

---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**MARIÁ RIBEIRO DALFRÉ**

**ENSINO COLABORATIVO E EDUCAÇÃO  
ESPECIAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA**



Rio Claro - SP  
2023

MARIÁ RIBEIRO DALFRÉ

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO:**  
**ENSINO COLABORATIVO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO**  
**DA LITERATURA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite  
Coorientadora: Profa. Dra. Emille Gomes Paganotti

Rio Claro - SP  
2023

D141e Dalfré, Mariá Ribeiro  
Ensino colaborativo e Educação Especial : uma revisão da  
literatura / Mariá Ribeiro Dalfré. -- Rio Claro, 2023  
38 f. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de  
Biociências, Rio Claro  
Orientador: César Donizetti Pereira Leite  
Coorientadora: Emille Gomes Paganotti

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Equipes de  
Ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do  
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARIÁ RIBEIRO DALFRÉ

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO:**  
**ENSINO COLABORATIVO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO**  
**DA LITERATURA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

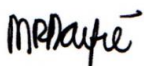
Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite (orientador)

Profa. Dra. Emille Gomes Paganotti (coorientadora)

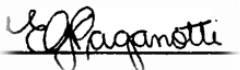
Profa. Dra. Andreia Osti

Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe

Aprovado em: 5 de Junho de 2023



Assinatura do discente



Assinatura da coorientadora



Assinatura do orientador

Rio Claro - SP  
2023

Aos meus pais, Nícia e José Roberto

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Nícia e José Roberto, meus irmãos Roberta, Renata e Roberto “Lemão” e minha avó Maria pela paciência.

Aos meus professores que trilharam esta jornada comigo, em especial ao meu orientador Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite e minha coorientadora e inspiração Profa. Dra. Emille Gomes Paganotti.

Aos funcionários da Unesp pela dedicação e carinho em me ajudar.

À minha companheira e melhor amiga Marina Hanita Kaneshiro por acreditar e apoiar todos os meus sonhos.

Aos amigos do Rugby que me ajudaram a não desistir, em especial Beatriz “Regaça” e Vanessa “Van”... 1, 2, 3, RURC!

Aos amigos pedagogos, Luísa “Cher”, Vitória “Vibes”, Júlia “Vagalume”, Carlos Eduardo “Cadu”, Juliana “Ju”, Paloma, Guilherme, Marília, Letícia e tantos outros pela parceria.

Aos amigos da E.M. “Clara Freire Castellano”, em especial a Profa. Alessandra Caroline Antonio da Silva que inspirou este trabalho.

## RESUMO

O ensino colaborativo é um modelo de serviço que pode ser ofertado como Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar publicações nacionais que abordaram empiricamente a inclusão escolar pelo viés do ensino colaborativo. A coleta dos artigos foi realizada com os termos de busca “ensino colaborativo”, “bidocência” e “coensino” em combinação com o termo “inclusão escolar”, nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram identificados doze artigos que, ao serem analisados, colaboraram para a construção de um panorama do que já foi produzido sobre o tema, identificando lacunas e compreendendo o desenvolvimento da teoria colaborativa ao longo dos anos no país. Os resultados mostraram que, apesar de enfrentar obstáculos para ser colocado em prática, o ensino colaborativo é uma proposta inovadora e potente para a promoção de uma efetiva inclusão escolar, com capacidade de fortalecer o trabalho dos educadores e melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos.

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

## **ABSTRACT**

Co-teaching is a service model that can be offered as a Specialized Educational Service for Special Education Students. This work aimed to identify and analyze national publications that empirically addressed educational inclusion through the influence of collaborative teaching in scientific articles, through the search of the terms "collaborative teaching", "bidocence" and "co-teaching" in combination with the term "educational inclusion" on the platforms Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Coordination of Superior Level Staff Improvement (CAPES). Through the search, it was possible to identify twelve articles that, when analyzed, contributed to better understanding and presenting an overview of what has already been published about these subjects. Identifying knowledge gaps and contributing to the development of co-teaching theory over time in Brazil. The results showed that despite facing difficulties to be put into practice, collaborative teaching is an innovative and powerful proposal for promoting effective school inclusion, with the ability to help teachers and improve the quality of teaching for all students.

