

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DO ENSINO COLABORATIVO

CUNHA, Alcení Scarelli Rodrigues da¹
FANTACINI, Renata Andrea Fernandes²

Recebido em: 2017.11.08

Aprovado em: 2018.05.09

ISSUE DOI: 10.3738/1982.2278.2888

RESUMO: Tradicionalmente, a Educação Especial configura-se como um sistema educacional paralelo e segregado, direcionado à assistência especializada de pessoas com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, e altas habilidades. Contudo, em função de novas demandas somadas às expectativas sociais, os profissionais da área têm buscado formas menos segregativas de educação escolar, como a admissão desses educandos nas redes de ensino, a Educação Inclusiva, sob uma nova concepção de trabalho colaborativo, cujo intuito é criar maneiras de aprendizado fornecendo suporte a todos os educandos na sala de aula de ensino regular, consorciando habilidades do professor comum e do professor especialista. Assim sendo, o objetivo deste estudo foi explicar e afirmar a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas, trazendo as contradições e limites presentes no cotidiano e as possíveis construções para a intervenção pedagógica, através de ampla revisão de literatura. Diante deste proposto, evidenciou-se a necessidade do educador em obter conhecimentos específicos e formação profissional, tornando este o grande desafio deste mecanismo de ensino, uma vez que as formações profissionais se caracterizam por cursos de curta duração, os quais não levam em consideração as legítimas necessidades do professor e, portanto, pouco contribuem para modificações expressivas na prática pedagógica de docentes perante à inclusão. Apesar disso, a prática do trabalho colaborativo tem-se comprovado eficiente e benéfica dentro da esfera escolar inclusiva, melhorando a atenção dos alunos, aprendizado e, principalmente, diminuindo as taxas de evasão. Além de possibilitar aos professores enriquecimento pessoal e engrandecimento de seu currículo docente.

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

CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION THROUGH COLLABORATIVE TEACHING

SUMMARY: Traditionally, the Special Education is configured as a parallel and segregated educational system, directed to the assistance specialized of people with disabilities, serious learning and/or behavior disorders, and high skill. However, depending on new demands added to social expectations, the professionals in the area have sought less segregating forms of school education, such as the admission of those educated in educational networks, the Inclusive Education, under a new conception of collaborative work, aiming to create ways of learning by providing support for all the students in the regular teaching classroom, member skills of the common teacher and the specialist teacher. Thus, the objective of this study was to explain and affirm the importance of the development of collaborative activities in schools, bringing the contradictions and boundaries present in everyday life and the possible constructions for the pedagogical intervention, through extensive revision of literature. Faced with this proposal, it was highlighted the need for the educator in obtaining specific knowledge and vocational training, making this the great challenge of this teaching mechanism, since the professional formations are characterized by short-term courses, which are not they take into consideration the legitimate needs of the teacher and therefore little contribute to expressive modifications in pedagogical practice of teachers before inclusion. Nevertheless, the practice of collaborative work has proven effective and beneficial within the inclusive school sphere, improving pupils' attention, learning, and mainly reducing evasion fees. In addition to enabling teachers to enrich personal and aggrandizement of their teaching curriculum.

Keywords: Special Education. Collaborative Teaching. School Inclusion.

¹ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava - FFCL

² Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial pela Universidade de São Carlos (UFCar). Docente do Curso de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Educação Especial e Deficiência Intelectual da FFCL

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a Educação Especial configura-se como um sistema educacional paralelo e segregado, direcionado à assistência especializada de pessoas com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, e altas habilidades. Entretanto, em função de novas demandas geradas nas últimas décadas somada às expectativas sociais, os profissionais da área têm buscado novas formas de educação escolar, utilizando de alternativas menos segregativas, como a admissão desses educandos nas redes de ensino (GLAT, PLETSCHE ; FONTES, 2007).

