



2ª Licenciatura em
Educação Especial

Ensino e Consultoria Colaborativa

da teoria à prática

Paula Cristina Stopa
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa
Carla Ariela Rios Vilaronga
Enicéia Gonçalves Mendes
Gustavo Martins Piccolo
Jéssica Rodrigues Santos



ENSINO E CONSULTORIA
COLABORATIVA:
da teoria à prática



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves

Carolina Severino Lopes da Costa

Clarissa Bengtson

Gerusa Ferreira Lourenço

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Marcia Duarte Galvani

Mariana Cristina Pedrino

Nassim Chamel Elias (Presidente)

Rosimeire Maria Orlando

Vanessa Cristina Paulino

Vanessa Regina de Oliveira Martins



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil



Coleção: Segunda Licenciatura em Educação Especial

Coordenação: Rosimeire Maria Orlando

ENSINO E CONSULTORIA COLABORATIVA: da teoria à prática

Paula Cristina Stopa
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa
Carla Ariela Rios Vilaronga
Enicéia Gonçalves Mendes
Gustavo Martins Piccolo
Jéssica Rodrigues Santos



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2022

© 2022, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

E59e

Ensino e consultoria colaborativa : da teoria à prática / Paula Cristina Stopa ... [et al.]. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022.
48 p.

ISBN: 978-65-89874-24-9

1. Ensino colaborativo. 2. Consultoria colaborativa.
3. Educação especial. I. Título.

CDD: 371.102 (20ª)

CDU: 371.314

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

SUMÁRIO

Mensagem aos estudantes.....	7
Introdução às unidades.....	9
1 Colaboração como ponto-chave para inclusão escolar.....	15
2 Ensino Colaborativo: um novo modelo de prestação de serviços de apoio à inclusão escolar.....	19
3 O Ensino Colaborativo na prática.....	25
4 A formação de redes de apoio à inclusão escolar de estudantes PAEE como ponto essencial para ações colaborativas.....	43
Síntese final.....	49
Indicação de materiais para estudos complementares.....	51
Referências.....	55

Mensagem aos estudantes

Neste texto apresentaremos os fundamentos do Ensino e da Consultoria Colaborativa como prática educacional capaz de promover contínuas e importantes transformações educacionais geradoras de impacto positivo em todas as relações que compreendem o universo escolar, desde a estrutura física até as relações sociais e didáticas propriamente ditas. Trata-se de vertente pouco desenvolvida em terras brasileiras, ainda que com experiências já exitosas, que parte do princípio da cooperação como ordenador das relações laboriosas, permitindo a melhoria da atividade docente e fornecendo apoio e suporte às dificuldades atinentes a essa tarefa demasiado complexa. Esperamos que o caminhar por essa vertente seja prazeroso, gerador de dúvidas e questionamentos e que promova a transformação e um repensar das práticas pedagógicas.

Introdução às unidades

A área de Ensino e Consultoria Colaborativa seguramente é um dos campos de intervenção educacional mais promissores no que diz respeito à reconfiguração das relações pedagógicas e sociais em sala de aula. Ancorada no suposto ontológico da inclusão, materializa uma crítica flagrante a práticas ainda colonizadas que promovem uma incorporação paralela dos alunos e alunas com deficiência nos espaços escolares, fato que acaba por limitar suas possibilidades de desenvolvimento e popularizar uma equivocada e perniciosa ideia de inclusão como o puro e simples ato de estar junto.

Mesmo considerando os avanços promovidos pelos marcos legais derivados da pressão dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e da assunção como esteio normativo de convenções internacionais pactuadas que estabeleceram a imperiosa e necessária transformação das estruturas físicas e atitudinais como fundantes no relacionamento com as pessoas com deficiência, ainda se mostra persistente uma distância significativa entre o propalado e o efetivado no terreno da prática consubstanciada naquilo que poderíamos nominar como inclusão por segregação, díade aparentemente contraditória, mas que reverbera algumas situações presenciadas hodiernamente.

No ambiente escolar a citada discrepância, inadvertidamente, também tem se mostrado presente. Não é raro observar alunos e alunas com deficiência absolutamente apartados do restante da sala de aula, seja pela criação de espaços físicos separados a eles ou pela formatação de um currículo e exigências escolares totalmente distintas daquelas esperadas dos outros alunos. E “distinto” aqui é um termo suave, para não mencionar segregacionista. Exige-se menos ou às vezes sequer se exige algo, mas não porque o aluno ou aluna com deficiência não consegue se apropriar dos elementos trabalhados e, por conseguinte, as intervenções sobre estes

carecem de ajustes. Se assim o fosse estaríamos otimistas. Exige-se menos, pois não se espera nada desse aluno para além de sua presença. É como se sua aparição no ambiente escolar já cumprisse a função da escola para com ele.

Ledo e duplo engano. Para além de estar em dado espaço, o mantra da inclusão pressupõe a ocupação desses contornos. Ocupar o espaço escolar é se apropriar dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, e, nesse sentido, parece que temos falhado enquanto nação.

Muitos dirão que esse fenômeno se refere à imensa totalidade dos alunos brasileiros e que, portanto, não diz respeito apenas àqueles tidos como alvos das políticas de inclusão. Todavia, tal conjectura é falsa, pois parte de uma premissa igualmente equivocada. Quando nos referimos a ensino inclusivo, não estamos versando somente sobre o Público-Alvo da Educação Especial, os alunos e alunas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação. Falamos também sobre o aluno pobre, negro, indígena. Sobre aquele que mora nas favelas, no centro e nas zonas rurais. Inclusão diz respeito a todos.

Destarte, o fato de boa parte do entendimento corrente vincular o suposto da inclusão única e exclusivamente ao Público-Alvo da Educação Especial denota um entendimento estreito do princípio heurístico que congrega o termo inclusão e que, portanto, pouco auxilia na transformação necessária dos espaços sociais com vistas a tornar nossa sociedade efetivamente igualitária e democrática.

Para além do aluno e aluna com deficiência, é angular ressaltar que o negro, o pobre e o favelado também não se mostram incluídos no ambiente escolar quando não se apropriam do saber sistematizado e historicamente produzido pela humanidade, que é a função precípua da escola. Não estamos minimizando a importância da escola em outras questões. Claro que, em um país tão desigual quanto o Brasil, a escola é importante em questões alimentares, no estabelecimento de relação interpessoais e até como espaço de operacionalização de denúncias de maus-tratos e abusos diversos. Todos esses elementos são notórios. Contudo, para além de todos esses fatores essenciais, existe uma tarefa singular que nas sociedades modernas somente pode ser cumprida no ambiente escolar, que é a apropriação do saber sistematizado. Se todas as demais questões forem cumpridas, exceto esta última, ousamos vaticinar que a escola tem falhado em sua função.

Claro que colhemos avanços ao longo dos tempos. Não é escusado destacar que há poucas décadas a imensa maioria das crianças em idade escolar não frequentava as escolas. Posteriormente, outro problema assolou o sistema educacional brasileiro, o da evasão ocasionada por altos índices de repetência, assim como o constante abandono escolar quando da adolescência devido à necessidade de auxiliar e fornecer complementação à renda familiar percebida, problema que ainda se mostra persistente.

A superação dessas questões envolveu grandes transformações físicas e legais que devem ser valorizadas. Cumpridos tais desígnios, é imperioso o debruçar sobre a questão da apropriação por todos os alunos do saber escolar, maior desafio de nosso tempo.

Para que tal ação ocorra com sucesso, urge a transformação das políticas afirmativas e distributivas na sociedade, assim como a reorganização dos espaços e práticas escolares. São diversas as experiências pedagógicas exitosas que temos encontrado no Brasil e que podem servir como alicerce no que tange à construção de um espaço configurado como possível. Por diversas vezes, o aluno e a aluna com deficiência, assim como todos os outros, necessitam apenas de uma boa prática pedagógica. Seu melhor suporte é uma boa aula e um bom professor.

É certo que em algumas situações haverá a necessidade de apoios específicos e diferenciados aos alunos Público-Alvo da Educação Especial, e não negamos esse suposto, pois verdadeiro. Contudo, significativa parcela desse alunado possui deficiências leves e as quais demandam poucos recursos adicionais que não pudessem ser pensados tendo como espectro a totalidade da sala.

É importante ressaltar aqui que não se trata de estabelecer uma crítica depreciativa ao trabalho docente, muito pelo contrário. Sabemos das imensas dificuldades as quais denotam ser professor em um país que, apesar de ter avançado em políticas nacionais de educação, ainda remunera mal o professor e o coloca à frente de situações de grande complexidade, tais como salas superlotadas, ausência de estrutura física e pedagógica, além da precariedade que abraça boa parte de nossos alunos em uma sociedade desigual e injusta. Todos esses elementos são dignos de nota e devem ser tomados em consideração quando da análise do fracasso escolar experimentado pelas crianças em nosso país.

Ainda assim, é viável e factível, mesmo com adversidades múltiplas, a construção de uma prática pedagógica em sala de aula que estimule e

promova nos alunos o gosto pelo conhecimento e a valorização de sua apropriação, cuja consecução é fundamental em seu processo formativo enquanto sujeito histórico, mas também na própria transformação social almejada. Se o iluminismo teve como uma de suas marcas o desencantamento do mundo pela explicação racional dos fenômenos humanos, é preciso, neste momento, pensando na realidade educacional brasileira, encantar os alunos com o gosto pelo saber e conhecimento para que, ao se apropriarem dos ditames assimetricamente impostos, estructurem mecanismos de forma que as promessas de liberdade e igual dignidade sejam cumpridas. Por isso, a sala de aula e a atividade docente estão na raiz dos problemas e mazelas contemporâneos.