**Keywords:** Special Education; School Inclusion; Collaborative Teaching.

## SUMÁRIO

|     |                                                                                |    |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1   | INTRODUÇÃO.....                                                                | 9  |
| 2   | CAPÍTULO I BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO<br>BRASIL.....             | 13 |
| 3   | CAPÍTULO II EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA PERSPECTIVA DO<br>ENSINO COLABORATIVO..... | 17 |
| 4   | OBJETIVO GERAL.....                                                            | 22 |
| 4.1 | Objetivos Específicos.....                                                     | 22 |
| 5   | METODOLOGIA.....                                                               | 23 |
| 5.1 | Procedimento de coleta de dados.....                                           | 23 |
| 5.2 | Procedimento de análise de dados.....                                          | 24 |
| 6   | RESULTADOS E DISCUSSÃO.....                                                    | 26 |
| 7   | CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                      | 32 |
|     | REFERÊNCIAS.....                                                               | 35 |

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, houve um crescente número de publicações científicas relacionadas a Educação Especial no Brasil, sobretudo no âmbito da Educação Inclusiva enquanto modalidade educacional amparada por leis e fortalecida por uma série de movimentos sociais importantes.

Enquanto estudante de pedagogia, vi na educação especial mais do que uma oportunidade de trabalho como profissional de apoio durante a graduação, mas uma possibilidade de construção de conhecimento através de experiências que somam à minha profissão, especialmente depois de acompanhar o trabalho de uma professora que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), culminando num interesse pessoal em aprofundar meus estudos nas produções científicas relacionadas a temática.

Reconhecida enquanto direito somente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação no Brasil ainda seguia um histórico de negação da escolarização à grupos de minorias sociais. Capellini e Zerbato (2019) afirmam que até o início da década de 90, grupos minorizados como indígenas, negros, estrangeiros e pessoas com deficiência não tinham acesso aos estudos por motivos históricos, políticos ou sociais. Foi então que, em 1990, logo depois da Conferência de Jomtien, na Tailândia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e movimentos e iniciativas favoráveis ao acesso à educação para todas as pessoas, sem discriminação, começou a ganhar força.

Como destacam diversos autores (MENDES, 2006; 2010; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012), especificamente para as pessoas com deficiência, entretanto, este documento não foi suficiente para garantir a escolarização em instituições regulares de ensino, mas sim em instituições especializadas distintas das escolas e dos alunos considerados “normais”, como em associações de assistência filantrópica. Este tipo de atendimento, entretanto, colaborou para perpetuar o entendimento de que pessoas com deficiência deveriam ser atendidas em instituições de caráter assistencialista, onde o principal foco do trabalho estava centrado no cuidado, e não propriamente na educação formal, como ocorre em salas regulares de ensino.

Depois de superar um longo histórico excludente, o Brasil passou a estabelecer metas para melhorar seu sistema educacional pela perspectiva da inclusão escolar a partir da publicação do documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, conhecido como Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). O documento, considerado um marco na Educação Especial, abordou novos princípios, políticas e práticas em relação a educação inclusiva e influenciou a formação de políticas públicas nacionais.

A publicação da Lei nº 9.394 em dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), também colaborou para a garantia de oferta do AEE gratuito na rede pública de ensino (ZERBATO, 2014), e assim, o sistema educacional brasileiro passou a caminhar rumo a uma educação onde crianças e adolescentes do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), pouco a pouco, deixaram de frequentar apenas salas separadas e passaram também a ser matriculados em classes de ensino regular, aumentando a discussão em torno de teorias e práticas baseadas na educação inclusiva (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Em 2008 o Governo Federal, através do Ministério da Educação, publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), onde constavam normativas, diagnósticos, objetivos, público alvo e diretrizes para esta modalidade de educação especial. Ao passo em que esta perspectiva de educação ia sendo implementada pelas políticas públicas, crescia a necessidade de preparar o ambiente escolar para receber e melhor atender os alunos com deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação.