A perspectiva da Educação Inclusiva não contraria a exigência dos serviços especializados, sejam eles dentro das escolas ou instituições específicas, ditas segregadas, mas implica na inclusão desses serviços sob uma nova concepção de trabalho colaborativo (CAPELLINI, 2004a; MENDES, 2006; GLAT ; BLANCO, 2007).

Segundo Damiani (1996, *apud* PARRILLA, 2008), a constituição de um grupo colaborativo é dada pelo fato de todos os componentes compartilharem das decisões adotadas e se responsabilizarem pela condição do que foi produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses.

Este modo de formação condiz com o movimento social de direitos humanos, ao buscar uma educação que, segundo Freire (2001), ultrapasse o individualismo através da cooperação, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento, da constituição da cidadania; progredindo de uma “consciência ingênua para uma consciência crítica”.

Os estudos referentes ao trabalho em grupo utilizam como termo “colaboração” e “cooperação”, paralelamente ou como sinônimos, para instituí-lo. De acordo com Costa (2005), apesar de ambas possuírem o mesmo prefixo (*co*), que denota ação conjunta, os termos se diferem através da origem das palavras. O verbo cooperar é proveniente da palavra em latim *operare* – operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – ao passo que o verbo colaborar deriva-se de *laborare* – em latim: trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. De tal modo, segundo o mesmo autor, a cooperação indica auxílio mútuo na execução de tarefas admitindo a existência de relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Por outro lado, a colaboração propende a tarefas recíprocas onde, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando alcançar os objetivos comuns que foram negociados em coletividade, estabelecendo relações que prezam à não-hierarquização, liderança partilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.

De maneira geral, o intuito do ensino colaborativo é criar maneiras de aprendizado fornecendo suporte a todos os educandos na sala de aula de ensino regular, consorciando habilidades do professor comum e do professor especialista (JUNQUEIRA, 2005). Em uma perspectiva de escola inclusiva, ou seja, aberta para todos, evidencia-se a necessidade do educador em obter conhecimentos e recursos específicos que auxiliem seus métodos, assim como sua formação profissional (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Assim sendo, o objetivo deste estudo foi explicar e afirmar a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas a partir dos enfrentamentos impostos pelo contexto escolar, trazendo as contradições e limites presentes no cotidiano e as possíveis construções para a intervenção pedagógica, através da revisão de literatura por meio de livros impressos, revistas, artigos disponíveis e confiáveis, entre outros fundamentos teóricos.

1 INCLUSÃO ESCOLAR

Desde 2006, durante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e posteriormente sancionada através do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6949/2009, os Estados devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, seguindo o plano da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual tem por objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.10).

Isso demonstra que, nos últimos anos o Brasil vem testemunhando um progresso expressivo de políticas públicas que objetivam a garantia dos direitos educacionais de pessoas com deficiências (HOSTINS ; PLETSCHE, 2016, p.5). Apesar disso, de acordo com Fontes (2009), a Educação Inclusiva se torna um desafio em um país excludente como o Brasil, mesmo com as diversas formas de implementação já criadas. Além do mais, a inclusão educacional requer uma série de suportes ou apoios que geram custos acadêmicos e socioculturais, como serviços especializados utilizando de equipamentos e materiais necessários, cuidadoso planejamento curricular adaptado ao educando, e formação profissional adequada.

Neste sentido, a realidade estrutural e pedagógica das escolas regulares brasileiras se torna uma dificuldade ao receber alunos com deficiência, pois há o risco de suas necessidades não serem atendidas em sala de aula. Por outro lado, a vantagem do ensino inclusivo ressalta a valorização da diversidade humana, destacando a igualdade sobre as diferenças, e possibilita a ampliação do desenvolvimento cognitivo a partir da convivência e trocas sociais entre alunos com diferentes níveis de aprendizagem, corroborando com Vygotsky (2000).