É evidente que a superação de tais condições em um cenário adverso não é tarefa das mais fáceis, e os contínuos insucessos educacionais nacionais têm retratado dada complexidade; todavia, também se mostram presentes transformações de realidades distintas operadas em gérmen nas salas de aula, o que nos enche de esperança. Esperança, tal qual descrita por Freire (2014, p. 3), do verbo esperar, é

porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Uma das práticas educacionais que tem demonstrado êxito quanto a essa questão é justamente o Ensino e Consultoria Colaborativa, pois parte da desconstrução do caráter hierárquico e colonizado das salas de aula e estimula dialeticamente o professor da sala de aula regular a repensar sobre sua própria prática docente, primeiro ato fundamental no que diz respeito à transformação desta.

A edificação de um ambiente colaborativo escolar tem se mostrado como importante suporte e apoio às complexidades que envolvem a construção de um ambiente escolar efetivamente inclusivo, que congrega uma série de demandas, dentre elas a existência de um bom ensino a todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Tais demandas mostram-se mais bem dirimidas quando pensadas em conjunto e em um contexto de mútuo auxílio. Na sala de aula, quando da existência de algum aluno ou aluna com deficiência, a presença de um professor especialista

para além do docente da sala regular tem se mostrado uma prática das mais interessantes e que tem transformado as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência, assim como de todos os outros. Isso porque a ideia angular do Ensino Colaborativo reside justamente na superação do encastelamento materializado quando da presença do aluno com deficiência em sala de aula regular e na construção conjunta ao outro professor de alternativas que possibilitem a este a apropriação dos conhecimentos destacados pelo currículo.

Destacada atuação acaba por criar ferramentas úteis e prestigiosas a todos os alunos, já que em diversas ocasiões as dificuldades expressas por algumas crianças encontram ecos e ressonâncias que se fazem presentes em outros alunos. Inobstante, e este talvez seja o elemento mais importante promovido pelo Ensino Colaborativo, as trocas docentes sobre as ações pedagógicas em sala de aula produzem por si só uma repensar sobre a prática de cada um, e quando pensamos diferente já não somos os mesmos. Essa transformação alavancada pela presença de outro que não é visto como fiscalizador ou inquiridor da prática alheia e a criação de um ambiente efetivamente cooperativo produzem transformações benéficas a todos os atores do processo educacional. O texto a seguir demarcará as múltiplas possibilidades, assim como a história, contexto e experiências derivadas de ações colaborativas no ensino.

Colaboração como ponto-chave para inclusão escolar

Começamos este texto afirmando que inclusão escolar é direito de todos, tal como foi determinado em marcos legais, como: Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Declaração da Guatemala (OEA, 1999); e Declaração de Incheon (UNESCO, 2015). Com isso, para que todos, pessoas com e sem deficiência, tenham a efetivação desse direito, é necessário que os ambientes escolares estejam dispostos a buscarem subsídios para recebê-los, levando em conta desde aspectos arquitetônicos, recursos materiais e humanos para proporcionar êxito no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, conforme o disposto na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 2008a), Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000), Lei Brasileira de inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), dentre outras normas disponibilizadas ao longo desses anos.

Todavia, desafios ainda são vivenciados para que esses espaços estejam acessíveis para todos os estudantes em suas singularidades, sendo necessárias mudanças ainda mais expressivas no cenário educacional, principalmente no espaço da sala comum. Para isso, as mudanças nos espaços escolares devem envolver, além dos aspectos arquitetônicos e pedagógicos, aspectos atitudinais, sendo importante a criação de medidas que busquem favorecer o acesso a oportunidades educativas por parte de todos os alunos, independentemente de suas características (MARTINS, 2015).

Uma das medidas tomadas pelo Governo Federal para tentar maximizar a igualdade de oportunidades para o aprendizado foi sancionar o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), implementando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentado como um serviço destinado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação (AH/SD), sendo estes, segundo a Lei Brasileira de inclusão escolar (BRASIL, 2015) e a PNEE (BRASIL, 2008a), os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Diante desse contexto de priorização do atendimento suplementar e complementar, uma das principais limitações apresentadas pelos professores da sala comum é a falta de trabalho colaborativo para a prática do dia a dia, e, com isso, é crescente o sentimento de isolamento, impotência e incapacidade para ensinar estudantes com desenvolvimento atípico (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Essas mesmas autoras reforçam a necessidade de os professores não trabalharem de forma isolada, o que já é uma prática que se perpetua há décadas e que atualmente precisa ser modificada, para que seja possível a construção de práticas que envolvam o coletivo da escola, por exemplo, com a formação de pequenas equipes, buscando tornar possível uma atuação colaborativa, com objetivos e filosofias mútuas.

Na mesma linha, Capellini e Zerbato (2019) consideram que a educação das crianças, jovens e adultos PAEE não pode ser colocada sob responsabilidade somente dos docentes, nesse caso de um ou dois sujeitos (professor da classe comum e professor da Educação Especial); pelo contrário, deve ser ampliada, pois um único profissional não apresenta todo o conhecimento necessário para atender as diversidades dos estudantes PAEE e para responder às diferentes demandas existentes. Outro ponto relevante é que a responsabilidade educacional é coletiva, e não individual, reafirmando a importância da atuação colaborativa.

A respeito da colaboração, Lima (2002) destaca que não se trata de um termo atual, ela acompanha a humanidade desde o seu surgimento, contudo, esse termo tem sido amplamente utilizado em organizações empresariais e nos dias hodiernos é visto como uma solução para a efetiva oferta de educação para todos. Porém, para isso, faz-se necessário conhecer os princípios da colaboração escolar para que o termo não seja utilizado de forma inadequada. A autora afirma ainda que a colaboração sozinha não é a solução dos problemas escolares, mas pode ser vista como um canal para atingir o objetivo central, que é o aprendizado dos estudantes PAEE.

Na mesma linha trilham as contribuições de Silva (2020), sinalizando que a atuação colaborativa tem beneficiado tanto os estudantes quanto os profissionais envolvidos, pois, por meio da colaboração, são desenvolvidas condições e estratégias para a escolarização dos estudantes PAEE,

promovendo um cenário potente para o aperfeiçoamento profissional das equipes escolares.

Para Glat (2018), a carência da disseminação da cultura de colaboração escolar acaba influenciando negativamente as políticas públicas de inclusão escolar nos espaços educacionais. A autora afirma ainda que, para que haja uma cultura de colaboração escolar, é necessário o reconhecimento tanto dos direitos quanto das possibilidades de cada estudante e que de forma coletiva sejam traçadas as alternativas para favorecer o aprendizado e a construção de sistemas escolares inclusivos.

Olhando o contexto legal brasileiro voltado à inclusão escolar, o termo Colaboração é mencionado pela primeira vez na Resolução nº 02/2001, que aponta a importância da atuação em parceria entre os professores da Educação Especial e os da sala de aula comum, destacando a atuação em equipe para atender as demandas para atendimento dos estudantes PAEE (BRASIL, 2001). Anos depois, em 2010, a Nota Técnica nº 09/2010 cita aspectos envolvendo a atuação em parcerias e a formação de rede de apoio e aponta como uma das atribuições dos professores de Educação Especial a de estabelecer articulação com os professores de classe comum para a “disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010b, p. 4).

Com base nesses dois documentos, observa-se que a colaboração é vista como uma estratégia a ser realizada por apenas dois personagens importantes do contexto escolar, contudo, não há esclarecimentos e definições para viabilizar a aplicabilidade da proposta.

Nesse sentido, na literatura nacional da área, estudos como os de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Capellini e Zerbato (2019) indicam a necessidade de oferta de diferentes modelos de prestação de serviços com viés colaborativo, como o Ensino Colaborativo e a Consultoria Colaborativa. Todavia, nas normativas nacionais há somente a presença e financiamento para um modelo único de serviço, o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o que tem dificultado a disseminação e concretização de outros modelos de prestação de serviços, como os mencionados.

Ensino Colaborativo: um novo modelo de prestação de serviços de apoio à inclusão escolar

Atualmente há no Brasil diferentes Modelos de Prestação de Serviços destinados aos estudantes PAEE, por exemplo: o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional; o serviço itinerante; a tutoria de pares; a consultoria; e o Coensino. Um desses modelos, que vem sendo estudado no Brasil desde 2001, parece estar gradativamente tomando espaço, merecendo destaque especial nesta conversa: o Coensino.

O Coensino ou Ensino Colaborativo, como também é conhecido, foi proposto no final da década de 1980, nos Estados Unidos, visando favorecer a escolarização de estudantes PAEE em classe comum e tem sido apontado como uma estratégia bastante promissora (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

O Ensino Colaborativo é entendido como um modelo de prestação de serviço que, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), se apresenta como uma alternativa ao trabalho das SRMs, buscando responder às demandas das práticas de inclusão escolar dos estudantes PAEE. É importante frisar que o Ensino Colaborativo deve ser entendido como uma alternativa aos modelos de serviço mais tradicionais, os quais retiram o estudante PAEE da sala de aula comum ou oferecem um atendimento extraclasse. Na realidade brasileira, esse apoio não é e não deve ser substitutivo de outros apoios de direito do estudante, mas sim realizado de forma conjunta e articulada, se assim avaliado como benéfico (VILARONGA; MENDES, 2014).

Esse modelo propõe o trabalho articulado entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial, propiciando o desenvolvimento

do estudante no espaço que ele passa mais tempo no ambiente educacional: a sala de aula comum. Isso se dá, pois se entende que, quando o estudante é inserido numa classe comum, todos os recursos do qual necessita devem estar na sala de aula junto a ele, incluindo o professor de Educação Especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Como já posto por Lima (2002), por mais que a colaboração não seja um termo atual, é necessário conhecer os princípios da colaboração escolar. No contexto brasileiro, os primeiros estudos relacionados ao Ensino Colaborativo iniciaram em 2001 com as primeiras pesquisas de doutorado sobre o tema, que culminaram nos trabalhos de Capellini (2004), intitulado “Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Mental”, e de Zanata (2004), intitulado “Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa”, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Já em 2004, iniciou-se, na mesma universidade, o projeto de extensão chamado “S.O.S. inclusão escolar”, que tinha como foco avaliar o modelo de Consultoria Colaborativa desenvolvido por estagiários para atuação com educadores do ensino regular que tinham estudantes com deficiências em suas salas de aula (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Vilaronga e Mendes (2014), em estudo realizado dez anos depois das primeiras publicações, sinalizaram que esse tipo de serviço ainda era pouco conhecido no Brasil e muitas vezes realizado de forma muito tímida por alguns municípios que o adotaram, sendo usado, em muitos casos, em situações experimentais e nem sempre seguindo os modelos recomendados pela literatura.