No documento (BRASIL, 2008a), é dada ênfase que a formação dos professores deve ser encarada enquanto prioridade para melhoria do atendimento de alunos PAEE, sobretudo no que diz respeito a formação de todos os professores e não somente dos que atuam diretamente no AEE. Na publicação, o papel do professor da educação especial aparece diretamente relacionado ao do professor regular quando descreve que a educação especial:

[...] direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008a, p. 9).

Apesar da publicação do documento emergir como um importante marco para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, ainda havia muito a ser feito para promover, de fato, a inclusão de alunos do PAEE dentro das escolas regulares, sobretudo no que dizia respeito a políticas públicas de financiamento da educação que sustentassem as mudanças necessárias para melhor atender os alunos. Em julho de 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), onde foram abordados direitos e urgências em relação à acessibilidade de pessoas com deficiência sobre a perspectiva da inclusão (BRASIL, 2015).

Na LBI, estão descritas medidas que visam promover acesso e a permanência de estudantes nas escolas através da redução de barreiras sociais, arquitetônicas, urbanísticas ou até mesmo de transportes que possam, de alguma maneira, reduzir a participação dos estudantes na experiência escolar, sobretudo na rede pública (BRASIL, 2015). Além disso, ao considerar a nova perspectiva da inclusão escolar, o processo de formação profissional tanto dos professores de sala regular, quanto de atendimento educacional especializado, precisou passar por mudanças para contemplar as competências necessárias para lidar com a diversidade na sala de aula, assim como exigia a nova perspectiva (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Apesar dessas medidas se mostrarem fator indispensável para promover significativas melhorias em relação ao acesso, permanência e aprendizagem destes alunos nas escolas, outro fator se apresenta essencial no que diz respeito a Educação Especial pela perspectiva da inclusão: a necessidade de políticas públicas que promovam formação continuada para professores sobre educação especial. Para isso, foi preciso elaborar estratégias, especialmente voltadas para os professores de sala regular, no sentido de diminuir as dificuldades em sala de aula através de acesso à informação, quebra de preconceitos, cursos de formações e estabelecimento de colaboração entre professores da sala regular e professores do atendimento especializado, formando uma rede de apoio (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Atualmente, a responsabilidade do desenvolvimento das atividades voltadas aos alunos da Educação Especial nas escolas em todo país, é parte do trabalho tanto do professor da sala regular, quanto do professor da educação especial e por isso, diversos autores (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; MENDES, 2006;

ZERBATO, 2014; VILARONGA, 2014) defendem que é preciso pensar o trabalho pedagógico através de uma perspectiva que envolva colaboração entre estes professores, enriquecendo e significando as vivências proporcionadas pelo ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Capellini (2004) defende que,

A colaboração entre professores da Educação Comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola. (CAPELLINI, 2004, p.26).

Infelizmente, o ensino colaborativo enquanto prática promotora da inclusão escolar ainda não está garantido explicitamente nos documentos normativos que regem a Educação Especial no país. De forma geral, estes documentos instigam a elaboração de um planejamento que beneficie os alunos do PAEE via trabalho em conjunto desses professores, cada qual com suas habilidades, mas não promove, através de medidas legais, que isso aconteça (ZERBATO, 2014).

Fontes (2013), aponta que:

Enquanto tiver uma desarticulação entre as funções dos professores generalistas e dos professores especialistas, o estudante público-alvo da Educação Especial continuará sendo somente responsabilidade da Educação Especial, isto é, do professor de apoio ou do professor do Atendimento Educacional Especializado. Logo, o ensino colaborativo pode ser entendido como uma forma de garantir a escolarização desse público, de modo que todos os profissionais da escola se sintam responsáveis pelo processo de inclusão. (FONTES, 2013 *apud* CHRISTO; MENDES, 2018, p.35).

Na tentativa de driblar os obstáculos e implementar com mais qualidade a Política Nacional da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), professores e pesquisadores têm se dedicado a promover e instigar práticas colaborativas em todo o país e, por essa razão, este trabalho se dedica a investigar e analisar produções que tenham descrito práticas colaborativas nesse modelo, sobretudo enquanto viés para a promoção de direitos dos alunos PAEE na Educação Especial.