1.1 Ensino Colaborativo

Com o início da inclusão escolar intensificaram-se os desafios para o professor de classe comum, devido à argumentação de que todos os alunos devem frequentar uma mesma sala de aula (MACHADO ; ALMEIDA, 2010). Neste contexto surge o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinho, mas sim em equipes onde seus objetivos estejam voltados para a melhoria da escolarização de todos os alunos (FONTES, 2009).

Deste modo, a força das equipes colaborativas está na habilidade de unificar aptidões únicas de educadores, a fim de criar laços de interdependência positiva, desenvolver meios criativos a respeito da resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades (MENDES, 2006).

Esse tipo de ensino (colaborativo) vem sendo empregado como estratégia inclusiva, abrangendo a parceria direta entre os professores da Educação comum e especial (CAPELLINI, 2004b; GARGIULO, 2003; ARGUELES, HUGHES ; SCHUMM, 2009). A responsabilidade desses docentes é a de planejar e avaliar o ensino de um grupo com ou sem necessidades educacionais especiais. Dentro de sala, ambos os

professores trabalham juntos e estimulam um currículo diferenciado propendendo ao progresso do ambiente de aprendizagem (GATELY ; GATELY JR, 2001).

É preciso compreender a definição muito utilizada para ensino colaborativo:

[...] ou co-ensino 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, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p.32).

1.2 Formação Profissional

É amplamente sabido que o Ensino Colaborativo demanda reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais (CAPELLINI ; MENDES, 2007), e isso se torna um grande desafio aos professores uma vez que, ao lecionar para o público-alvo da Educação Especial, requer capacitação profissional e desenvolvimento de métodos colaborativos dentro de sala de aula.

Neste contexto, torna-se imprescindível o desenvolvimento de programas de formação (inicial, contínua e especializada) para estes docentes, de forma que os possibilitem criarem melhores respostas às diversidades educacionais de seus alunos. Carecendo de uma formação sólida que permita ao professor o desenvolvimento de consciência crítica, capacitando-o a auto-regular suas atividades ao lecionar e avaliar os estudantes, assim como ao esquematizar seu trabalho (CAPELLINI ; MENDES, 2007).

De acordo com Pimenta (1999), o processo de formação profissional deve ser realizado em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo, uma vez que o professor sozinho não é capaz de refletir sobre sua própria prática docente, sendo, portanto, necessária a discussão em grupo de forma colaborativa. Corroborando com Capellini; Mendes (2007), os quais ressaltam a importância dos debates e trocas de experiências no processo de formação das equipes colaborativas.

Entende-se que o ensino, numa perspectiva inclusiva, exige dos docentes novas demandas, novas maneiras de atuação, enfim, novos conhecimentos acerca dos princípios de uma educação para todos. Entretanto, as pesquisas voltadas à formação de docentes mostram o despreparo do professor como um dos principais entraves no processo de inclusão escolar. E este quadro se agrava quando há negligência da prática pedagógica por meio das formações inicial e continuada (FONTES, 2009).

As formações continuadas caracterizam-se por cursos de curta duração, os quais não levam em consideração as legítimas necessidades do professor e, portanto, pouco contribuem para modificações expressivas na prática pedagógica de docentes perante à inclusão.

A respeito disso, Fontes (2009) diz se tornar indispensável que os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, trabalhem em cima dos aspectos que os professores têm sobre a deficiência, desmistificando suas crenças, somado às lições técnicas e científicas que movimentam as práticas pedagógicas em direção à inclusão escolar, pois observa-se que, apesar do trabalho colaborativo ser uma das principais estratégias para a concretização da inclusão escolar, o processo ainda é visto com resistência pela maioria dos professores do ensino especial e/ou comum.

Uma vez que passam a se sentir “forçados” a adotarem sozinhos o processo de inclusão, da qual não acreditam, os professores acabam desenvolvendo estratégias que sancionam o fracasso escolar, adjudicando ao público-alvo da Educação Especial a responsabilidade por seu não aprendizado. Passa a ser considerado então, que a própria identidade docente deve ser revista por meio dos cursos de formação, atendendo às novas funções adjuntas ao ensino colaborativo.

