

**O TRABALHO EM COLABORAÇÃO PARA APOIO DA INCLUSÃO ESCOLAR: DA  
TEORIA À PRÁTICA DOCENTE****WORK AS COLLABORATION TO SUPPORT SCHOOL INCLUSION: FROM THEORY TO  
TEACHING PRACTICE**Carla Ariela Rios Vilaronga<sup>1</sup>  
Eniceia Gonçalves Mendes<sup>2</sup>  
Ana Paula Zerbato<sup>3</sup>**Resumo**

Este estudo teve como objetivo descrever e analisar o caso de “Cecilia”, professora de Educação Especial, que trabalhou em colaboração com “Célio, professor de Ciências do ensino fundamental II, tendo como foco o ensino de “Conrado”, aluno com paralisia cerebral, estudante de uma escola pública no interior paulista. A professora de Educação Especial aqui analisada era participante de uma formação continuada sobre Ensino Colaborativo, com outros professores da área. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, pois ao mesmo tempo em que atendia a necessidade de intervenção, produziu-se conhecimento científico na área da Educação Especial. Concluiu-se que o coensino beneficiou a escolarização de toda a turma, pois os dois professores trabalharam juntos em sala de aula, somaram conhecimentos diferenciados, progrediram em relação às metodologias de ensino e dividiram, no espaço de tempo em que atuaram de forma conjunta, a responsabilidade de ensinar todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Ensino Colaborativo. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos- PPGEEs- UFSCar. É Pedagoga formada pela UNESP campus de Rio Claro (2007). Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Educação em Educação (UNESP) em 2010. E é Doutorada pelo Programa de pós em Educação Especial pela UFSCar em 2015, durante o doutoramento realizou estágio doutoral na Universidad de Alcalá- Alcalá de Henares- Madrid- Espanha. E-mail: crios@ifsp.edu.br

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Psicologia da UFSCar- São Carlos e Orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial- PPGEEs. Possui doutorado em Psicologia pelo IP-USP (1995), Mestrado em Educação Especial na UFSCar. Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos, docente do Depto de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). E-mail: eniceia.mendes@gmail.com

<sup>3</sup> Professora de Educação Especial. Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – SP. Mestre e doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Professora da educação especial da Prefeitura Municipal de São Carlos - SP. E-mail: apzerbato@gmail.com

**Abstract**

This study aimed to describe and analyze the case of "Cecilia", a Special Education teacher who worked in collaboration with "Celio, a Science teacher of elementary school II, focusing on the teaching of the student "Conrado", a cerebral palsy student of a public school in São Paulo. The Special Education teacher analyzed here was participating in a continuing education on collaborative teaching with other teachers in the area. This is a collaborative action-research, because, while that met the needs for intervention, scientific knowledge in the field of Special Education was also produced.

It was concluded that the co-teaching benefited the education of the whole class, because the two teachers worked together in the classroom, added their differentiated knowledge, progressed regarding the teaching methodologies and divided, during the time and space that acted jointly, the responsibility to teach all students.

**Keywords:** Special education. School inclusion. Collaborative Teaching. Teacher training.

**INTRODUÇÃO**

O coensino é um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula. Conhecido também como ensino colaborativo, este tipo de serviço faz parte da proposta de alguns países para favorecer a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) na classe comum das escolas regulares e vem sendo apontada como uma estratégia bastante promissora. De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), esse tipo de serviço ainda é pouco conhecido no Brasil e realizado ainda de forma muito tímida pelos municípios, utilizado apenas em casos pontuais e experimentais, e nem sempre com os elementos que se constituem numa interação verdadeiramente colaborativa entre os professores.

No trabalho em coensino, um professor de ensino comum e um professor especializado dividem todas as responsabilidades de uma sala de aula, ou seja, elaboram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Este serviço de atendimento educacional surgiu como meio alternativo ao trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), classes especiais ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, pois uma vez que o aluno é inserido numa classe comum, todos os recursos do qual precisa devem para a sala de aula, junto a ele, incluindo o professor especializado.

Por sua vez, o coensino não é um trabalho fácil de ser implementado. Envolve o voluntarismo dos profissionais para o trabalho em conjunto e habilidades de comunicação e relação interpessoal que são construídas em longo prazo. Gately e Gately (2001) definem três diferentes estágios, com graus variados de interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial, que ocorrem após a implantação da proposta de coensino, sendo eles: (i) *Estágio inicial*: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio; (ii) *Estágio de comprometimento*: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula; (iii) *Estágio Colaborativo*: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e a prática docente de um complementa a do outro.

Wood (1998) afirma que barreiras para as práticas de colaboração podem existir em variados níveis do sistema escolar, estendendo-se desde as leis educacionais até as práticas pedagógicas em sala de aula, incluindo problemas de carência de profissionais preparados e confusão de papéis relativo à distribuição das tarefas. Muitas dessas barreiras estão centradas nas relações interpessoais e profissionais entre professores de ensino comum e especial. Assim, entende-se que um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar é o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos, mas a escola não se demonstra preparada para promover e possibilitar a colaboração entre os professores, pois esta exige uma mudança na cultura escolar e nas formas de se trabalhar em sala de aula.

Aos professores e demais profissionais envolvidos no processo de escolarização de alunos PAEE devem ser oferecidos cursos de formação inicial e continuada de qualidade para poderem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão. Formações que abordem as preocupações dos professores em salas de aula podem reduzir a resistência à inclusão. Competências dos professores, por si só, não são suficientes. Todos os aspectos da organização escolar devem ser

cuidadosamente planejados para acontecer a inclusão escolar bem sucedida, incluindo a elaboração do currículo, instalações, serviços de apoio, colaboração e envolvimento dos pais.

No Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, a disciplina “Tópicos de Pesquisa em Educação Especial: Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo”, ministrada desde 2005, e a disciplina de “Ensino Colaborativo” ofertada aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Especial desde 2010, têm buscado discutir os fundamentos teóricos e práticos sobre o coensino como alternativa de prestação de serviços em contexto inclusivo.