Dessa forma, o presente estudo está dividido em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado ao histórico da educação inclusiva no país e o segundo dedicado especificamente à inclusão escolar pela perspectiva do ensino colaborativo, seguido da descrição dos objetivos gerais e específicos, metodologia de coleta e análise de dados e, por fim, os resultados e discussões sobre o material levantado.

## 2 CAPÍTULO I: BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Historicamente, assim como para outros grupos populares minorizados, pessoas com algum tipo de deficiência foram totalmente privadas de educação no Brasil até meados dos anos 20, realidade que ainda levou décadas para ser alterada (CAPELLINI; MENDES, 2006). Segundo Mendes (2010, p. 95), os mais promissores movimentos positivos em relação a educação de pessoas com deficiência no Brasil surgiram impulsionados pela influência da Escola Nova. Segundo a autora, os adeptos do movimento escolanovista no Brasil defendiam “a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais” e o “direito de todos à educação” como meios de reduzir as desigualdades sociais daquela época.

A partir de influências como esta, foram criadas diversas instituições voltadas às pessoas com deficiência ao longo de décadas, e multiplicavam-se espaços educacionais especializados, sobretudo os de caráter filantrópico. Porém, o trabalho educativo desenvolvido nestes espaços não era, na maioria dos casos, atrelado à educação formal que existia em escolas de ensino público ou privado. Embora positivas para a época, iniciativas como essas, contribuíram para reforçar “a exclusão dos diferentes das escolas regulares” (CUNHA, 1988 *apud* MENDES, 2010, p. 97) fortalecendo a ideia de que pessoas com deficiência deveriam aprender em instituições separadas dos ditos “normais”.

Sobre esta realidade, Mendes (2010) afirma que:

Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos “anormais” na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em “defeitos pedagógicos” e os escolares considerados, por exemplo, como “subnormais intelectuais. (MENDES, 2010, p. 97).

Já em meados dos anos 40, houve um movimento de institucionalização dos espaços filantrópicos que se dedicavam às pessoas com deficiência, sobretudo intelectual (MENDES, 2010). Para a autora, esta mudança foi responsável por promover um exponencial crescimento dessas organizações pelo país entre os anos de 1950 e 1959, que ofertavam o atendimento de maneira pública. Nesse período,

foi criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE):

[...] o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebesse que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade. (MENDES, 2010, p. 99).

Seguindo um modelo que crescia em todo o mundo, nos anos 70 começavam no Brasil as primeiras discussões sobre a inserção de alunos com deficiência em espaços escolares não segregados, com intuito de reclamar mudanças, tanto nas políticas públicas quanto nos paradigmas da educação (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Durante este primeiro movimento, algumas medidas públicas foram se consolidando e, pouco a pouco, surgiram classes especiais e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) dentro das escolas.

As chamadas classes especiais implementadas em escolas de ensino regular, eram turmas compostas por alunos com deficiência ou com dificuldades acentuadas de aprendizagem e tinham, como principal intuito, preparar o aluno com ou sem deficiência para a inserção na classe comum compatível com seu nível de escolaridade, mas muitas vezes o serviço prolongava o ciclo escolar do aluno sem que houvesse perspectiva de retorno para a sala regular (CAPELLINI; MENDES, 2006).

Já a SRM é definida nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial (BRASIL, 2008b, p.3) como uma sala que contemple “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” ofertada ao AEE. Trata-se, segundo Miranda e Galvão Filho (2012, p.356) de um “serviço inventado para ofertar o AEE na escola regular [...] associado a ideia e de complementação ou suplementação do atendimento escolar em classe comum” oferecido, sobretudo, para que os alunos PAEE a “frequentassem durante o contra turno” em que estão matriculados.

Embora tímidos, estes primeiros movimentos significavam o começo de uma mudança de paradigma que tirava o foco do trabalho em educação especial do aluno e o direcionava para a escola, fazendo crescer o conceito de educação inclusiva (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Se hoje abordamos sobre inclusão escolar

como um conceito bem definido, neste período ainda eram recentes os movimentos a favor de uma escola que atendesse às necessidades de todos os alunos, sobretudo dentro de uma concepção que entende a diferença enquanto um fator positivo e indispensável à educação.