Nesse intervalo de tempo, observou-se de modo gradativo que as pesquisas em nível de mestrado e doutorado voltadas para esse modelo foram aumentando (RABELO, 2012; ZERBATO, 2014; SILVA, 2020), assim como a produção de artigos discorrendo sobre essa temática, envolvendo especificamente tentativas de implementação desse modelo de prestação de serviço no território brasileiro (VILARONGA; MENDES, 2014).

A relevância da atuação em colaboração é inquestionável, e sobre esse modelo de prestação de serviço, na literatura nacional, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) definem que o Ensino Colaborativo “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum

e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”.

Na literatura internacional, o termo Ensino Colaborativo é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, em que ambos se responsabilizam e compartilham as etapas de ensino, desde o planejamento, a execução até a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (COOK; FRIEND, 1993).

Para Vilaronga e Mendes (2014), esse serviço tem como uma das premissas melhor atender o estudante PAEE e os demais alunos envolvidos na sala de aula comum. Esse foco na melhoria do trabalho acaba suscitando mudanças culturais e impactando na formação dos docentes envolvidos, porém, para que essas mudanças culturais possam ocorrer e para o progresso desse modelo, alguns aspectos são essenciais, por exemplo, os arranjos do espaço físico da sala de aula, que serão vistos na Unidade 3.

Gately e Gately (2001) sinalizam três estágios de colaboração (estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio de colaboração) que perpassam o trabalho colaborativo, e cada um deles possui características específicas sobre a interação dos docentes, resultando em determinadas ações desenvolvidas pelos profissionais.

No estágio inicial, os professores normalmente se comunicam superficialmente, e o educador especial tem lugar particular ao fundo da sala ou ao lado do estudante PAEE e ainda não tem familiaridade com o conteúdo que está sendo trabalhado e com as metodologias utilizadas pelo professor da classe comum. Nesse estágio o professor de Educação Especial ainda está sendo visto como assistente e acaba assumindo por vezes o papel de gerente de comportamento. Esse conjunto de características apresenta condições desfavoráveis às práticas de Ensino Colaborativo (GATELY; GATELY, 2001).

No estágio de comprometimento, a comunicação entre os professores passa a ser mais clara, o que possibilita a construção da confiança necessária para o desenvolvimento do Ensino Colaborativo. Nessa etapa, observa-se que o professor de Educação Especial começa a compartilhar as funções de sala de aula, a sair do fundo da sala e a se movimentar mais livremente, iniciando um projeto em comum com o professor da classe comum, e ainda, em algumas vezes, começa a haver o compartilhamento do planejamento das aulas ou a divisão da condução das disciplinas ministradas (GATELY; GATELY, 2001).

No estágio colaborativo, os professores comunicam-se de modo efetivo, por vezes com sinais não verbais. Ambos se movimentam naturalmente no espaço, fornecendo instruções a todos os estudantes e compartilhando as funções da sala de aula, pois compartilham as competências curriculares e a necessidade de variedade de avaliação, realizando o coplanejamento. Esse estágio é a condição favorável do desenvolvimento de práticas colaborativas (GATELY; GATELY, 2001).

Para além dos arranjos de sala de aula e dos estágios de colaboração, Gately e Gately (2001) pontuam sobre alguns componentes necessários aos docentes envolvidos e que são bastante relevantes para que o Coensino aconteça. São eles: a) comunicação interpessoal; b) arranjo físico; c) familiaridade com o currículo; d) metas do currículo; e) planejamento instrucional; f) apresentação do ensino; g) organização da sala de aula; e h) avaliação.

Esses componentes, juntamente aos arranjos e estágios do Coensino, vão se estabelecendo e se fortalecendo à medida que mudanças culturais no ambiente educacional ocorrem, permitindo assim os dois professores atuem de modo natural na sala de aula. Sobre isso, Capellini e Zerbato (2019, p. 39) pontuam que, mesmo que os professores atuem de formas diferentes, para que ambos participem plenamente, o “professor comum mantém uma responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ministrado, enquanto o Educador Especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo”, e isso deve ser entendido de modo complementar, não de modo a distinguir a atuação dos docentes. Essa diferença de atuação não faz com que um profissional atue como ajudante, enquanto o outro atua como professor principal, nem que as atividades do estudante PAEE sejam ensinadas somente pelo professor de Educação Especial, enquanto o outro professor se responsabiliza pelo restante da turma.

Práticas que reforçam a diferenciação de atuação dos docentes ou que não prezam pela articulação do trabalho, coplanejamento e condução conjunta de instruções acabam sendo associadas erroneamente ao Ensino Colaborativo ou usadas como sinônimos de outras práticas inclusivas, como o Sistema de Bidocência.

A Bidocência é uma prática largamente presente no espaço educacional e assemelha-se ao Ensino Colaborativo somente pelo fato de envolver a atuação de dois docentes, porém, diferencia-se pela formação da dupla, pois uma dupla que não seja composta do professor do ensino comum e do

Educador Especial não é considerada como de Coensino. No caso da Bido-cência, o que se observa é atuação de dois pedagogos, ou de um pedagogo e um docente de outra licenciatura. Outra diferença ainda é a ausência de coplanejamento, instrução e condução de aulas conjuntas.

Por conta dessa confusão, Conderman, Bresnahan, Pedersen (2009) estabelecem alguns aspectos que não caracterizam o Ensino Colaborativo: a) a existência do trabalho de um segundo professor que atue em paralelo com o professor do ensino comum; b) um professor que atue como auxiliar, cuidador, ajudante ou em outra função, enquanto o outro ensina; c) quando as aulas ou encaminhamentos são planejados sem que haja partilha entre os colaboradores; e d) quando há a retirada do aluno da sala de aula, para receber instruções ou realizar atividades paralelas.

A ideia do Ensino Colaborativo não é fazer com que o professor de Educação Especial atue com o estudante PAEE de modo deslocado e solitário, pelo contrário, torna-se válido ressaltar que os “professores de Educação Especial não vão às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim para participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 65).

O último ponto, mas não menos pertinente, a ser considerado para que a parceria entre os docentes tenha sucesso no seu aprimoramento e execução se refere a alguns fatores de sucesso que foram identificados e elencados por Arguelles, Hughes, Schumm (2000) e citados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 51), a partir de experiências práticas. São eles: a) tempo para planejamento; b) flexibilidade; c) disposição a correr riscos; d) definição de papéis e responsabilidades; e) compatibilidade; f) habilidade na comunicação; e g) suporte administrativo.

Olhando para todos os pontos elencados sobre esse modelo de prestação de serviço, reconhece-se que o Coensino envolve mudanças culturais, flexibilidade entre os docentes envolvidos, momentos de escuta, confiança entre os docentes, mas também exige uma articulação com outros membros da comunidade escolar, além de aproximar o professor da classe comum e o professor de Educação Especial. O Ensino Colaborativo acarreta a redefinição do papel proposto ao professor de Educação Especial, que muitas vezes é visto pelo docente da classe comum como o professor do AEE, e nesse modelo ele passa a ter como foco de atuação o trabalho na classe comum, e não somente na SRM ou centrado exclusivamente no estudante PAEE.

Ao professor da classe comum, algumas mudanças também são necessárias, especialmente a abertura e aceite de outro docente partilhando o mesmo espaço, pois atuar conjuntamente não é algo a que os docentes de classe comum são ensinados; ensinam-lhes que a sala de aula é o território deles, mas com o Coensino isso se dilui e é necessário compreender que se deve atuar colaborativamente para alcançar melhores resultados. É necessário mudar a chave para romper o estigma de que o estudante PAEE é do professor de Educação Especial; pelo contrário, ele é da dupla, da sala, ele é, assim como todos os outros, aluno da escola.

Assim, o Coensino torna-se uma proposta que atende aos aparatos legais voltados ao atendimento dos estudantes PAEE, indicando a parceria entre os professores. Contudo, para que esse modelo seja desenvolvido de forma correta e seguindo os pressupostos aqui apresentados, torna-se necessária a formação, *a priori* na formação inicial dos professores de Educação Especial, com a inserção de disciplinas que favoreçam uma cultura colaborativa, conforme pontuado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

Tendo por base os marcos teóricos elencados aqui, no próximo tópico vamos entender melhor sobre o desenvolvimento e as facilidades e dificuldades desse modelo de prestação de serviço, na prática.

O Ensino Colaborativo na prática

Após compreender o que é colaboração, definir e aprofundar a teoria sobre o Ensino Colaborativo, vamos nos debruçar em experiências práticas sobre esse modelo de serviço. Nesta parte do texto utilizamos trechos de uma experiência formativa, especificamente um curso de extensão, realizada em um município do interior de São Paulo, cuja parte prática oportunizou, a professores e discentes do curso Vivências em Coensino, suas possibilidades e desafios.

Iniciamos essa discussão apresentando uma atividade realizada no início do curso de Coensino, em que foi proposta a elaboração de desenhos que visavam compreender como era o arranjo das salas de aula em que esses professores atuavam.

Observem pelas representações de desenhos que os docentes da Educação Especial, quando entravam no espaço da sala comum, faziam uma atuação direta com o estudante PAEE, e não com o professor da sala comum. Em alguns casos, inclusive, o professor especialista e o agente educacional, profissional com formação em nível de Ensino Médio, ficavam ao redor do estudante. Nos diálogos durante o curso não foi retratada uma mudança nesse desenho, apenas poucas experiências de trocas com o professor da sala comum, sendo manifestada a tendência para um trabalho paralelo e uma separação não só visual, mas educacional do que seria realizado com esse estudante em relação às atividades da turma.