Na pós-graduação a disciplina assumiu o caráter de formação continuada, dado que muitos alunos já eram profissionais, embora estivessem em programa de formação para pesquisadores. Também se abordava como a literatura investigava o coensino, com ênfase nos formatos de pesquisa colaborativa e na pesquisa-ação colaborativa. No caso da graduação em Licenciatura em Educação Especial, a disciplina assumiu o caráter de formação inicial para os futuros professores de Educação Especial, sendo o conteúdo da disciplina mais teórico, considerando-se que os alunos irão ter oportunidades de experimentar a atuação no coensino quando estiverem no início dos estágios, ou seja, no semestre seguinte àquele em que se oferta a disciplina de coensino, ofertada no segundo ano do curso.

Na pós-graduação a carga horária era dobrada (oito créditos) e incluía um componente prático, em que os estudantes, que eram profissionais de distintas áreas, tinham a oportunidade de vivenciar a realidade da escolarização das pessoas PAEE numa classe comum do ensino regular e também de desenvolver, junto com o professor desta classe, estratégias específicas sob a perspectiva do ensino colaborativo.

Na parte prática ou nos estágios os alunos frequentavam semanalmente a sala de aula do professor parceiro e deveriam negociar seus papéis. Dado o caráter voluntário da parceria, os professores deveriam desejar a presença do estudante em sua sala, e para que o trabalho atingisse o estágio de colaboração, eles precisavam querer produzir mudanças no seu ensino de modo a melhorar a aprendizagem de todos os alunos. Entretanto, apesar da existência desse requisito, cumpre ressaltar que a natureza do trabalho colaborativo nem sempre era compreendida pelos professores do ensino comum desde o princípio, pois em geral eles tinham a expectativa de que o estudante de Educação Especial ingressaria em sua sala para fazer um trabalho paralelo com o

aluno do PAEE. Esse fato obrigava os estudantes a renegociarem continuamente a proposta do coensino e esclarecerem que o apoio no trabalho colaborativo é para o professor e não exclusivo para determinados alunos.

Em suma, a proposta da disciplina era a de oportunizar a aprendizagem sobre este novo formato de prestação de serviços de apoio e de desenvolver habilidades de colaboração nos estudantes. Nas supervisões coletivas, o foco era o de proporcionar um ambiente colaborativo onde todos os estudantes que vivenciavam a experiência de coensino partilhavam seus sucessos e fracassos. Nesse contexto de formação, ressaltavam-se as análises das habilidades de comunicação, das habilidades interpessoais dos estagiários para lidarem com seus professores parceiros, em como vencer resistências à colaboração e identificar sugestões para adequação do ensino que possam ser levadas para a escola.

O presente trabalho surge dessa história de parceria entre a UFSCar e a rede municipal de São Carlos. Após quase dez anos de experiência com os estagiários atuando como colaboradores de professores do ensino comum para apoiar a escolarização, a rede municipal decidiu instituir oficialmente uma experiência, contratando professores de ensino especial para atuar no modelo do coensino. A intenção da rede era a de diversificar os serviços de apoio para além da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em SRM, oferecendo também o ensino colaborativo. Para desenvolver essa proposta experimental, a rede municipal buscou apoio dos pesquisadores da UFSCar e foi daí que surgiu a iniciativa do presente trabalho de investigar como construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular.

Assim, o presente estudo teve como contexto esse município e como principal objetivo descrever e analisar um caso de parceria e trabalho em colaboração entre um professor de Educação Especial e um professor de ensino comum numa escola de ensino fundamental, para apoio à escolarização de um aluno PAEE. O professor de Educação Especial aqui analisado participou - junto a outros professores especialistas da área - de uma formação sobre a temática no segundo semestre de 2011, fruto de um estudo maior de doutorado. Estes professores, durante a formação, escolheram um professor de ensino comum que trabalhavam em parceria para analisar e avaliar como o ensino colaborativo estava sendo realizado.

## 1 MÉTODOLOGIA

O presente estudo é baseado na modalidade da pesquisa-ação colaborativa. Nesse tipo de estudo, o pesquisador leva ideias de práticas ao campo de pesquisa para causar algum impacto sobre o ambiente e os participantes (BRANTINGLER et al., 2005). Também se busca explicar e diagnosticar uma situação ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver (PEREIRA, 1998). De acordo com Kemmis e Wilkinson (2008) na pesquisa-ação colaborativa planeja-se uma ação; há uma ação, observa-se o processo de mudança e reflete-se sobre esses processos, possibilitando um novo replanejamento. Esta abordagem foi escolhida para o estudo, pois, ao mesmo tempo em que atende à necessidade de intervenção produz conhecimento científico na área da Educação Especial.

Para o estudo de doutorado (AUTOR, 2014), participaram da pesquisa, como pesquisadores colaboradores, quatro professores com formação em Educação Especial que atuavam na rede regular de ensino do município de São Carlos-SP. Para trabalhar em coensino com estes professores de Educação Especial, foram convidados quatro professores que atuavam nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental da sala regular. Todos os sujeitos (ou responsáveis, no caso dos alunos) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de iniciar o trabalho. Os nomes aqui apresentados são fictícios, selecionados pelos sujeitos da pesquisa.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: (a) um Roteiro para escrita do Diário de campo - este foi um dos instrumentos utilizados para a coleta do projeto de doutorado e foi selecionado para este estudo com o objetivo de nortear a escrita do professor de Educação Especial, sobre o contexto da escola regular e das atividades de coensino (MENDES, 2007) – (b) e a entrevista semiestruturada para coleta dos relatos dos professores de ensino comum que trabalharam em parceria com os professores de Educação Especial participantes desta mesma pesquisa.

Dentre os casos analisados no estudo de doutorado (AUTOR, 2014), especificamente para esse artigo, os sujeitos analisados foram: “Cecília”- professora de Educação Especial; “Célio”- Professor da sala comum e “Conrado”- aluno com Paralisia Cerebral que freqüentava a sala comum.

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o presente trabalho, optou-se por apresentar os resultados e discussões de um dos quatro casos analisados na pesquisa maior de doutorado, pois considera-se que este caso ilustra uma experiência prática em que se consegue visualizar e exemplificar o processo de construção do trabalho de colaboração e a parceria para escolarização de alunos PAEE, assim como dialogar com os elementos para o sucesso do coensino e os aspectos de dificuldade de sua implementação.