Nessa perspectiva, Capellini e Mendes (2006) defendem que a escola:

[...] além de um local mediador e irradiador do conhecimento, é um dos principais ambientes de convivência social e deve propiciar, a todos os alunos, oportunidades para cultivar a solidariedade, o sentido de pertencer e a capacidade de extrair riquezas diante das diferenças. (CAPELLINI; MENDES, 2006, p. 11)

Porém, no Brasil, o conceito de inclusão só começou a ser adotado de forma ampla, estendido para todo o território, a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que é considerada até os dias atuais, como um marco na Educação Especial pela perspectiva da educação inclusiva no país. Tal concepção foi sendo estimulada através da publicação de diversos documentos legais ao longo dos anos (BRASIL, 1994; 1996; 2001; 2008a; 2008b; 2009; 2015) e a inclusão escolar cresceu enquanto viés para a garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Para Capellini e Zerbato (2019), após a publicação desses documentos, a educação inclusiva se fortaleceu, possibilitando que:

Estudantes que antes não frequentavam a classe comum, ou que frequentavam somente escolas e/ou classes especiais, começaram a ser recebidos em escolas regulares gerando mais discussões em relação às estratégias e práticas possíveis para garantia da participação e do aprendizado de todos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 19)

Porém, a proposta da educação inclusiva, necessariamente, implica às escolas e professores, mudanças nos “métodos de ensinar e avaliar, na reorganização do currículo e na elaboração de um planejamento que atenda às demandas da diversidade” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 20). Segundo estas autoras, mudanças como estas quase nunca são descomplicadas, pois mudar a forma como professores do ensino comum executam seus trabalhos perpassa pela quebra de configuração da forma como eles próprios aprenderam a fazê-lo, e sem apoio pedagógico há grande tendência de que haja maior resistência à inclusão escolar por parte deles, e reforçam: a “resistência à inclusão escolar de estudantes PAEE também esbarra nas condições de trabalho nada atrativas oferecidas aos profissionais da educação” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 20).

Entre os diversos documentos oficiais que fundamentaram o trabalho pedagógico na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) também estabelece critérios e define paradigmas sobre inclusão escolar. A definição de AEE, segundo às Diretrizes, afirma que este tipo de atendimento:

[...] Tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 1).

E considera público-alvo da educação especial:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento<sup>1</sup>: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Especificamente para a educação especial, o conceito de inclusão diz respeito ao direito da pessoa PAEE ter acesso ao “sistema educacional em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, p. 12), garantindo:

[...] alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem [...]. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 12).

Portanto, apesar do conceito de inclusão perpassar por diversos aspectos da vida social em comunidade, a escola apresenta papel fundamental nesse processo porque, segundo a LDB (BRASIL, 1996, p. 17) a escola, entre outras coisas, tem como objetivo “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

---

<sup>1</sup> Atualmente, a nomenclatura definida pela CID-11(2019) e pelo DSM-5-TR (APA, 2023) é Transtorno do Espectro Autista.

### **3 CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO**

Importantes legislações ajudaram o país a vencer obstáculos na garantia de direito à educação formal para pessoas com deficiência (BRASIL, 1994; 1996; 2001; 2008b; 2009; 2015), sobretudo as que trataram de estimular e implementar a perspectiva da inclusão escolar no ensino brasileiro. Além de validarem a inclusão escolar, alguns destes mesmos documentos também foram responsáveis por, com mais ou menos detalhes, descrever e delimitar as funções e responsabilidades dos professores e profissionais de apoio que atuam diretamente na Educação Especial. (BRASIL, 2008a; 2008b; 2009).

Foi através, por exemplo, das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008b), no item que se refere às atribuições do professor do AEE, que foi descrito a responsabilidade desse profissional em:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional (BRASIL, 2008b, p. 4)

Ressalta-se que, ao considerar o desenvolvimento e aprendizagem de alunos PAEE, a responsabilidade pelo desenvolvimento de atividades, conteúdos, jogos e exercícios é dependente, entre outras coisas, do envolvimento entre o trabalho dos professores de sala regular e professores da educação especial. Sendo previsto, inclusive, no mesmo item que se refere às atribuições do professor atuante no AEE:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2008b, p. 4).