Gately e Gately (2001) entendem que o arranjo físico no contexto da sala comum é um dos pressupostos para a realização do Ensino Colaborativo. A parceria pode ser vista no desenho de sala de aula e identificada, inclusive, por todos os estudantes da turma, que quando realizam representações colocam os docentes da dupla em uma mesma posição, não há hierarquia, como enunciado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

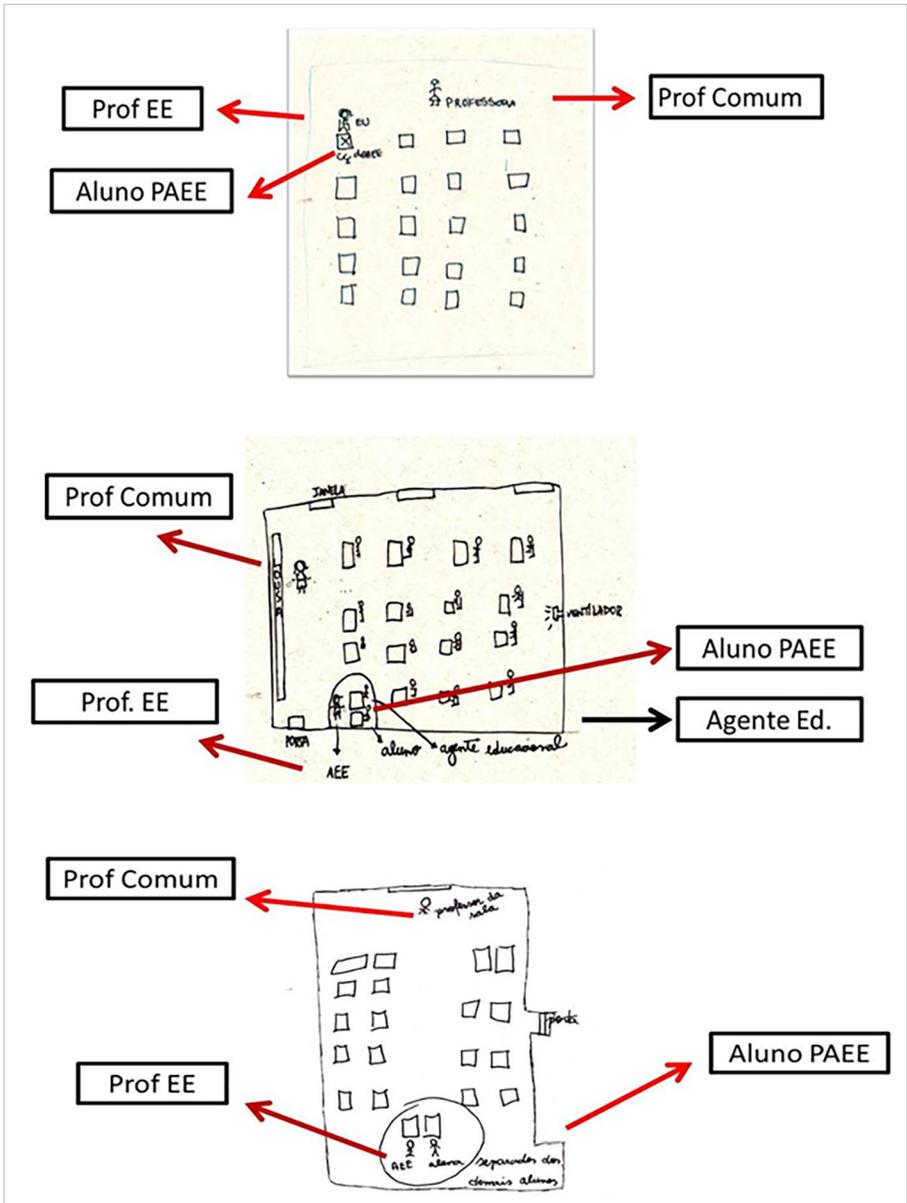


Figura 1 Desenhos do local onde ficavam comumente os professores de Educação Especial na sala comum.

Fonte: arquivo pessoal.

Um dado que chama a atenção é que 23 docentes afirmaram, no início do curso, que não realizaram ensino conjunto, o que possibilita afirmar que a prática de Coensino não era usual nesse contexto. Também não eram usuais, para a maioria dos professores, a planificação de aulas de forma conjunta e o desenvolvimento conjunto de materiais, evidenciando a lacuna entre a atuação do educador especial e o contexto da sala comum. Os desenhos dão embasamento para afirmar que, quando a entrada do docente da Educação Especial acontecia em sala comum, ela se concentrava em uma atuação direta com o estudante PAEE, e não com o professor e toda a turma.

Em uma sala de aula em que o Coensino acontece, os professores estabelecem juntos a organização do espaço, dos materiais didáticos e o local a ser ocupado por eles. A entrada na sala de aula comum seria o primeiro passo, e em uma sala em que há a proposta do Ensino Colaborativo a tendência seria que, com esse contato, os professores partilhassem os materiais, e a territorialidade tornar-se-ia menos evidente, até que ambos controlassem o espaço e os estudantes conjuntamente (GATELY; GATELY, 2001).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) sinalizam que no Ensino Colaborativo seis modos distintos poderiam ilustrar o local que esses docentes ocupam em sala, que pode ter relação direta com as diferentes fases de atuação da dupla, mas também com o objetivo de cada atividade planejada, podendo ser visualizadas diferentes organizações, inclusive em um mesmo dia de aula. Nessa colaboração, os professores podem trocar os locais em que se encontram na sala, não existe um desenho fixo, mas um movimento entre ambos. Inexiste também um local fixo para o estudante PAEE, por isso nas representações a seguir eles não foram destacados, sendo apenas ilustrados os locais de ambos os professores, que também podem sofrer alterações sempre que acordado para a melhoria do ensino.

Modelo 1 - Um ensina e um observa

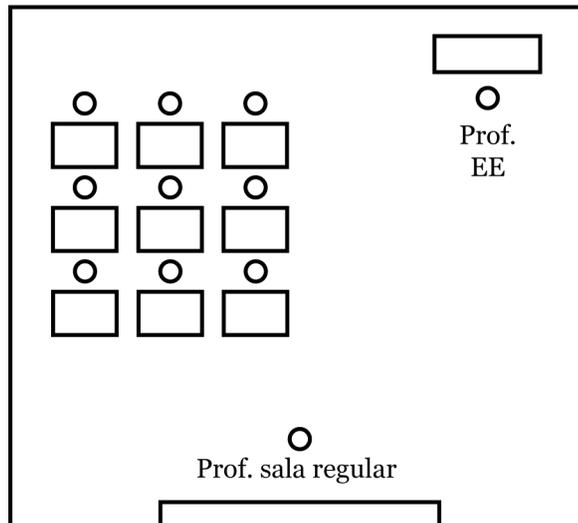


Figura 2 Um ensina e um observa.

Fonte: imagem adaptada por Gabriel Antônio Barbosa Mesquita com base em Vaughn, Schumm e Arguelles (1997).

Modelo 1: intitulado “um ensina e o outro observa”, nesse modelo um dos professores assume papel principal na classe, enquanto o outro observa as questões comportamentais e de aprendizagem dos demais estudantes. Não existe uma regra em relação a qual dos docentes assume cada função, isso pode ser acordado. Por exemplo, se em uma atividade o professor da sala comum gostaria de observar o funcionamento da sala, o trabalho de duplas de estudantes, ele poderia assumir o papel de observador, enquanto o professor de Educação Especial assumiria a frente da sala.

Modelo 2 - Um ensina e um auxilia

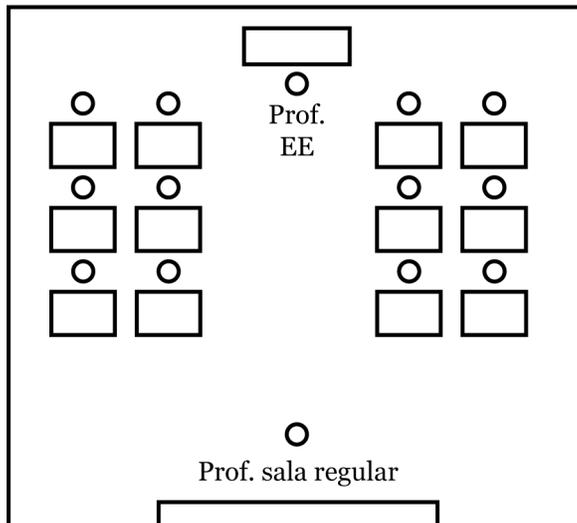


Figura 3 Um ensina e um auxilia.

Fonte: imagem adaptada por Gabriel Antônio Barbosa Mesquita com base em Vaughn, Schumm e Arguelles (1997).

Modelo 2: intitulado “um professor e um colaborador”, nesse modelo, enquanto um professor assume a condução da disciplina ou atividade para a sala, o segundo circula e assume a função de assistência, auxiliando os estudantes que apresentam alguma necessidade de atendimento individualizado ou pequenos grupos. Não existe local definido para cada docente. Por exemplo, em uma sala de Ensino Médio em que é vivenciado o Coensino, na disciplina de química, pode ser combinado que, em uma atividade planejada em conjunto, o professor de Educação Especial dará as instruções gerais da atividade, enquanto o professor de química, que tem o conhecimento dos conteúdos, transitará pela sala tirando as dúvidas de todos.