### 2.1 O caso de colaboração entre os professores Cecília e Célio<sup>4</sup>

A professora de Educação Especial Cecília tinha 28 anos, era formada em Pedagogia pela UNESP- Araraquara (2005), tendo uma formação específica na área de Educação durante o curso. Possuía especialização em “Educação Infantil e a Escola de Nove Anos” (2009) e dentre os inúmeros cursos de formação continuada realizados nos últimos cinco anos, destacavam-se: “Curso de Extensão Aciepe – Brinquedoteca para Todos” (60 horas); “Curso de Extensão Aciepe – Educação Especial” (60 horas); “Curso Básico de Libras” (30 horas); “Curso de Atualização Letra e Vida” (180 horas); “Curso de Introdução a Libras” (30 horas).

Atuou como professora de Educação Infantil por um ano, no Ensino Fundamental por cinco anos e, como professora de Ensino Colaborativo na rede regular de ensino de São Carlos, contratada em caráter temporário, havia cinco meses, quando então iniciou essa formação. Em sua carga horária semanal na escola, no cargo atual, priorizava: “*Adaptação curricular nas diferentes disciplinas; Interação aluno – aluno / aluno – professor; Alfabetização / Conceitos básicos de Matemática e Atividades de estimulação oral, auditiva e visual*” (grifo nosso). Iniciou o curso de formação proposto com a seguinte expectativa: “*Como o trabalho do ensino colaborativo é novo e se está iniciando sua implementação, é de extrema importância o estudo de teorias que envolvam esse tema para adquirirmos conhecimentos para colocarmos em prática*”. (grifo nosso).

O caso selecionado por ela para discussão durante o programa de formação foi do aluno Conrado, que possuía 14 anos e frequentava o 7º ano do Ensino Fundamental. O aluno, segundo a

---

4 O nome dos professores e aluno deste estudo são fictícios.

professora, apresentava “*dificuldades motoras, comprometimento cognitivo*”. O professor que atuou em coensino junto dela, Célio, lecionava a disciplina de Ciências Biológicas.

O 7º ano frequentado pelo aluno possuía uma média de 25 alunos. Conrado se sentava na direção da porta, pela facilidade de locomoção com a cadeira na entrada e saída da sala. Os alunos tinham aulas de Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes. Ao todo, por dia eram três disciplinas divididas em seis aulas, em sua maioria ensinadas por meio dos livros didáticos. Cecília não sabia ao certo quais conteúdos deveriam ser aprendidos pelos alunos nesse ano, nem tinha acesso ao planejamento dos professores da sala.

Cecília definiu a turma como: “[...] *uma sala bastante agitada, eles conversam bastante, o professor tem que chamar à atenção a todo momento pra continuar a aula*” (Cecília-10/09/2012). E o aluno Conrado foi caracterizado, pelos professores do 7º ano, como PAEE por diferentes aspectos, dentre eles:

- a) Problemas de Saúde: Teve crises convulsivas aos quatro anos, desnutrição aos dois com duração de um ano e quatro meses aproximadamente e apresentou alterações no crescimento.
- b) Motricidade: Locomovia-se com cadeira de rodas, dependia de outras pessoas para locomover-se. Grande comprometimento motor grosso e fino.
- c) Cognição/Inteligência: Ainda não era alfabetizado, parecia não reter o conhecimento, ora reconhecia letras e números, ora parecia esquecer. Isso também acontecia com os conteúdos em sala.
- d) Autocuidados: Era dependente. Alguns alimentos conseguia comer sozinho, porém dependia de uma pessoa para ir ao banheiro, trocar-se e fazer as atividades de higiene.

Conrado frequentava a escola regular da Rede Municipal desde os cinco anos, e cursou o 4º ano duas vezes. Sua mãe atuou como cuidadora do aluno por muitos anos em sua escolarização, sentando-se ao seu lado nos momentos da aula para auxiliá-lo. No semestre letivo em que o curso foi realizado, a escola havia iniciado um trabalho com a família para estimular a autonomia do aluno nesse espaço.

*Ela foi, mas ela não ficou na sala, a gente está tentando trabalhar isso com ela, deixar ele vir sozinho para escola, até porque para ela também poder ter o tempo dela, fazer as coisas dela. (...) Então, a gente está tentando ver se ano que vem ela não vá e deixar ele ir sozinho (Cecília, 10/09/2011).*

Na escola em que Conrado cursou os anos iniciais do Ensino Fundamental, a mãe tinha a função de retirá-lo da sala para troca de fralda, por não haver um funcionário na escola para esse fim. Já na escola em que estudava no momento em que a pesquisa foi realizada, ele continuava usando a fralda descartável, mas, de acordo com o relato da professora de Educação Especial, não havia mais a necessidade da troca durante o período em que estava em sala: *“Ele controla, entendeu. E também fica das 8:30 às 11:30 em sala de aula.”* (Cecília, 10/09/2011).

O histórico familiar, segundo Cecília, aponta para características de superproteção ao filho, por ser adotado. Por outro lado, isso favorecia a participação familiar de maneira ativa nos assuntos escolares e outros serviços que o aluno frequentava, pois além da boa relação com a escola, também levava o filho sistematicamente nos serviços de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (USE – UFSCAR).

Quanto sua participação nas aulas e aprendizagem, Cecília aponta que o aluno tinha *“bastante interesse em músicas e poesias (facilidade em declamar)”*, apresentava *“[...] limitações em relação ao uso de lápis e cadernos convencionais. Necessitava de materiais adaptados como computador em sala de aula, materiais concretos, de colagem como E.V.A, velcro, adesivos”* (Cecília- 10/09/2011). Ainda relata que Conrado:

*[...] gosta muito de participar das aulas, ele é bastante comunicativo, gosta de prestar atenção, de conversar, de perguntar. Ele não tem problema assim em chamar o professor. Ele está a todo momento chamando, até tem que chamar a atenção dele às vezes, “falar espera Conrado, está terminando de explicar, depois você pede”. (Cecília-10/09/2011).*

Pela questão motora, o uso do computador como recurso de tecnologia assistiva seria indicado para o caso, segundo Cecília. A escola possuía esse recurso, porém ela ainda não havia conseguido *“[...] uma estratégia para levar o computador para sala de aula, porque como roda muito entre os professores, não sei com quem deixar esse computador. Não estou lá em todas as aulas”* (Cecília- 10/09/2012). Fato que exemplifica o grande desafio de disponibilizar os recursos para o aluno na sala de aula comum.