Neste contexto, as políticas públicas deveriam atuar no sentido de fortalecer a autonomia dos professores, pois é a partir de uma reflexão autônoma sobre suas práticas que os docentes, em conjunto, serão capazes de se compromissarem com o ensino colaborativo, ou seja, com apoio voluntário, maduro e

decidido sobre um projeto educativo que envolve a participação indispensável de todos (FONTES, 2009).

1.3 COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES

Sabe-se que para idealizar a proposta de Ensino Colaborativo (também conhecido como co-ensino) torna-se imprescindível a interação entre conhecimentos e estratégias pedagógicas do professor da rede comum de ensino e professor de educação especial, de forma que os dois profissionais trabalhem em conjunto, compartilhando as responsabilidades de planejar, lecionar e avaliar uma classe heterogênea de estudantes (MENDES, 2006).

Propendendo à proposta de Ensino Colaborativo, Conderman, Bresnahan ; Pedersen (2009), ressaltam que é preciso debater na escola pontos pertinentes ao tempo de planejamento em comum entre os professores de educação especial e da sala regular; aos conteúdos serão incluídos à grade curricular; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento da evolução de aprendizagem dos educandos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Em estudo desenvolvido por Vilaronga e Mendes (2014), os relatos dos professores colaboradores evidenciam que a conquista por este método de trabalho (colaborativo) é um processo, que começa através da designação de funções que cada profissional (de ensino comum e especial) desenvolvem dentro de sala de aula.

No que diz respeito a essas funções, French (2002) salienta que durante o processo de colaboração entre professores, especialista e de ensino comum, deve-se esquematizar um projeto mínimo de atividades para o público-alvo da Educação Especial, em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da sala de aula regular. O docente do ensino comum deve consultar o docente de Educação Especial sobre informações dos alunos para quem os planos individualizados foram estabelecidos, e discutir com ele quais são as adaptações individuais necessárias a esses discentes.

Lehr (1999) menciona três aspectos fundamentais para a obtenção do sucesso no trabalho colaborativo, sendo elas:

- a) Participação voluntária dos profissionais, encarando o Ensino Colaborativo como forma de enriquecimento profissional, e encorajando este tipo de trabalho no contexto escolar;
- b) Proporcionar tempo suficiente aos profissionais para elaboração e planejamento do co-ensino;
- c) Fornecer formação específica para os profissionais, visando o trabalho colaborativo.

É conveniente destacar também a existência de diferentes níveis de colaboração, com graus variados de interação entre os profissionais, são eles:

- *Estágio Inicial*: profissionais se comunicam superficialmente e apresentam tentativas de constituir um relacionamento profissional entre si, utilizando de comunicação formal e infrequente;
- *Estágio de Comprometimento*: a comunicação se torna mais frequente e interativa, estabelecendo o nível de confiança necessário para a colaboração;
- *Estágio Colaborativo*: se comunicam e interagem abertamente e confortavelmente, trabalhando juntos e complementando um ao outro (GATELY ; GATELY, 2001).

Contudo, para que o trabalho inclusivo não permaneça apenas na retórica, é preciso atualizar a formação de recursos humanos, oferecer condições de trabalho para esse educador e permear o diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola (VILARONGA ; MENDES, 2014).

1.3 Colaboração entre Estudantes

Os benefícios das atividades colaborativas entre os educandos vêm sendo ressaltada tanto quanto entre profissionais, assim como afirmam trabalhos desenvolvidos por Coll Salvador (1994) e Colaço (2004), os quais puderam notar ganhos entre os alunos em termos de: 1) socialização, controle de impulsos agressivos, adaptação às normas instituídas e superação do egocentrismo; 2) absorção de aptidões e habilidades; e 3) ascensão do nível de pretensão escolar.