Com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 15), a Educação Especial deve “constituir a proposta pedagógica da escola” e atuar “de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos”.

Todavia, diversos impasses têm dificultado o processo de inclusão escolar, sendo o mais expressivo deles, o sentimento de despreparo dos professores de ensino regular para atuarem em salas inclusivas (BUENO, 1999 apud CAPELLINI; MENDES, 2007). Segundo Capellini e Mendes (2007, p. 114), a presença de alunos PAEE nas salas de aula pode gerar nos professores duas reações distintas: “a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas”. Elas afirmam que:

Uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiências em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais. Por ser uma nova forma de conceber a educação dessas pessoas, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino. (CAPELLINI e MENDES, 2007, p. 114)

Alguns autores (CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; FERNANDEZ et al., 2015) têm apresentado indicativos em suas pesquisas de que, apesar de atuarem positivamente em relação a garantia de direitos das pessoas PAEE, algumas legislações brasileiras, especialmente relacionadas à inclusão escolar, podem não ter sido suficientes para reduzir a resistência por parte dos professores do ensino regular em atuarem por esta perspectiva.

Estes mesmos autores (CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; FERNANDEZ et al., 2015) apresentam a colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial, como principal alternativa à defasagem no atendimento ofertado ao aluno PAEE, sobretudo nas questões relacionadas a queixa comum de despreparo e falta de formação de professores para atuar com o PAEE.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) definiram esta parceria entre os professores como:

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. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor

especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

Para Bueno (1999) e Carvalho (2003), na Educação Especial o ensino de qualidade na perspectiva da educação inclusiva deve unir conhecimentos tanto dos “professores do ensino comum<sup>2</sup> - com conhecimento teórico e prático sobre o atendimento à diversidade” quanto dos professores especialistas “para atender diretamente a essa população ou para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes comuns” (BUENO, 1999; CARVALHO, 2003 apud CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 117).

Em outros países, segundo Capellini e Zerbato (2019), a colaboração entre professores já é uma prática comum desde os anos 80 e:

[...] vem apresentando sucesso para o ensino e aprendizagem de estudantes PAEE, em classes de ensino comum. Esse novo formato difere do AEE em SRM [...] e tem como foco o local em que o estudante PAEE passa o maior tempo de sua escolarização: a sala de aula (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 32).

Neste modelo de serviço, os dois professores “participam plenamente, embora de formas diferentes” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 39) no processo de ensino e aprendizagem, o que não significa que um esteja em maior evidência que o outro, mas que os dois atuam dinamicamente no processo de ensino:

No Ensino Colaborativo, professor especializado e o professor de ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da educação especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes (FRIEND; HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007 apud CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 39)

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) fez menção sobre a colaboração do professor da Educação Especial nas classes comuns de ensino, mas não se dedicou a descrever especificamente como deveria acontecer esta colaboração. Apesar disso, o documento já apontava o coensino como uma das possibilidades de serviço de apoio (ZERBATO, 2014).

Nessa linha, Capellini e Zerbato (2019), afirmam que no início dos anos 2000:

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, adota-se o termo “ensino comum” como sinônimo ao termo “ensino regular”.

[...] a perspectiva da educação inclusiva estava transformando o panorama, em direção ao crescimento da colaboração nas escolas, de tal forma que o conceito de colaboração vinha sendo considerado chave, para atender às complexas metas escolares e para construir uma comunidade, enquanto resposta para as muitas pressões dos sistemas de educação contemporâneas. Assim, no tocante às metas da inclusão escolar, especialistas, professores de educação especial e da educação comum devem aprender a trabalhar juntos, para assegurar que todos os estudantes alcancem melhores desempenhos e, neste conceito, colaboração tem se tornado uma necessidade. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.10).

Ainda assim, as Diretrizes e outros documentos normativos apenas apontam a “importância da construção de um trabalho colaborativo e a elaboração de um planejamento que atenda às diferenças”, mas não garantem, de fato, sua implementação (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.37), indicando o AEE em SRM como única possibilidade de atuação do professor de Educação Especial (BRASIL, 2008a).