*Quando eu uso o computador, eu levo ele pra sala de recursos, por exemplo, o professor passou uma aula de Ciências, que tá relatado né, é, sobre as doenças, então eu levei pra ele assistir um filminho, pra ele entender, pra ver o visual, mostrar figuras, aí eu levo ele*

*pra sala de recursos pra ele ter esse complemento, pra sala de aula eu não consegui levar ainda assim, não sei como, não consegui pensar ainda, porque se fosse um professor só né, aí seria mais fácil pra ficar responsabilizado, agora como fica trocando de professor... (Cecília, 10/09/2011).*

Quanto ao trabalho em colaboração, o professor Célio, selecionado por Cecília para a análise da parceria, ministrava quatro aulas por semana para essa turma, em dois dias distintos. Segundo a professora de Educação Especial,

*[...] ele parece bem aberto, está sempre procurando. A gente procura conversar no corredor, que nem a gente está falando assim “Cecília eu vou fazer tal atividade, você me ajuda a montar?” Ou, “eu trouxe isso, você acha que dá pra ele fazer?” É um professor que se preocupa, parece atencioso. No início era mais eu quem levava as atividades pra ele, eu que montava, ele pedia ajuda, eu montava, agora ele já tem mais autonomia em fazer. (Cecília- 10/09/2011).*

Compartilhar com outros profissionais as responsabilidades da sala de aula ainda é um desafio para o professor de ensino comum, pois, tradicionalmente, esse papel deve ser exercido individualmente.

*Eu até admito que a Cecília tem muito mais responsabilidade do que eu. Eu acho que ela é muito mais atenciosa especificamente para esse aluno e eu geralmente estou mais focado no restante da sala e eu acabo dando um auxílio a ela. Eu que a auxilio, não é ela que me auxilia. Na verdade é uma troca, que eu acabo passando as informações pra ela, mas quando ela tem alguma dúvida ela me chama, quando ela vai passar alguma atividade é pra ela. (Célio, 01/10/2011)*

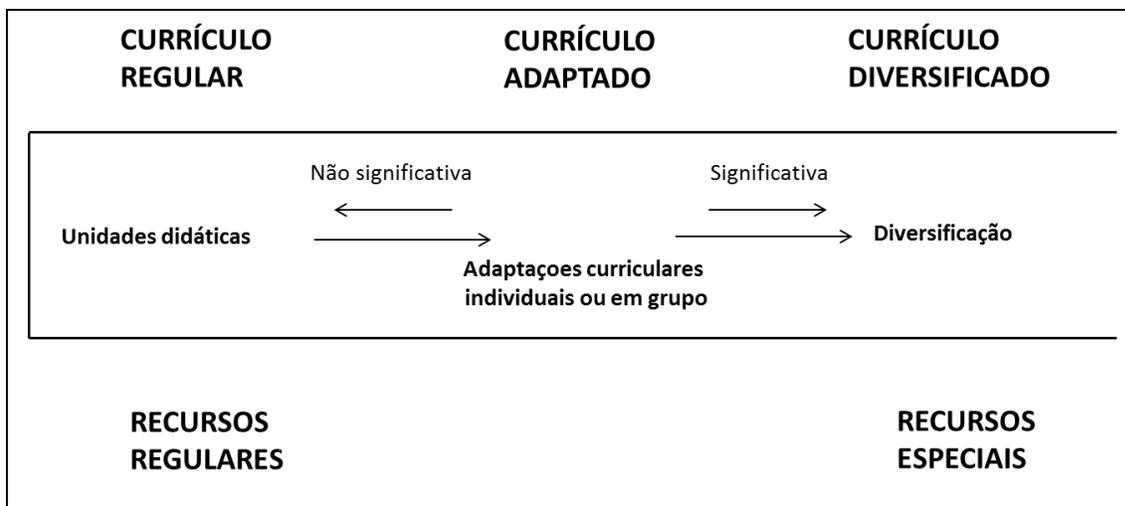
Em trechos da entrevista realizada individualmente com o professor Célio, no início de setembro de 2011, observaram-se indícios da colaboração entre os profissionais para o ensino de Conrado, porém retratava uma fase inicial do coensino.

*No caso específico do Conrado, geralmente eu estou dando aula pra todo mundo e ela está próxima a ele. Por exemplo, se eu vou passar uma atividade ela está lá com ele. A gente tenta fazer isso, e quando ela não está presente, sempre que eu passo na lousa eu tento passar lá e falar “Olha Conrado isso, olha aquilo”. Tento dar uma explicação mais básica, principalmente através das figuras, pra seguir a aula. Geralmente, se eu for passar alguma atividade, alguma coisa diferente, eu acabo falando com a Cecília, e pensamos em alguma coisa especificamente para ele.” (Célio, 01/10/2011)*

Para Moltó (2006), a adaptação curricular é significativa e tão extrema que é necessário ampliar o currículo da série, incluindo outras necessidades de conteúdos de desenvolvimento

peçoal, acadêmico e social, sendo necessário pensar em diferentes estratégias. No exemplo ilustrado na figura a seguir, as mudanças são nomeadas de significativas, necessitando um maior planejamento e mais sistematização didática.

