula: 201670251), sob orientação da Professora Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas, no curso de Mestrado em Educação (UFSM). Esta entrevista deve ser respondida da forma que considerar adequada.

Qualquer dúvida sobre o conteúdo ou a devolutiva deste instrumento pode ser encaminhada para o e-mail: denisisamaral@yahoo.com.br.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Roteiro de entrevista para os profissionais

Informação pessoal

8. Qual seu nome completo?

Informação profissional

9. Quanto tempo atua como professor (a)?
10. Quanto tempo trabalha nesta escola?
11. Qual a disciplina que ministra?
12. Entendimento sobre Ensino colaborativo?
13. Prática do ensino colaborativo na sua escola.
14. Implicações da Articulação entre educação especial e ensino comum na escola

APÊNDICE 3

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: As (im)possibilidades do Ensino Colaborativo nos anos finais do ensino fundamental

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Educação

Prédio 16- sala 3170

ppgeducacao@ufsm.br

(55)-3220-8023

97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sergio Lopes. Rua Irma Dulce, 755 Renascença_ Santa Maria - RS CEP: 97030-630

Eu Denise Santos do Amaral, responsável pela pesquisa, As (im) Possibilidades do Ensino Colaborativo nos anos finais do ensino fundamental, sob a orientação da professora Fabiane Adela Tonetto Costas, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende, analisar como os professores compreendem o Ensino Colaborativo junto a estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE) nos anos finais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que ela seja importante porque a escolarização de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas, tem se mostrado um desafio, não só para estas crianças, mas também para as instituições de ensino, professores e pais. Para a realização da pesquisa será feito o seguinte: contato prévio com a escola para agendamento do encontro. Em seguida, a pesquisadora apresentará a equipe diretiva a proposta da pesquisa, seus objetivos e os procedimentos necessário para a sua realização, que poderá ser seguido por um momento de perguntas e respostas para esclarecimento de dúvidas sobre os

procedimentos relativos a pesquisa. Sua participação constará de responder a entrevista.

É possível que aconteça alguma fadiga ou desconforto. Neste caso será feito um intervalo, para que os participantes possam descansar, tomar água ou café.

Os benefícios que esperamos como estudo são: contribuir para o entendimento de como os professores que trabalham com o Ensino Colaborativo vem os benefícios e os desafios dessa forma de trabalhar junto a estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais (NEE) nos anos finais do ensino fundamental.

Para casos de tratamento de saúde: É importante esclarecer que, caso você decida não participar, existem estes outros tipos de tratamento, ou diagnóstico, indicados para o seu caso, procedimento alternativo.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos

procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresse minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sergio Lopes. Rua Irma Dulce
Santa Maria, 4 de setembro de 2018

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

APÊNDICE 4

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: As(im)possibilidades do Ensino Colaborativo nos anos finais do ensino fundamental.

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas.

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: 55 981570362

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sergio Lopes. Rua Irma Dulce, 755 Renascença, Santa Maria - RS CEP: 97030-630.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de um instrumento de coleta de dados, sendo utilizado um roteiro de entrevista narrativa, a mesma tem características não estruturadas, o que permite uma riqueza de detalhes e a reconstituição de fatos ocorridos.

A entrevista será realizada com os professores na própria escola no período da manhã.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio, Departamento, sala, 97105-970 - Santa Maria - RS. , por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de cinco anos Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ___/___/_____, com o número de registro Caae _____.

Santa Maria, 4 de setembro de 2018