Uma possível causa para esse enriquecimento escolar pode estar relacionada às técnicas do Ensino Colaborativo. Forman e McPhail (1993) ressaltam que a escola de ensino comum não cria oportunidades de exercícios das habilidades comunicativas dos alunos, uma vez que os mesmos ficam restritos a responder perguntas quando o professor as desenvolver. Já durante as atividades colaborativas, os estudantes se envolvem na resolução de problemas, estimulando-os a fazer uso de suas habilidades ao fazer uso de argumentações lógicas e expor ideias para trabalhar em conjunto.

Springer, Stanne e Donovan (1997) afirmam que alunos participantes de pequenos grupos exibiram maior realização do que estudantes ensinados sem a presença de trabalho cooperativo ou colaborativo. Torres, Alcantara e Irala (2004) observaram efeitos semelhantes ao analisarem atitudes e persistência em cursos e programas. Além disso, em uma proposta de ensino colaborativo, os estudantes constroem seus conhecimentos em coletividade, através de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações, entre outros.

Conforme Beyer (2006 *apud* Toledo; Vitaliano, 2012, p. 324) as classes compreendidas por estudantes de ritmos e níveis de aprendizagem distintos, deveriam ser percebidas pelo docente como um meio facilitador deste método de aprendizagem, uma vez que, segundo a teoria de Vigotski:

A criança desenvolve novas competências por causa da aproximação dos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semióticas (linguagem fundamentalmente) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências (BEYER, 2006, p. 12).

Diante desta citação, expõe-se a importância da presença de outra criança mais desenvolvida, e também reforça o papel do mediador, no caso o professor ou outro adulto. Dessa forma, o docente, ao desenvolver trabalhos em grupos de alunos heterogêneos (diversos níveis de aprendizagem) estará oportunizando o ensino de todos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de cada um (TOLEDO; VITALIANO, 2012, p. 324).

1.4 Benefícios

O desenvolvimento do educador com programação, replanejamento, e aplicando e avaliando estratégias, o auxilia a pensar na possibilidade de valer-se de um ambiente verdadeiramente colaborativo e reflexivo, possibilitando a criação de um espaço distinto dentro da escola (GARGIULO, 2003).

Conforme trabalho desenvolvido por Machado e Almeida (2010), relatando a experiência profissional observada durante o método de ensino colaborativo, observou-se que desenvolver o projeto pedagógico conjuntamente apresentou grande potencial para a melhora da qualidade do ensino regular, bem como promoveu o incremento de habilidades no docente. De maneira geral, notou-se que o ensino colaborativo agregou resultados convenientes, principalmente em relação às práticas do educador de sala

regular que contém discentes com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Damiani (2008), a revisão acerca dos trabalhos colaborativos sugere que esse tipo de atividade apresenta grande potencial para ajudar a enfrentar os desafios propostos pela escola atual em nosso país. A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colaborativa permite criar uma atmosfera rica em aprendizagens educacionais e sociais tanto para alunos como para docentes, proporcionando a estes um maior grau de satisfação profissional. Além disso, permeia o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade entre a sociedade escolar.

Em um outro estudo, este desenvolvido por Capellini (2004a), houve aprendizado significativo para todos os envolvidos no projeto colaborativo, corroborando com Clark et al (1996), onde professores e pesquisadores relataram terem aperfeiçoado a colaboração e que, por meio das interações instituídas, passaram a enxergar um ao outro de maneira diferenciada.

De maneira geral, estudos realizados em território nacional, e principalmente em países estrangeiros, apontam que o método de Ensino Colaborativo gera diversos benefícios para a esfera escolar. As escolas tornam-se inclusivas, os professores permitem-se refletir sobre as técnicas utilizadas, aprendem novos meios de contornar problemas e tornam-se mais autoconfiantes (CAPELLINI, 2004; FONTES, 2009; ZANATA, 2004; ZABALZA, 2004; DICKEL *et al*, 2000). Para os alunos, a parceria colaborativa traz a garantia de ingresso, participação e aprendizagem, contribuindo para a construção da valorização cultural das diferenças nas escolas (ROPOLI *et al*, 2010).