**Figura 01: Adaptação curricular**

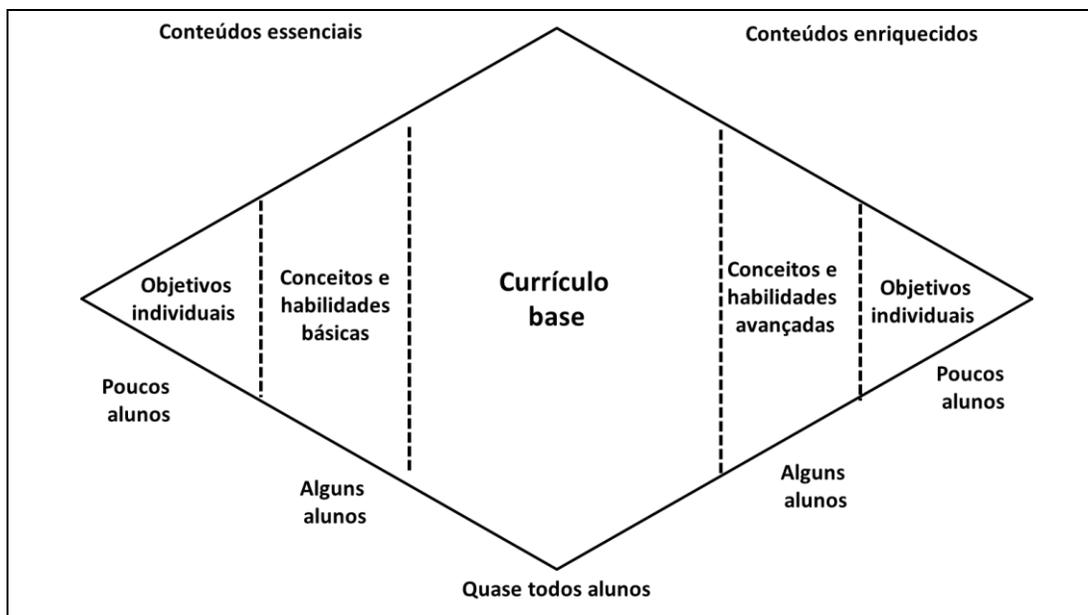


Fonte: El continuo de adaptación curricular (MOLTÓ, 2006, p. 93)- tradução nossa

Quanto mais próximo a adaptação necessária caminha para uma mudança significativa e um currículo diversificado, maior a necessidade de colaboração entre o professor da sala comum e da Educação Especial para que se tracem objetivos, metas e estratégias e se avalie o trabalho realizado.

*Sim, compartilhamos. A mesma coisa, é sempre conversado como vai ser feito. Por exemplo, eu fiz um desenho, se ela chega e fala “Célio, acho que ele consegue pegar como é transmitida a doença”, e eu fiz um rapazinho no meio e várias figuras, a mão suja, o esgoto a céu aberto, as farmácias, uma pessoa com a mão limpinha e aí a gente fez uma folha à parte com várias setas. Aí a gente recorta as setas e vai colando e eu pergunto “Ah, você acha que é legal isso”. E ela fala, “É legal isso” ou “eu acho que isso não representa bem”. Ou ela fala “pode deixar que quando eu for passar pra ele eu explico pra ele sobre isso”. (Célio, 01/10/2011).*

As mudanças realizadas por Cecília e Célio ultrapassam o traçar de objetivos relacionados aos conceitos e habilidades básicas de um determinado conteúdo, traçando-se objetivos iniciais em cada atividade proposta. Moltó (2006) traz mais uma imagem ilustrativa dessa mudança curricular:

**Figura 02: Mudança curricular para o aluno PAEE**

Fonte: La diversidad y el currículo en las aulas inclusivas (MOLTÓ, 2006, p. 94)- tradução nossa.

As mudanças necessárias para o currículo de Conrado ficariam, então, do lado esquerdo da figura, focando-se nos objetivos individuais para o aluno. Segundo Cecília e Célio, as principais dificuldades de se adaptar o currículo e as atividades para o aluno se referiam, além da questão motora, ao analfabetismo e à dificuldade de se realizar uma sequência de aprendizagem, devido à dificuldade de o aluno “*reter o conhecimento*” (Cecília, 31/08/2011). Fato que se agrava devido às ausências do aluno para ter atendimentos com especialistas realizados no mesmo turno da aula, assim como o curto período que esse aluno passava na escola. Outra dificuldade apontada era a falta de mais transportes adaptados no município, que, devido a pequena quantidade, não dava conta de levar todos os alunos no horário integral das aulas, o aluno só conseguia chegar às oito horas na escola e saía às onze e meia, ou seja, ele sempre perdia a primeira e última aula de cada dia.

*[...] mas infelizmente às quintas-feiras o aluno Conrado não vem à escola, e este momento importante em que o aluno poderia participar efetivamente não vai acontecer. Propus ao professor então, que me passasse a apresentação para mostrá-la ao aluno em outro momento, porém, já não terá o mesmo sentido nem a mesma participação com os outros alunos juntos [...] Este momento me deixa triste, mas me fez aprender que temos que lidar com imprevistos e que nem sempre o que se planeja pode dar certo. Essa é a rotina da escola! (Cecília, 01/10/2011).*

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016.*

Isso não quer dizer que se pense em aulas paralelas, sem relação com o conteúdo trabalhado e os objetivos gerais da sala, o currículo base. Mas que, tendo como referência os potenciais de aprendizagem do aluno, se tracem objetivos individuais e de aprendizagem para o aluno. Esses objetivos e alterações metodológicas podem ser realizados para sala comum como um todo, pensando-se em uma estrutura de aula que contemple esses diferentes níveis de aprendizagem e necessidades.

*A gente viu que ficar usando muito texto seria difícil, então a gente usa figura, bastante coisa colorida, desenho. Figuras ele faz com mais disposição, com mais facilidade. Toda vez que vai ter alguma atividade para ele eu sento e converso com ela, eu preparei, o que você acha? Está legal? Antes eu mostro pra ela. Eu faço no computador e antes de imprimir mostro pra ela. Ou por exemplo, ela, no caso das doenças, chegou e falou “eu acho que vai ser difícil ele pegar isso, mas ele vai entender o contexto de como pegar a doença, acho que podíamos fazer algo trabalhado nisso”. Ai eu falei “seria legal trabalharmos pelo menos um ciclo de doença pra ele ver o que acontece.” Ai fizemos, mosquinha, mão e tal e “pinta quem transmite a doença” E ele pintou o mosquito, esse tipo de atividade. Sempre antes de começar a atividade a gente conversa pra que seja útil pra ele, se não ele vai ficar lá sentado uma hora sem fazer nada. (Célio, 01/10/2011)*

A possibilidade trazida por Cecília em um dos seus relatos, quando realizada a estratégia de retirada do aluno da sala para que assistisse a um vídeo sobre o mesmo tema da aula e depois de realizar a atividade, foi percebida como uma prática poderia ser interessante a todos os alunos e não somente para Conrado de forma individual. Neste momento, percebe-se a alteração das práticas, pelo menos no campo do discurso.