Modelo 3 - Estação de ensino

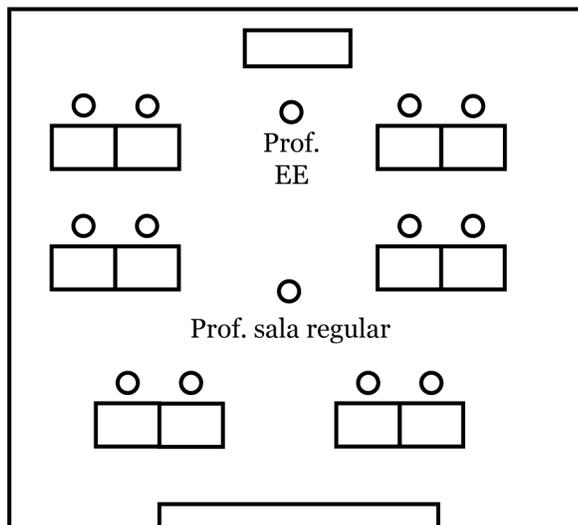


Figura 4 Estação de ensino.

Fonte: imagem adaptada por Gabriel Antônio Barbosa Mesquita com base em Vaughn, Schumm e Arguelles (1997).

Modelo 3: intitulado “estações de ensino”, esse modelo prevê uma disposição diferenciada da sala de aula tradicional. A turma é dividida em diversos grupos de aprendizagem dispostos pela sala, e cada grupo deve contemplar focos distintos de aprendizagem, porém, relacionados, ou seja, um mesmo assunto é abordado, mas de modos diferentes. Nesse modelo todos os estudantes devem vivenciar as diferentes propostas, com autonomia para se locomoverem entre os grupos.

Modelo 4 - Ensino paralelo

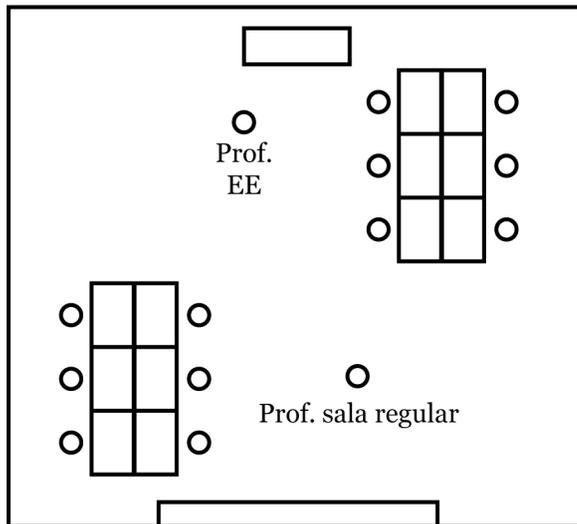


Figura 5 Ensino paralelo.

Fonte: imagem adaptada por Gabriel Antônio Barbosa Mesquita com base em Vaughn, Schumm e Arguelles (1997).

Modelo 4: intitulado “ensino paralelo”, esse modelo prevê a sala dividida em dois grandes grupos, e cada profissional se responsabiliza por um dos grupos. Aqui o conteúdo/planejamento ministrado é o mesmo, com a possibilidade de atenção às necessidades de cada grupo, por estarem os alunos divididos em grupos menores.

Modelo 5 - Ensino Alternativo

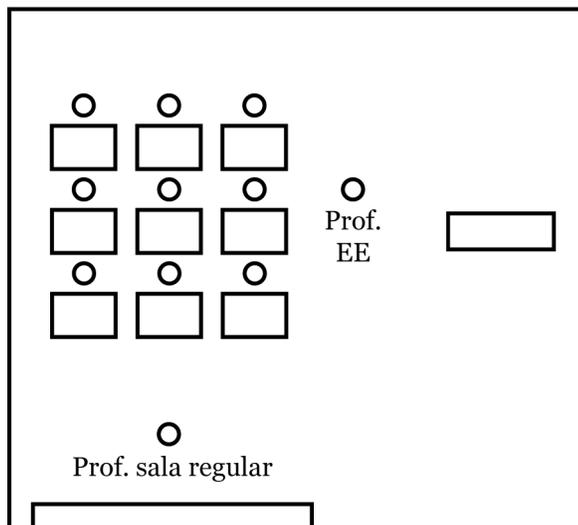


Figura 6 Ensino alternativo.

Fonte: Imagem adaptada por Gabriel Antônio Barbosa Mesquita com base em Vaughn, Schumm e Arguelles (1997).

Modelo 5: intitulado “ensino alternativo”, esse modelo é utilizado normalmente em situações nas quais se observa que um pequeno grupo necessita de algum tipo de auxílio ou atenção individualizada. Nesse modelo, um dos profissionais assume a sala de aula e a condução das atividades com o grupo maior, enquanto o outro professor volta a atenção para o pequeno grupo, trabalhando os assuntos específicos voltados ao auxílio observado.

Modelo 6 - Equipe de ensino colaborativo

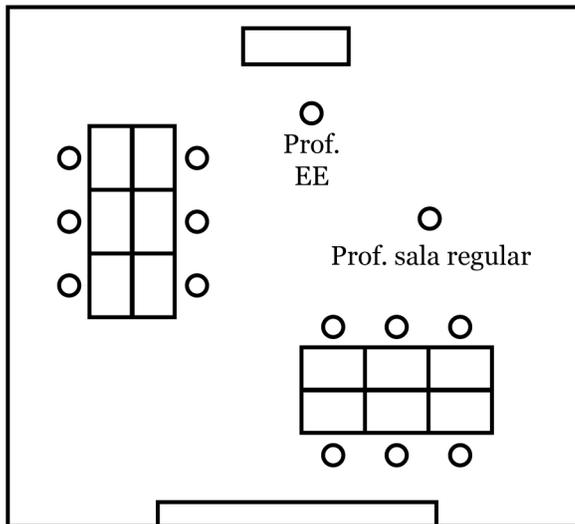


Figura 7 Equipe de ensino colaborativo.

Fonte: Imagem adaptada por Gabriel Antônio Barbosa Mesquita com base em Vaughn, Schumm e Arguelles (1997).

Modelo 6: intitulado “equipe de ensino”, nesse modelo os professores conduzem e se responsabilizam conjuntamente pelo encaminhamento das ações da sala de aula. A parceria é tão fortalecida que os desenhos anteriores podem ser realizados com naturalidade e sem uma negociação prévia desses papéis.

Esses modelos de arranjos de sala de aula não são modelos a serem seguidos de 1 a 6 de modo obrigatório, muito pelo contrário, são modelos realizados de modo flexível, visando auxiliar as trocas e os momentos de colaboração que são desenvolvidos, pois a ideia de empregá-los é que quando os docentes trabalham juntos devem ser vistos com paridade (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Para Capellini e Zerbato (2019), no Ensino Colaborativo não existe um modelo único para a organização do ensino, pois o trabalho desenvolvido dependerá do contexto escolar em que os profissionais estão inseridos, do tempo para trabalho conjunto, da relação estabelecida entre os dois professores em sala de aula, das características da turma e ainda dos estágios de colaboração da dupla.

Percebeu-se, durante a realização do curso, que essa circulação dos docentes na sala de aula foi possível em alguns momentos. Após a discussão desse tema, houve relatos que evidenciam a sensação de participação de todos no espaço físico da sala comum.

Essa forma de organização nas atividades permitiu que eu, a professora e a agente educacional pudéssemos circular entre os alunos para observarmos as estratégias que eles encontraram para solucionar as atividades propostas (Docente 1).

A familiaridade com o currículo, o compartilhamento de ideias, informações e materiais também pode dar indícios de colaboração. No início o docente de Educação Especial pode não estar familiarizado com o conteúdo e com a metodologia utilizada pelo professor da sala comum, assim como pode existir falta de confiança nas habilidades do professor de Educação Especial para ensinar o currículo (GATELY; GATELY, 2001). O processo de colaboração deve gerar um aumento de confiança e competência de ambos os professores, como evidenciam os excertos dos diários dos docentes participantes do curso.

há compartilhamento de materiais didáticos como plano de aula, objetos utilizados para a realização da mesma. Sempre há ideias, informações necessárias e materiais para o nosso trabalho [...]. Tem dado certo o nosso trabalho em parceria, e a cada dia procuramos melhorar para que haja sempre colaboração entre nós (Docente 2).

Professores conduziram as atividades com os grupos e organizaram os materiais necessários (Docente 3).

Conforme combinado previamente, eu e a professora da sala regular traçamos as atividades e as possíveis adaptações para que o nosso aluno-alvo pudesse participar amplamente do processo (Docente 4).

Em relação à apresentação das atividades, inicialmente, os docentes apresentaram atividades paralelas, tendendo ao desenho de um professor responsável e um auxiliar, até que passaram a compartilhar a docência nas aulas. Na colaboração, ambos podem participar da apresentação da lição e estruturar juntos as atividades de ensino; os estudantes interagem com os dois docentes (GATELY; GATELY, 2001). No diário dos docentes também apareceram informações sobre os momentos em que se ensinaram diferentes grupos de estudantes ao mesmo tempo, como nos trechos que seguem:

Fiz intervenção constante com textos fatiados, [...] enquanto isso, a professora trabalhava com o outro grupo (Docente 5).

Tanto a professora da sala regular quanto do AEE percorreram a sala, auxiliando as crianças. Nos alternamos com o aluno para ele se manter engajado. [...] professora da sala regular revezaram para auxiliar e incluir o aluno na equipe e jogar. Ele apresenta dificuldades de socialização, concentração e é desmotivado (Docente 6).

Outro ponto que merece destaque é que, em alguns momentos dessa troca, os docentes de Educação Especial relataram nos diários que estavam cientes do que o coprofessor estava fazendo até quando não estavam presentes em sala de aula.

Não consegui retornar no dia seguinte, mas a professora me relatou, por meio da coordenadora, que ao aplicar algumas atividades todos resolveram sem dificuldades e inclusive relataram, aprenderam com a professora XX. Sinal que o trabalho foi bem planejado e realizado não por mim, mas pela professora e a agente educacional, que fizeram com que a dinâmica do dia fosse a melhor (Docente 7).