1.5 Dificuldades e Desafios

O ingresso ao meio escolar é garantido ao público-alvo da educação especial, mas sua permanência ainda é uma condição a ser conquistada (ASSIS; MENDES ; ALMEIDA, 2011). Muitos entraves ocasionam bloqueios ao processo de inclusão escolar, um dos quais, de importância expressiva, tem sido o despreparo dos docentes ao operar em classes inclusivas numerosas e com grande número de alunos com deficiências educacionais (BUENO, 1999).

Segundo Capellini e Mendes (2007), uma das maiores preocupações entre os educadores tem sido como lecionar para o público-alvo da Educação Especial em classes comuns, uma vez que isso demanda mudanças nas técnicas pedagógicas habituais. Por se tratar de um novo método de planejamento sobre a educação dessas pessoas, implica-se a formação de todos os profissionais envolvidos neste ensino.

A Educação Inclusiva pode gerar basicamente dois tipos de reação entre os professores: a primeira é a de abdicar a educação de tais alunos em suas classes, podendo tal recusa ser explícita ou ocultada. A segunda e, possivelmente a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas (CAPELLINI ; MENDES, 2007).

Wood (1998) indica que a proposta de Ensino Colaborativo implica uma redefinição na função dos docentes de ensino especial, como apoio voltado à sala comum e não apenas aos serviços que envolvam o acuidamento dos educandos com deficiência intelectual das classes regulares. Todo o anexo de literatura relacionada ao tema alega que, quando eficientemente implementado, há benfeitorias para todos os discentes, assim como para o desenvolvimento profissional, o apoio individual e o progresso na

motivação para ensinar (WALTHER-THOMAS, BRYANT ; LAND, 1996; WALTHER-THOMAS, 1997; WALTHER-THOMAS, KORINECK ; MC LAUGHIN, 1999; ARGUELES, HUGHES ; SCHUMM, 2000, etc.).

Entretanto, se não houver idealização minuciosa do projeto ou se os papéis desempenhados pelos professores forem indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos os educadores, assim como para os gestores (ARGUELES, HUGHES ; SCHUMM, 2000; GATELY ; GATELY JR., 2001). De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), no Brasil esse projeto não é notório e/ou alcançado pela grande parte dos municípios, sendo empregado somente em episódios precisos e experimentais.

De acordo com alguns estudos do grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) –“Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (Foreesp)” – ainda são escassos alguns aspectos básicos que garantem não só a entrada, como também a permanência e o aprendizado deste público-alvo da Educação Especial, matriculados em salas de aula regulares. Bueno (1999) deixa claro que o simples ingresso de alunos com deficiências intelectuais nos sistemas regulares de ensino, sem nenhum tipo de suporte ou auxílio, pode terminar em fracasso, como quando os alunos começam a apresentar problemas severos de qualidade de ensino, explanados através dos elevados índices de repetência, evasão e baixos níveis de aprendizagem.

Além do mais, deve-se considerar que a construção de uma escola inclusiva se trata de um desafio considerável em um país com tamanha desigualdade (MENDES, 2007), pois vale lembrar que em recintos escolares excludentes, a identidade *normal* é sempre respeitada como natural, generalizada e positiva em relação às demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta revisão de literatura, pode-se concluir que, a adoção de propostas e práticas colaborativas é o meio mais eficaz de chegarmos à inclusão escolar nas escolas brasileiras, assim como ela permeia diversos benefícios à educação (não só do aluno especial, como também daquele dito como *normal*), melhorando a atenção, aprendizado, senso de responsabilidade, interesse escolar e, principalmente, diminuindo as taxas de evasão, além de possibilitar ao professor enriquecimento pessoal e engrandecimento de seu currículo docente.