*Vale lembrar, que em aulas anteriores, a pedido do professor, complementei o conteúdo trabalhado levando-o até a sala de recursos para assistir alguns vídeos sobre doenças causadas pela falta de higiene, como por exemplo, o mal de Chagas, pois o livro do aluno não trazia muitas figuras para ilustrar o assunto. Avaliando esta intervenção, pensei que poderia ter mostrado o vídeo a todos os alunos da sala de aula ao invés de retirar o Conrado da sala. (Cecília, 31/08/2011).*

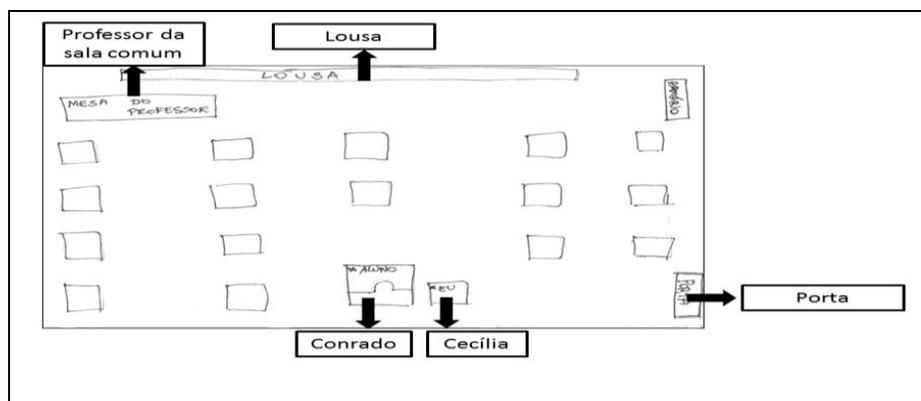
Alguns exemplos de adaptação de atividades relatados pela professora correspondem a um fator apontando pelos autores Argueles, Hughes e Schumm (2000). O item arriscar-se é apontado como desafiador para o ensino colaborativo, pois o professor é incitado a propor novas atividades e novas propostas.

*A atividade desenvolvida nesta sessão tratou do conteúdo sobre as “Partes da Planta e suas funções”. O objetivo da atividade era levar o aluno a compreender os nomes e as funções de cada parte da planta. Foram utilizados diferentes materiais para o desenvolvimento da atividade: livro didático (como apoio para entender o conteúdo de forma resumida, clara e com figuras) e atividade final (de avaliação do conteúdo aprendido) adaptada em forma de colagem para que o aluno pudesse fazê-la sem dificuldade. (Cecília, 28/09/11).*

Embora haja, entre os professores, uma boa convivência para um ensino colaborativo eficaz, Argueles, Hughes e Schumm (2000) apontam dois fatores indispensáveis no relacionamento entre os dois profissionais: o primeiro é a definição de papéis e responsabilidades, cada um deve ter a mesma importância nessa parceria; o segundo fator é a compatibilidade, os professores devem concordar a respeito do estilo e filosofia a serem utilizados na sala de aula, pois dividir responsabilidades modifica a maneira de ensinar. Uma das chaves para essa alteração é o conhecimento sobre o aluno, o que também é facilitado pela troca realizada entre o especialista em Educação Especial e o professor da sala comum.

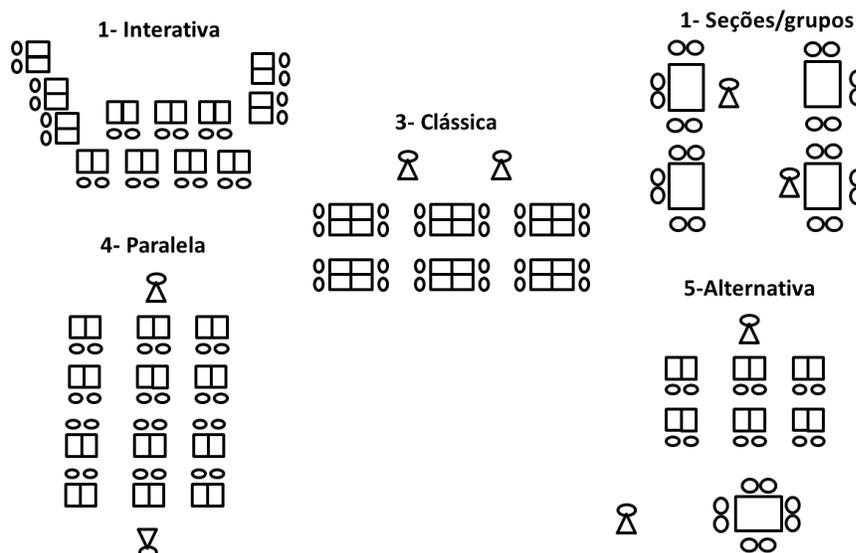
*Eu acho que a Cecília tem isso mais diretamente, mas eu percebo que tem coisas que não adianta passar pra ele. Se for coisa com muito nome, ele não vai aprender. Por exemplo, eu estou ensinando raiz, se eu for ensinar cada tipo de raiz eu sei que ele não vai entender, mas se eu falo assim “qual é a importância da raiz: fixar a planta” e fizer um desenho bacana eu sei que ele vai aprender. Agora se eu quiser que ele fale os tipos, sei que não vai conseguir. Dá pra perceber o que ele está aproveitando e o que ele não vai aproveitar. (Célio, 01/10/2011)*

Outro ponto de destaque no caso analisado foi que em setembro de 2011, quando um desenho da sala foi elaborado, Cecília se restringia em sentar ao lado do aluno durante as aulas que acompanhava como professora de Educação Especial.

**Figura 03: Mapa da sala de aula desenhado por Cecília.**

Fonte: Cecília - 10/09/2011

Comparando a figura 03 desenhada por Cecília da sala de aula na qual atuava com a função de “professora de ensino colaborativo” e a imagem trazida por Mólto (2006) (n. 07), percebe-se que o local em que se encontrava na sala não se assemelhava ao lugar dos professores na proposta de coensino.

**Figura 04: Diferentes organizações do espaço da sala de aula no coensino**

Fonte: Modalidades de co-enseñanza (MOLTÓ, 2006, p. 96). Tradução nossa.

Os espaços ocupados pelos professores nas aulas colaborativas não são estáticos, se alteram em cada atividade proposta, relacionados à metodologia proposta pela dupla para aquela aula. Observou-se essa mudança no caso de Conrado segundo a fala de Cecília, que relata:

*O aluno não era capaz de participar de todas as atividades sem adaptações, pois o professor passou um texto complementar na lousa para os alunos copiarem e o aluno não consegue escrever de forma convencional, por isso, enquanto os alunos copiavam da lousa, eu ia mostrando as figuras e as explicações no computador para o aluno. A explicação de conteúdo já havia sido feita na aula anterior e como Conrado tinha faltado o professor foi em sua carteira enquanto os outros alunos copiavam da lousa e explicou o conteúdo para ele, apoiando-se na apresentação. Nesse momento, invertimos os papéis, fiquei observando a sala e tirando suas dúvidas enquanto o professor dava uma atenção mais individualizada a Conrado. O aluno se sentiu muito feliz dada a atenção do professor; conversou sobre o conteúdo, fez perguntas (Cecília, 29/08/2011).*

A fala de Cecília nos dá indícios de alguns passos na situação do trabalho desenvolvido pelos professores no início do semestre letivo, relatado no princípio do curso. Organização que possibilitou, como apontado no relato que segue, que as atividades programadas inicialmente somente com o objetivo individual para a aprendizagem de Conrado, fossem trabalhadas na sala como um todo.