Um dia a professora precisou faltar e me deixou recado no celular logo pela manhã [...] passou segurança no meu trabalho [...] percebi que ela estava comprometida com o que estamos fazendo (Docente 8).

Em relação à organização da sala de aula, Gately e Gately (2001) entendem que ela envolve dois fatores: a estrutura e as relações. Entender o papel de cada um é substancial quando se trabalha junto, além de qual será essa organização e as responsabilidades em cada atividade. No estágio inicial, por exemplo, percebe-se que em muitos momentos o docente de Educação Especial assume um papel de assistente, com foco no estudante PAEE. Apesar de ser uma organização possível em algumas atividades, a constância desse formato revela a falta de planejamento e trabalho conjunto. Porém, os relatos dos docentes apontam para um movimento de colaboração que se inicia no compartilhamento de atividades e tarefas para cada profissional da dupla.

Compartilhar a responsabilidade de decidir o que e como ensinar também é um ponto importante para o Coensino. Os docentes podem optar, por exemplo, por trabalhar com atividades adaptadas, as quais têm como base o mesmo assunto ou conteúdo, mas são elaboradas para a maioria com posterior adaptação para as particularidades do estudante PAEE, ou podem optar pela realização de atividades paralelas até se chegar às atividades acessíveis, que são aquelas que possibilitam a participação de todos da sala, mesmo com suas diferenças (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Também podem ser pensadas atividades com base nos pressupostos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que visa o acesso ao conhecimento para todos os estudantes da sala de aula a partir do entendimento de que existem estilos e maneiras individuais variadas de se aprender (ZERBATO, 2018).

Na construção da proposta da dupla de docentes, é necessário definir seus papéis e suas responsabilidades (ARGUELLES; HUGHES; SCHUMM, 2000). Nessa definição, ambos os professores precisam ter papéis de igual importância, tanto nas conquistas acadêmicas quanto nas questões que envolvam a organização da sala de aula, não sendo necessário que um se mantenha estático na sala. Esses papéis também podem ir se adequando e modificando, conforme a dupla amadurece. Por exemplo:

A professora de Educação Especial pesquisa sobre o assunto (livro didático, internet), elabora a aula com cartazes e figuras, bem como os vídeos do *YouTube*. A professora da sala regular deu a sugestão de utilizar as letras móveis e o jogo para os alunos. Então estudamos o assunto, nos preparamos e no dia nos intercalaremos na explicação da matéria e da atividade (Docente 9).

A professora da sala regular trabalhou os animais, classificando-os quanto à sua alimentação. Com o aluno com autismo dei as mesmas atividades, só que com figuras e colagem. [...] Foi uma aula muito produtiva. Os demais alunos também perguntaram para mim todas as dúvidas que tinham (Docente 10).

Sabe-se que o planejamento é de extrema importância, mas que é preciso ser flexível e fazer alterações, se necessárias, durante a realização da aula. Estar aberto a essas mudanças, trabalhar com possíveis frustrações pode ser um desafio, que pode ser dialogado entre a dupla.

Houve uma falha da nossa parte [...] não fizemos um modelo de referência para o quebra-cabeça (8 peças), mas a professora conseguiu fazer as intervenções necessárias (Docente 10).

Ali mesmo, bem no momento da aplicação, trocamos informações sobre a execução, chegamos ao consenso sobre materiais e recursos e aplicamos (Docente 11).

Apesar da dificuldade em conduzir o aluno nas aulas de Ed. Física, sempre pensamos em sua participação para que possa vivenciar as mesmas experiências que seus pares. [...] Durante todo o circuito o aluno participou tendo auxílio, ora em cadeira de rodas, ora apoiando em mim ou no professor de Educação Física (Docente 12).

Em relação aos saberes trazidos por Keefe, Moore e Duff (2004) para o sucesso do Coensino, conhecer a si mesmo auxilia o docente a reconhecer suas forças e fraquezas, tais como noções estereotipadas e preconceituosas sobre as crianças e suas capacidades. Em relação a conhecer o parceiro, é necessário saber ouvir, conhecer os medos e as preocupações, tentando não julgá-lo e, quando necessário, saber prover suporte nos momentos oportunos.

As aulas da professora são muito pautadas no uso do livro didático, e, cabe salientar, a criança ainda não está alfabetizada e a organização do livro não colabora na realização das atividades. [...] A sala é extremamente agitada e indisciplinada, mas as queixas, em geral, acabam recaindo sobre o aluno do AEE (Docente 2).

É preciso ter como foco conhecer os estudantes, não somente no que tange à aprendizagem, mas sobre seus interesses, percepções, sonhos, valores. Assim como é necessário conhecer seu trabalho, o que envolve

conhecimentos sobre currículo e sobre como o ensino pode ser acessível e efetivo. Esse conhecimento amadurece quando os parceiros dialogam e compartilham, por exemplo, a realização das atividades.

Ter a professora de sala que reconhece os comportamentos das crianças e podendo auxiliar na dinâmica das aulas é uma experiência tanto para mim quanto para a professora realizadora. Pensar junto com a professora para pensar em outras crianças ao preparar as aulas é desafiador. Mas deu muito certo! (Docente 10).

Inicialmente, fomos à sala de recursos para assistirmos a um vídeo sobre o assunto, e foi visível a satisfação do aluno do AEE em “levar” seus amigos para seu espaço e também ao contrário (Docente 2).

Os três alunos participaram do conteúdo proposto da aula e, com este formato de adaptação de estratégia, puderam trabalhar mais um pouco a aquisição da escrita (necessária para eles), além de estarem inseridos no contexto do conteúdo trabalhado pela classe (Docente 5).

Outro fator que influencia no trabalho colaborativo, segundo Gately e Gately (2001), é a comunicação interpessoal, havendo inicialmente tendência a uma interlocução reservada, mas que, com a parceria, caminha para uma comunicação livre, com muito diálogo. Observam-se, também, estratégias de manipulação de conflitos, de escolha do momento de dialogar ou de ignorar (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009).

Foi muito produtivo, pois pudemos nos conhecer melhor e identificar o perfil de trabalho de cada uma em sala de aula. Tive também um feedback sobre o que a professora do ensino regular esperava em relação ao meu trabalho na sala com ela. [...] esse era o primeiro ano do ensino fundamental, e ela estava insegura e preocupada sobre como proceder com inúmeros conteúdos [...] procurei acalmá-la nessa questão, e, na medida em que fomos fazendo o planejamento do dia de trabalho colaborativo, a ansiedade foi diminuindo (Docente 3).

Os alunos participaram, e foi observado por mim 3 alunos com muita dificuldade, em particular, conversei com a professora e a mesma já havia feito a queixa para a coordenação, então combinamos, nós 2, de chamarmos os pais desse aluno e conversarmos para estabelecer juntas algumas estratégias (Docente 19).

Comemorar o processo da colaboração, do ensino e/ou da aprendizagem, assim como ter momentos de avaliação da atividade realizada para se

pensar nos caminhos das próximas atividades são ações importantes para o processo de parceria entre a dupla. Optou-se por trazer vários trechos que retratam esse momento, que é sinalizado mesmo que de forma muito sutil, mas que faz diferença quando se fala de motivação e quando se inicia o processo, pois pode haver desafios que tendem a desmotivar a parceria, sendo necessário esse olhar para os avanços e para a comemoração de pequenas coisas desse cotidiano.

Foi emocionante e gratificante, ganhei um beijo e um abraço apertado, a professora também, mais importante foi que ele realizou e seu sorriso e alegria! Muito importante esta parceria, todos receberam um retorno favorável e gratificante! (Docente 21).

Está sendo um momento de colaboração entre os professores e os alunos (Docente 20).

Foi bem prazeroso realizar esta atividade com a sala toda, a professora foi muito parceira, fiquei à vontade com a sala, com ela e com a monitora [...] a aluna foi bem participativa (Docente 15).

Realizamos a atividade proposta com a turma, e o resultado me surpreendeu de forma positiva [...], tanto que estamos organizando mais atividades (Docente 2).

Estamos caminhando em direção a ele “Ensino Colaborativo” com passos lentos, mas com empenho para que venha a somar na aprendizagem dos alunos (Docente 13).

Ter reuniões regulares para planejar o trabalho é um dos principais desafios na realidade brasileira, por ter relação direta com o tempo destinado ao planejamento na carga horária da maioria das escolas. Porém, assim como enfatizado por Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), para o sucesso do Coensino é extremamente importante encontrar momentos do planejar em dupla. Os autores apontam sugestões para encontrar o tempo de planejamento comum, por exemplo: determinação de horários preestabelecidos, uso de e-mail, chamadas telefônicas, disponibilização de plano de aula, informar o que vai acontecer na próxima atividade programada na conclusão da lição, usar o tempo de realização de atividades dos alunos para comunicações rápidas, entre outras (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009).

Percebe-se que algumas dessas estratégias também foram vivenciadas pelos docentes que participaram da formação, assim como o uso de aplicativos de mensagens, caderno de recados, diálogo enquanto os estudantes iniciam as atividades ou no decorrer delas, como pode ser observado em algumas falas selecionadas a seguir.

É no HTPI da professora [...] que bate com meu café que fazemos os planejamentos ou que conversamos sobre Coensino [...]

[...] realizamos 1 HTPI (50min) para planejarmos a atividade (Docente 23).

É nesse momento de planejamento que existe um diálogo também sobre o que acontece na sala comum, nos momentos em que o professor de Educação Especial não está presente, em virtude de este acompanhar, geralmente, mais do que uma sala. Nesse movimento reflexivo da dupla, modificações necessárias são idealizadas, existe partilha do trabalho cotidiano, são avaliadas as possibilidades de acessibilidade curricular, definidas responsabilidades de cada docente da dupla no trabalho anterior, durante e depois das aulas (ARGUELLES; HUGHES; SCHUMM, 2000).

Em conversa depois da atividade finalizada, concluímos que conseguimos alcançar os objetivos propostos e que seria interessante continuar as atividades (Docente 23).