Com relação aos desafios do Ensino Colaborativo, ainda que a legislação vigente estimule o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, sem mudanças de postura e investimento curricular por meio do professor, as políticas inclusivas se tornarão impraticáveis. Reforçando assim, a necessidade de formação e preparação profissional adequada, não apenas aos professores especialistas, mas principalmente aos docentes do ensino comum, passando conhecimento teórico e científico mais próximo à realidade da escola, professores e alunos heterogêneos dentro de uma mesma sala. Assim como espera-se a melhora na confecção de materiais didáticos específicos para formação e condução do modelo de Ensino Colaborativo.

Em conclusão, a literatura científica voltada ao co-ensino, apesar de promissora, confirma a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas da rede de ensino comum, sugerindo assim a continuidade deste aprofundamento, visando o aprimoramento do processo de formação dos profissionais da educação e o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ARGUELES, M. E., HUGHES, M. T., SCHUMM, J. S. Coteaching: a different approach to inclusion. **Principal**. v. 79, n. 4, p. 48-51. 2000.
- ASSIS, C. P.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare – Revista de Educação**. v. 6, n. 11, 2011.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: p. 8-12, ago. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014;Itemid=30192>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- BUENO, J. G. S. A Educação Inclusiva e as Novas Exigências para a Formação de Professores: Algumas Considerações. In: BICUDO M.A.; SILVA JÚNIOR C.A. da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua**. p. 149-164. São Paulo: UNESP. 1999.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004a. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004b. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.
- CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conservation and professional development. **American Educational Research Journal**, n. 33, p. 193-231, 1996.
- COLAÇO, V. F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.
- COLL SALVADOR, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. Curitiba: n. 31, p. 213-230, 2008. UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- DICKEL, A. et al. Em um processo de formação continuada, a possibilidade de articulação entre teoria e prática: reflexões sobre uma experiência compartilhada [CD ROM]. In: **Anais...** do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul); 2000.
- FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira;Marin Editores, 2009.
- FORMAN, E.; MCPHAIL, J. Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. In: FORMAN, E.; MINICK, N.; ADDISON-STONE, C. (Ed.). **Contexts for Learning: sociocultural dynamics in children's development**. New York: Oxford University Press, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRENCH, N. K. **The shifting roles of school professionals**. California: Corwin Press, 2002.

GARGIULO, R. M. **Education on contemporary society: an introduction to exceptionality**. Nashville: Thomson Learning; 2003.

GATELY, S., GATELY JR., F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**. n. 33, p. 40-47. 2001.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva ; educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**. Santa Maria: v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

HOSTINS, R. C. L.; PLETSCHE, M. D. Dossiê: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis: v. 17, n. 35, p. 05-09, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817352016005/pdf_147>. Acesso em: 08 nov. 2017.

JUNQUEIRA, S. **Coleção estrelinha**. São Paulo: Editora Ática. 2005.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, Las Vegas, v. 83, n. 611, p. 105-111, dec. 1999.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, v. 84, n. 27, p. 344-351, 2010. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a04.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

MENDES, E. G. A. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Espírito Santo: Edufes, 2006.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J., orgs. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE; 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G. **Projeto S.O.S. inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar**. São Carlos: UFSCar, 2007. 112 p. (Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – CNPq).

PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

ROPOLI, E. A. et al. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v. 1, 2010. Disponível em: < https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2017.

SPRINGER, L.; STANNE, M. E.; DONOVAN, S. **Effects of cooperative learning on academic achievement among undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: a meta-analysis (Unpublished Report)**. Madison, WI: University of Wisconsin- Madison and National Center for Improving Science Education, The National Institute for Science Education, April 1997.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, abr.-jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a10.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/1891/189117791011/>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALTHER-THOMAS, C. Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. **Journal of Learning Disabilities**, 30, p. 395-407, 1997.

WALTHER-THOMAS, C.; BRYANT, M.; LAND, S. Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. **Remedial and Special Education**, v. 17, n. 4, p. 255-264, 1996.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles In Inclusion. **Exceptional children**, vol. 64, nº. 2, p.181-195, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed; 2004.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. [Tese de Doutorado]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