*No dia 18 de outubro (terça-feira) conversei com o professor da sala regular sobre o conteúdo de Ciências que seria abordado na próxima aula, dia 19. O professor iniciaria o conteúdo sobre o Reino Animal: Invertebrados e Vertebrados. Como de costume, os alunos copiariam um texto da lousa sobre o assunto, depois o professor faria sua explicação. No dia 19/10, aula de Ciências, enquanto o professor passava o conteúdo na lousa, pesquisei algumas figuras e levei em forma de apresentação no Power Point para ir mostrando ao aluno Conrado para ir se interagindo do assunto (pois o aluno não lê nem escreve) e fomos conversando sobre o mesmo assunto enquanto os outros alunos copiavam. No momento da explicação do professor, este trouxe imagens para ser apresentadas no retroprojetor; desta forma todos puderam visualizar as imagens e compreender melhor o conteúdo. (Cecília, 19/10/2011).*

[...]

*Como no dia 15 de novembro foi feriado (terça-feira) não tive um momento de conversa com o professor para planejarmos a aula de quarta-feira (16/11), fato que me fez pensar na importância de trocarmos e-mails, pelo menos para saber onde ele tinha parado no conteúdo. Na quarta-feira (16/11) o aluno compareceu às aulas, o professor está dando continuidade ao conteúdo dos “animais invertebrados”. Ele passa um resumo na lousa e como Conrado não consegue escrever, pego o livro didático e vou mostrando a ele as figuras referentes ao assunto colocado na lousa. Quando o professor termina de escrever o conteúdo na lousa, ele vai até a carteira de Conrado, aproveita as figuras do livro e dá explicação mais individualizada para o aluno. (Cecília, 16/11/2011).*

O próximo estágio alcançado com a parceria da dupla foi a realização de uma atividade conjunta mesmo sem planejamento prévio. O que exemplifica um nível de confiança entre Célio e Cecília, como também o caráter formativo da presença da educadora especial no cotidiano desse professor em sala.

*Eu observei uma coisa essa semana! O professor da sala é bem disposto a trabalhar de forma conjunta. Teve um feriado, na outra semana o aluno faltou e não tivemos tempo de sentar junto para planejar. Aí, eu cheguei hoje na sala dela e pensei “meu Deus, o que vai ser hoje!” e fiquei assim encafifada. Ele começou a dar aula na lousa, a escrever, enquanto isso eu fiquei mostrando as figuras do livro pra ele, porque ele não tinha sentado para planejar. Quando acabou a cópia da lousa, ele falou que tinha montado uma apresentação de Power point para ele, que ia ser legal, e que ele ia levar ele na sala para assistir. Só que contratemplos acontecem na escola, ele esqueceu de reservar a sala e a sala já estava sendo usada e acabou que ele não assistiu o vídeo. Eu fiquei triste, porque ele tinha separado uns vídeos. Mas ele vai trabalhar com os vídeos com todos os alunos na próxima aula. (Cecília, 16/11/2014).*

Cecília relata um exemplo de mudança de atividade realizada pelo professor, mesmo sem ter tempo de planejamento e troca com a especialista, o que demonstra que a parceria também possui um papel formativo para o professor da sala comum, o que permite que ele se arrisque e busque novas metodologias. Observa-se também que uma alteração realizada para um aluno PAEE, como pontuado anteriormente, pode beneficiar todos os alunos da sala, diferenciando a forma de se ensinar o conteúdo, utilizando outras estratégias, que se desprendem das práticas tradicionais, do giz e da lousa.

Porém, é válido destacar que, no caso analisado, muitos passos ainda deveriam ser seguidos em relação à adaptação curricular específica para o estudante, principalmente em relação aos objetivos de ensino potenciais desse aluno. Esse espaço de colaboração poderia possibilitar outras alternativas de trabalho que extrapolassem o uso de imagens, como por exemplo, aulas de pesquisa na sala de informática, pois todos os alunos poderiam usar o computador como ferramenta para atividade ou estratégias de atividades coletivas onde cada aluno pudesse desenvolver um papel de acordo com suas potencialidades.

A inclusão escolar requer mais ações práticas e uma pedagogia diferenciada capaz de atender as diversas demandas dos alunos, além de oferecer-lhes situações ricas de aprendizagem (BRUNO, 2000). Este desafio normalmente recai sob responsabilidade do professor do ensino

comum que deverá reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento das diferentes demandas, como por exemplo, a adaptação de atividades para participação de todos os alunos no momento de ensinar. Porém, a realização de tais adaptações não é tarefa fácil de ser executada pelos professores. Esta função torna-se uma prática árdua, pois exige do profissional maiores conhecimentos sobre quais estratégias devem ser utilizadas, assim como maiores informações sobre o aluno e suas reais necessidades. (GONÇALVES, 2006).

Embora não haja uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos os alunos, há vários elementos importantes que podem ajudar os educadores a conseguir uma aprendizagem mais eficaz. Uma nova teoria vem sendo discutida, pensando na escolarização e aprendizado de todos os alunos, é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, PAEE ou não; auxilia os educadores na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes e, elaboração, de formas mais justas e aprimoradas para avaliar o progresso de todos os estudantes. Ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de se ensinar o currículo para todos os estudantes. (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013).

Os professores Cecília e Conrado, quando refletem que a estratégia de se passar vídeos sobre os conteúdos trabalhados pode beneficiar todos os estudantes e não somente o aluno-alvo, estão utilizando uma estratégia de Desenho Universal para a Aprendizagem mesmo sem ter contato com essa teoria.