Diante dessa prática sistematizada, surgiu na Unidade Escolar a necessidade de uma organização com essa prática colaborativa para o ano de 2020 com outros professores e alunos, já que com nosso relato tiveram entusiasmos e vontade de continuar fazendo essa prática docente (Docente 19).

Existir paridade entre os docentes é essencial para esse processo (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSON, 2009), o que se exemplifica em falas nas quais os professores se referem aos “nossos alunos”, fazem a inclusão de nomes em relatórios da sala, conversam com o parceiro antes do diálogo com os pais e reconhecem sua responsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes.

Em relação aos colegas fui bem recebida, as tarefas foram sendo trabalhadas por todas nós. As crianças solicitaram a minha ajuda sempre que necessário, e o aluno PAEE pode também participar de todo o conteúdo enviado (Docente 26).

Contei a história, e os alunos mostraram-se atentos e “felizes” com 2 professoras, eu e C. íamos nos complementando (Docente 19).

Em relação à inclusão escolar de outros profissionais na sala de aula, percebe-se a presença da monitora, agente educacional – cargo oferecido no município estudado em salas que possuem estudantes PAEE e com o qual também é possível fazer parceria, respeitando seu papel não docente e sua formação de nível médio.

Pude perceber, no dia da observação e da prática, que fiquei mais tempo na sala [...] o respeito existente entre o agente educacional ao se dirigir à professora e pedir se poderia ajudar outra criança que estava com dificuldade na atividade (Docente 3).

Cada adulto ficará em um cantinho. Professor regular, professor de AEE e agente educacional, serão três cantinhos de atividade (Docente 12).

[...] interessante que no dia da atividade a monitora volante entrou na sala e se engajou na atividade, então foi rico demais, pois tivemos um adulto em cada parte do circuito [...] (Docente 13).

O agente educacional possui função definida na LBI (BRASIL, 2015), a qual não pode adentrar funções de profissões já estabelecidas, como funções pedagógicas docentes, sendo importante para estudantes que necessitam de apoio nas atividades de alimentação, locomoção e outras ações que contribuam para a autonomia do estudante. A parceria docente é também importante nessa atuação colaborativa com esse profissional ou até na avaliação da não necessidade dele no cotidiano da sala de aula comum, como no exemplo a seguir.

Após a avaliação do caso, foi possível estabelecer que “YY” não necessita de agente educacional em tempo integral. Somente em algumas situações, entre elas: lembrar-se de colocar os óculos, se posicionar no melhor lugar para que possa ver na lousa sem que a luz atrapalhe. Em alguns momentos relembrar a professora sobre a “cor” de giz da lousa e a qualidade do xerox para o aluno (Docente 3).

É importante que os administradores da escola também atuem de forma colaborativa, fomentando um clima escolar encorajador, entendendo que erros e acertos fazem parte do processo de mudança, tendo o papel

também de pleitear recursos e materiais necessários para acessibilidade (ARGUELLES; HUGHES; SCHUMM, 2000).

Com o apoio da professora coordenadora foi feito um xerox ampliado, e colocamos na lousa no dia da prática do Ensino Colaborativo. Quando os alunos chegaram à sala de aula eu já estava à frente com a professora, não mais ocupava o canto direito ao fundo, e sim ao lado da docente (Docente 3).

A escola está bem receptiva ao Ensino Colaborativo, não me negou nada até o momento, mas ainda precisamos aprender mais sobre horários e como é possível apenas um professor de Coensino trabalhar em todas as salas (Docente 10).

A escola estava ciente da atividade, e a coordenação deu total apoio, inclusive não se opondo ao fato de a monitora volante também querer participar (Docente 13).

Em virtude da importância da prática colaborativa e do apoio ao Coensino pela dupla, é importante formar não só os professores da sala comum e da Educação Especial sobre o tema. Silva (2020) apresenta a necessidade de outros profissionais da escola, além dos professores, terem momentos para refletir sobre a cultura colaborativa na escola, possivelmente em momentos de planejamento coletivo e com a própria Rede Municipal, Estadual ou Federal de Educação. A vivência prática de parceria também pode ser uma possibilidade formativa, principalmente de diversificação metodológica, importante para todos os estudantes, e não somente para o do PAEE.

A formação de redes de apoio à inclusão escolar de estudantes PAEE como ponto essencial para ações colaborativas

Diante do que vem sendo referenciado, há a necessidade de ser reafirmada a importância de outros sujeitos, para além dos profissionais com formação específica em educação, para atuação em parcerias, aspecto que já vem sendo destacado desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Defendem-se a presença e o envolvimento de diferentes personagens, tanto do meio escolar como de fora dele. Acredita-se que é preciso que esses atores formem redes de apoio para buscar respostas adequadas às singularidades encontradas no meio escolar.

É comumente encontrada na literatura das diferentes áreas a utilização do termo “rede” para se referir ao trabalho realizado por um grupo de profissionais buscando um objetivo comum. Stainback e Stainback (1999) destacam que as redes de apoio à inclusão escolar devem ser constituídas a partir do princípio de que todos os profissionais possuem capacidades e potencialidades. Calheiros (2019) destacou em seu estudo que a rede de apoio deve ser constituída por profissionais com formação em Educação, Educação Especial e Saúde/Reabilitação, para que constituam uma equipe multiprofissional e trabalhem de forma colaborativa em prol do PAEE.

Diante dos pontos já apresentados, problematiza-se que essa atuação em rede proporcionará uma atuação tanto na prevenção de possíveis dificuldades como também na soma de conhecimentos para a oferta de serviços que apoiem a inclusão escolar, buscando garantir o direito à educação de qualidade para todos. Reforça-se também que os principais apoios realizados de forma articulada ainda se dão por meio de convênios com

instituições especializadas privadas, reforçando a importância da constituição de parcerias entre as secretarias para o atendimento das demandas desse público e, assim, formarem efetivamente uma rede de apoio.

Embora se considerem importantes a atuação em rede e o envolvimento de diferentes sujeitos para a construção de respostas educativas que atinjam a todos, faz-se necessária a definição dos papéis de cada categoria, bem como dos objetivos mútuos do grupo como um todo.

A partir disso, consideramos formadores dessa rede de apoio dois grandes grupos profissionais: os nomeados intraescolares, que envolvem aqueles que atuam diretamente com os estudantes PAEE dentro das escolas regulares de ensino, e os extraescolares, que são constituídos pelos demais profissionais específicos que contribuem e atuam indiretamente com essa população. Apresentaremos agora parte dos principais componentes da rede de apoio à inclusão escolar, iniciando pelos intraescolares.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), todos os profissionais exercem papéis diante do processo de inclusão escolar, mas para isso eles precisam reconhecer os princípios dessa perspectiva e fazer uso dela durante sua atuação cotidiana. As autoras destacam que, entre esses sujeitos, estão diretores e coordenadores escolares, que normalmente formam a gestão administrativa das escolas, a qual nomearemos como equipe gestora para representá-los.

Sobre o papel dessa equipe, frente ao processo de inclusão escolar, Cavalcante (2014) destaca que

o gestor escolar apresenta grande importância, sendo necessário que o mesmo busque uma atuação baseada na diversidade em consequência da liderança que exerce, pois todos que compõem este ambiente estarão seguindo e analisando suas ações. É importante salientar que o novo causa receios, e o gestor deve estar atento, encorajando todos os envolvidos para uma busca de novas práticas (CAVALCANTE, 2014, p. 1015).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que as equipes gestoras apresentam papel de articuladores em vista de serem responsáveis pela disseminação de uma cultura colaborativa, gerenciarem recursos humanos e materiais, organizarem formações em serviço, além de serem responsáveis pela organização dos horários de planejamento oferecidos aos professores da escola, dentre outras funções enquanto apoiadores e auxiliares de forma participativa e democrática.

Esses sujeitos apresentam papel crucial no processo de inclusão escolar, tornando-se uma parcela importante, junto aos demais profissionais que atuam diretamente com o PAEE, ao construir ações em prol do acesso, permanência e aprendizado desses estudantes. Nesse mesmo sentido, Sage (1999) destaca que o gestor é peça fundamental para o desenvolvimento pedagógico, em vista de poder criar situações e novas perspectivas no cotidiano da escola e por seu trabalho proporcionar condições para a discussão e aplicação de práticas que beneficiem a diversidade.

Outro personagem que se considera componente dessa rede de apoio à inclusão escolar é o professor da sala comum. Segundo Luiz *et al.* (2008), isso se dá em virtude de os professores serem aqueles que cotidianamente atuam com esses estudantes e que muitas vezes verificam e buscam adequar seu ensino para eles. Sobre esses profissionais, Zerbato (2014) destaca que enfrentam grandes desafios para favorecer a participação e aprendizagem dos estudantes PAEE na educação regular, o que pode estar relacionado ao trabalho solitário em sala de aula.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) reconhecem que esse profissional é peça-chave para a inclusão escolar, em vista de ser ele a referência no cotidiano escolar dos estudantes PAEE. Por meio dele, são possibilitadas as verificações das mudanças ambientais e pedagógicas para criar condições favoráveis para a aprendizagem dessa população.

O professor da Educação Especial deve trabalhar em equipe, com Coensino, como apresentamos nas páginas anteriores do texto, mas isso não exclui sua atuação também em Sala de Recursos. No entanto, como é destacado por Zerbato (2014), a forma em que é ofertado o atendimento em contraturno traz mais desafios para a comunicação e o trabalho em equipe. Portanto, acreditamos que permitir a atuação do professor de Educação Especial em diferentes abordagens na escola é benéfico para a inclusão escolar de forma geral.

Entre os profissionais que compõem a rede, ressalta-se a relevância dos professores bilíngues, especialmente para escolarização dos estudantes PAEE surdos e com deficiência auditiva. Em relação à educação bilíngue, a LBI destaca que a Libras deve ser ensinada como primeira língua e, na modalidade escrita, a língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, linguagem a ser garantida por toda a Educação Básica, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2015). Contudo, observa-se que, tanto no âmbito legal quanto na

literatura, pouco se discute sobre esse profissional, o que pode ocorrer por se tratar de uma prática comumente realizada pelos professores da Educação Especial ou pelos Tradutores Intérpretes Educacionais, algo que não é defendido pelos pesquisadores da área (CONCEIÇÃO, 2019).

Este último profissional citado pertence a outra categoria de profissionais constituintes e necessários no processo de inclusão escolar, e a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras é regulamentada por meio da Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010) e garantida como direito pela LBI (BRASIL, 2015).

O Guia Intérprete também é previsto nos casos dos estudantes surdocegos, visando beneficiar o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado desses estudantes. Para atuar, é necessário ter formação específica em vista das diferentes demandas e necessidades do público atendido. Esse profissional é visto como um canal de comunicação do surdocego com o ambiente que o cerca, e para isso o profissional precisa compreender a mensagem, extrair o conteúdo linguístico e contextualizar o sentido na língua para o receptor. Espera-se também que esse profissional tenha aprofundamento nas diversas formas de comunicação que podem ser utilizadas tanto na socialização quanto na educação dos surdocegos, tendo olhar atento para identificar qual caminho trilhar na efetivação da inclusão escolar social do indivíduo (ALMEIDA; SOUZA, 2017).

Um personagem que está ganhando destaque, devido à sua solicitação mais frequente nos ambientes escolares, é o Profissional de Apoio à Inclusão Escolar. De acordo com a LBI, os profissionais de apoio são:

Pessoas que exercem atividades de alimentação, higiene, locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades em que se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados como profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 16).

Desse modo, esse profissional não deveria exercer funções pedagógicas e de planejamento, uma vez que estas são atribuições de uma profissão legalmente estabelecida, que é a do professor. Entende-se que esse profissional deveria ser previsto apenas para estudantes que necessitam de acessibilidade nos cuidados. Alguns estudos trazem dados sobre as consequências da ausência de maior definição da atuação desse profissional, gerando uma

pluralidade de perfis profissionais e atuações no contexto brasileiro (LOPES, 2018).

Nessa perspectiva, identificam-se alguns conflitos e equívocos na implantação desses profissionais nas escolas. De acordo com o estudo desenvolvido por Xavier (2019), as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula comum com os estudantes PAEE estão sendo desempenhadas prioritariamente por Profissional de Apoio à Inclusão Escolar. Isso ocorre em decorrência do baixo investimento em recursos humanos por parte do poder público para inclusão escolar, fazendo com que profissionais ainda em formação ou sem a formação necessária à docência assumam esse papel, sendo muitas vezes esse profissional o único suporte presente ao estudante PAEE dentro de sala de aula, resultando em uma atuação inadequada e, conseqüentemente, havendo práticas consideradas como desvio de função.

Sobre os outros profissionais presentes no contexto escolar, nomeados aqui como demais profissionais do suporte escolar, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que para a efetivação da inclusão escolar se fazem necessários o trabalho em conjunto, a partilha de responsabilidades e a construção compartilhada de novas práticas e estratégias. Nesse mesmo sentido, Capellini e Zerbato (2019) apontam que, para a garantia da permanência do PAEE, bem como para dar oportunidades de acesso ao currículo e para o sucesso na aprendizagem, se faz necessária a construção de práticas inclusivas por toda a equipe escolar.

Diante do apresentado, a busca pela efetivação do direito da inclusão escolar é feita com o envolvimento de todos, profissionais da limpeza, portaria, alimentação, administração, vigilância, dentre outros que se fazem presentes no contexto escolar, vistos também como protagonistas da garantia de direito e corresponsáveis pela inclusão escolar (SILVA, 2020).

Os profissionais com formação na área da Saúde e Assistência Social que também realizam atuação com os estudantes PAEE nas instituições regulares de ensino fazem parte daquilo que podemos nomear como Equipe Multiprofissional. Sobre esses profissionais, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) informam que desde a Declaração de Salamanca há a menção da importância de um apoio multiprofissional nas escolas, mas que nesse e nos outros documentos subsequentes não são discutidos aspectos como o financiamento (contratação, disponibilização, materiais) para a efetivação desses profissionais.

A Consultoria Colaborativa, de acordo com Silva (2016), é um serviço em que profissionais especialistas de diferentes áreas podem oferecer serviços para toda a comunidade escolar. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que, no modelo de Consultoria Colaborativa, um professor ou outro profissional (psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, professor de Educação Especial, dentre outros) presta assistência em momentos específicos, diferentemente do Ensino Colaborativo, que prevê apoio constante em sala comum. O formato desse apoio, se será Ensino Colaborativo, Apoio Colaborativo ou Consultoria Colaborativa, dependerá da atuação desse profissional na educação e da necessidade dessa comunidade escolar.

Esse profissional ou essa Equipe Multiprofissional não tem o papel de *expert* e/ou de responsável por responder a todas as demandas existentes para garantir uma escola acessível (SILVA, 2016), mas sim de ter uma atuação coletiva e colaborativa, respeitando todos os sujeitos da comunidade escolar, diminuindo as sobrecargas e conseqüentemente trazendo mais benefícios para o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. Finaliza-se ressaltando a importância de uma clara análise dos papéis dos profissionais envolvidos, para o melhor desempenho das tarefas realizadas dentro das escolas, menor sobrecarga, menos atrito, mais colaboração e trabalho em rede.

Síntese final

O presente trabalho inicia com uma Introdução que objetiva conjecturar vínculos entre os supostos do Ensino Colaborativo e da Inclusão Escolar. A Unidade 1 demarca a colaboração como elemento crucial no que tange à materialização dos postulados da inclusão. A Unidade 2 traz a definição de Ensino Colaborativo e sua contextualização histórica, além de frisar trabalhos desenvolvidos sob a citada perspectiva. Já na Unidade 3 é apresentada, de forma didática e esclarecedora, a consubstanciação do Ensino Colaborativo na prática, inclusive com exemplos de organização física do espaço escolar, assim como de situações que envolvem trocas de experiências didático-pedagógicas entre professores e estudantes acerca do currículo e demais relações atinentes à sala de aula. Enfatiza ainda o caráter crucial do planejamento como atividade basilar na consecução de um bom ensino. Por fim, a Unidade 4 versa sobre a formação de redes de apoio à inclusão escolar como elemento essencial na prática de ações colaborativas. Para tanto, ressalta como a construção de parcerias pode se mostrar profícua na resolução de problemas escolares cotidianos, fortalecendo a configuração de equipes escolares interdisciplinares. Apresenta também a Consultoria Colaborativa como um serviço de suporte multidisciplinar à atividade da comunidade escolar.

Indicação de materiais para estudos complementares

Artigos

ÁVILA DE LIMA, J.; FIALHO, A. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 49, n. 2, 2015.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>>. Acesso em: 15 set. 2021.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, 2019.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

CALHEIROS, D. S. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. *Pro-Posições*, v. 30, e20160085, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0085>>. Acesso em: 4 ago. 2021.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 162, p. 1100-1123, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143562>>. Acesso em: 4 ago. 2021.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>>. Acesso em: 3 ago 2021.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>>. Acesso em: 3 ago 2021.

FORTE, A.; FLORES, M. A. Experiências de colaboração na escola: O que dizem os professores? In: FLORES, M. A.; MOREIRA, M. A.; OLIVEIRA, L.; MESQUISTA, D. (org.). *Atas do II Colóquio – Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 2017. p. 226-240.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>>. Acesso em: 3 ago 2021.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2021.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. P. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

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

Livros

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é Ensino Colaborativo?* 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo com apoio a inclusão escolar unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

Teses e Dissertações

RABELO, L. C. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, M. C. L. *Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

Outros

Se quiser conhecer um pouco mais sobre pesquisas e práticas sobre Co-ensino, acesse o Canal do PPGEs-UFSCar e confira as falas do Ciclo pelo link: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZyoTL9zEGFI&t=1s>>.

Referências

- ALMEIDA, W. G.; SOUZA, J. B. A língua de sinais e o guia-intérprete como mediador na educação da pessoa com surdocegueira. *Revista Sinalizar*, v. 2, n. 1, p. 67-87, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rs.v2i1.45783>>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- ARGUELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: a Different Approach to Inclusion. *Principal*, Reston, v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 2 set. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão escolar da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 23 out. 2020.
- BRASIL. Nota técnica – Seesp/GAB/nº 9/2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2020.
- CALHEIROS, D. S. *Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Mental*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é Ensino Colaborativo?* 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.
- CAVALCANTE, A. V. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. *Colloquium Humarumarum*, v. 11, n. especial, 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6277207-O-papel-do-gestor-escolar-no-processo-de-inclusao.html>>. Acesso em: 9 abr. 2020.
- CONCEIÇÃO, B. S. *Práticas discursivas sobre a surdez e a Educação Infantil: diálogos com famílias*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. *Purposeful coteaching: real cases and effective strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1993. Disponível em: <[http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. Disponível em: <<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7557&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, ed. especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2020.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four "known" of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, Arlington, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2004.

LIMA, J. A. de. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto, 2002.

LOPES, M. M. *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LUIZ, F. M. R.; BORTOLI, P. S.; FLORIAN-SANTOS, M.; NASCIMENTO L. C. A inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial: revista da Universidade Estadual Paulista, Marília*, v. 14, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000300011&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 21 abr. 2019.

MARTINS, L. A. R. *História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

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, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

OEA. *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2010.

RABELO, L. C. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, M. A. B. *A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, M. C. L. *Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de

São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>>. Acesso em: 12 set. 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

UNESCO. *Declaração de Incheon*. Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 30 maio 2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; ARGUELLES, M. The ABCDE's of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, v. 32, n. 2, p. 5-10, 1997.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

XAVIER, S. A. *Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio a alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ZANATA, E. A. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. *Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ZERBATO, A. P. *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.