Outro aspecto a ser considerado quando se consegue chegar ao nível de colaboração para adaptação das atividades e elaboração de estratégias diferenciadas, possibilitando o aprendizado em relação ao objetivo inicial de trabalho com o aluno, é o momento da avaliação. Muitas vezes o caminho feito para que o aluno tivesse acesso ao aprendizado não é considerado, pois se analisa o seu conhecimento em relação ao nível do restante da sala. Porém, no caso de Conrado, constatase que em alguns desses momentos existiu a colaboração entre Cecília e Célio para se pensar em avaliação.

*Acompanhei e auxiliei o aluno em sua avaliação enquanto o professor auxiliava os outros alunos. O aluno gostou de realizar a atividade, não se sentiu excluído, pois a partir das adaptações conseguiu realizar a prova como os outros alunos. O professor da sala regular, além de auxiliar os outros alunos, também se mostrou atencioso em relação ao aluno Conrado. Terminada a prova, o aluno se remeteu ao professor para mostrar sua avaliação. O professor realizou questões orais para verificar se o aluno havia compreendido a atividade e o conteúdo trabalhado. Sentimos que a atividade foi satisfatória, para contemplar a participação do aluno. (Cecília, 31/08/2011).*

Por outro lado, houve momentos em que essa parceria não existiu, o que gerou a insegurança do professor em relação à supervalorização da atividade realizada pelo aluno:

*Eu cometo esse erro, às vezes, eu tento de alguma forma incentivar, que nem, às vezes a gente prepara uma avaliação e a Cecília aplica a avaliação e às vezes a classe está tendo uma avaliação ou por algum motivo a gente não está junto e ela está aplicando a avaliação e aí quando eu recebo e vou corrigir eu sempre chego para ele no outro dia: Parabéns! Tal, tal e eu nunca tinha pensando nisso sabe, se de repente como ele vê aquela avaliação, se ele interpreta que de repente foi uma coisa. (Célio, 12/2011).*

Conhecer o aluno superficialmente pode ocasionar o desconhecimento dos seus limites de aprendizagem. Para evitar a supervalorização, uma das principais alternativas é a parceria para se avaliar a aprendizagem do aluno, fator dificultado pela falta de tempo e espaço de diálogo entre a dupla e a equipe escolar.

*Teve uma atividade de Português que eu achei assim, eu não cheguei a conversar com a “Carmelina” (professora de Português), mas eles tinham que apresentar um livro, só que o livro era muito grande, aí eu falei para “Carmelina”, “vamos montar uma apresentação para ele falar do autor do livro então”. No dia ele apresentou bonitinho, assim sabe, até tremia a mãozinha lá, mas ele falou tudo o que ele estudou, falou certinho. O grupo dele, acho que foi uma falha, não fizeram nada, então ele foi o único que falou. Eu acho que tinha que ter sido valorizado porque parece que ele ficou com 5.0, mas poxa, tinha que ter valorizado esse momento. (Cecília, 12/2011).*

Este exemplo demonstra que ainda há muito o que se discutir dentro do espaço escolar sobre a conceituação final do aluno em relação ao bimestre letivo, que na maioria das vezes é inferior do que a média da sala. Situações como essas podem levar os professores a não compreender o real objetivo da avaliação do aluno PAEE, não adaptando a avaliação, traçando objetivos específicos ou auxiliando para que ele possa realizar com o restante da turma a mesma avaliação.

Entende-se, aqui, que esse caso exemplifica os caminhos percorridos por uma dupla de coensino no decorrer do semestre. O que seria possível ser realizado se houvesse um maior tempo de planejamento inicial e semanal referente ao currículo da sala como um todo e em relação à proposta específica ao Conrado?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho consistiu em analisar uma experiência prática de trabalho baseado no modelo de coensino de dois professores de uma rede de ensino comum de uma escola de ensino fundamental, demonstrando como este pode beneficiar a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e demais alunos. O coensino, apesar de pouco realizado ainda no Brasil, tem se mostrado uma alternativa promissora de serviço de apoio à inclusão escolar. Este estudo vem corroborar com outras pesquisas da área da Educação Especial, mostrando que serviços de atendimento educacional especializados de tamanho único para todos os estudantes não são eficazes, pois cada estudante aprende de uma maneira e quanto maior a diversidade de estratégias em sala de aula para levar o currículo até eles maior será o sucesso na aprendizagem.

Concluiu-se neste estudo que o trabalho em parceria para planejamento e elaboração de novas estratégias para o ensino beneficia toda a classe, pois quando dois professores trabalham juntos em sala de aula, estes somam conhecimentos diferenciados e dividem a responsabilidade e os objetivos para cada estudante. Além disso, o professor especializado em sala de aula consegue entender e enxergar o contexto em que se passa todo o processo de escolarização dos alunos PAEE, podendo assim, contribuir de forma mais efetiva, diferente de quando o professor de Educação Especial trabalha no contraturno, atendendo o aluno de forma individualizada. Por isso, o trabalho em coensino vem para somar a gama de serviços que devem estar à disposição do aluno PAEE e não substituir os serviços já existentes.

O trabalho em coensino permite a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, possibilita aos profissionais troca de saberes e experiências. Por isso, é necessária e urgente a mudança de cultura na escola, professores do ensino comum não podem ser responsabilizados pelos desafios educacionais sozinhos, eles precisam de parceria e implementação de políticas que permitam o sucesso do

trabalho em colaboração, para isso toda a equipe escolar, incluindo a administração da escola, precisa querer se tornar inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F.; Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. In: *Indagatio Didactica*, v.5, n.4, dez. 2013.
- ARGUELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. *Co- Teaching: A Different Approach to Inclusion*. Principal, Reston, 2000, v.79, n.4, p. 48-50.
- BRATINGLER, E. et al. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, v. 71, n.2, p. 195-207, 2005.
- BRUNO, M. *Escola inclusiva: problemas e perspectivas*. In: Série Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS. n.10, p. 79-90, dez. 2000.
- GATELY, S.E.; GATELY, F.J. Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*. 33(4), p. 40-47, 2001.
- GONÇALVES, A. K. S. *Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2006, 136p.
- KEMMIS, S; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org). *A pesquisa na formação e o trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.43-66.
- MOLTO, M. C. C. *Diversidad y educación inclusiva*. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid- ES, Pearson Educación, 2006.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas. Mercado das Letras, 1998, p. 153-181.
- VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 2014, 2016p. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, 2014.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, jan-abr de 2014.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. *Exceptional Children*, vol. 64, n°.2, p. 181-195, 1998.