Para Zerbato (2014), o trabalho de cunho colaborativo pode colaborar para suprir as demandas e promover um aprendizado efetivo para os alunos PAEE mas, para isso, é necessário que haja implementação de políticas públicas e investimento em recursos ao trabalho de maneira colaborativa. Sobre essa necessidade, ela afirma que:

No Brasil, ao mesmo tempo que a legislação apontou para o trabalho do professor de Educação Especial em conjunto ao professor da sala comum, auxiliando-o nas práticas necessárias para promover a efetiva participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, esta se contrapôs porque definiu como período de trabalho do professor de Educação Especial o turno oposto ao do professor de ensino comum. Não se defende aqui que o AEE deva ser no mesmo período em que o aluno está em sala de aula, pois dessa forma o atendimento se tornaria substitutivo. Mas sugere-se que o sistema educacional deveria proporcionar oportunidades para que professores de Educação Especial e de ensino comum pudessem realizar trocas e traçar os objetivos de ensino em comum para os alunos PAEE. A forma como está organizado o trabalho na SRM impossibilita a comunicação, a troca e o trabalho em equipe. (ZERBATO, 2014, p. 30).

Apesar deste modelo se mostrar positivo, Vilaronga e Mendes (2014, p. 142) afirmaram que infelizmente “no Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais” e estes dados, que até certo ponto indicam uma lentidão no desenvolvimento da prática colaborativa no país, também contrapõe a relevância atribuída ao trabalho colaborativo pela literatura estrangeira, que aponta a

colaboração entre professores como uma forma de atender com mais qualidade o aluno com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional dos professores envolvidos no processo (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Para Rabelo (2012), o suporte que o professor de Educação Especial pode oferecer ao professor do ensino regular nesta modalidade, pode colaborar para o sucesso do trabalho docente:

Quando um professor do ensino comum recebe a notícia de que terá um aluno com NEEs [Necessidades Educacionais Especiais<sup>3</sup>], a reação comum é preocupar-se, sentir-se despreparado, passar por um estágio de ansiedade e insegurança. O apoio vindo de um professor “especialista” significa um encontro desses profissionais com conhecimentos e experiências diferentes que precisam ser mobilizadas para a superação de desafios que a prática pedagógica impõe e isso faz diferença na qualidade do ensino; as práticas pedagógicas de cada um dos professores são aprimoradas com a experiência do ensino colaborativo. (RABELO, 2012, p. 60).

Capellini e Mendes (2007), defendem que pensar o trabalho docente de maneira colaborativa se apresenta como uma oportunidade de formação continuada para os professores, que acabam encontrando na educação inclusiva uma demanda de competências que não eram exigidas antes desse modelo. Em outras palavras, o ensino colaborativo pode atuar como uma possibilidade de minimizar aspectos críticos da própria formação profissional do educador através da partilha das ações e das responsabilidades.

---

<sup>3</sup> O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) foi mantido de acordo com a citação. Atualmente, o termo correto utilizado é “Necessidades Educacionais Específicas”.

#### **4 OBJETIVO GERAL**

Analisar sistematicamente publicações nacionais em periódicos através das plataformas SciELO e Periódico CAPES, que abordem empiricamente a temática do ensino colaborativo para promoção da inclusão escolar.

##### **4.1 Objetivos Específicos**

Explorar a produção científica nacional sobre ensino colaborativo por meio de um levantamento bibliográfico;

Analisar as publicações encontrados através de suas características (ano de publicação, periódico em que foi publicado, autores) e realizar a leitura crítica dos artigos;

Relacionar os conteúdos e identificar subtemas presentes nas publicações;

Discutir possíveis perspectivas futuras em relação ao ensino colaborativo presentes nas publicações.

## **5 METODOLOGIA**

De caráter qualitativo e de revisão de literatura, este trabalho buscou compreender a natureza do estudo de maneira ampla, relacionando as características dos artigos analisados com o recorte temporal empregado na investigação. Para Gil (2002, p. 133), o trabalho qualitativo é um processo “que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” e para Moreira (2004, p. 22) a revisão de literatura “significa olhar novamente” e “retomar os discursos de outros pesquisadores”, ou seja, é um “tipo de texto que reúne e discute informações produzidas na área de estudo”.

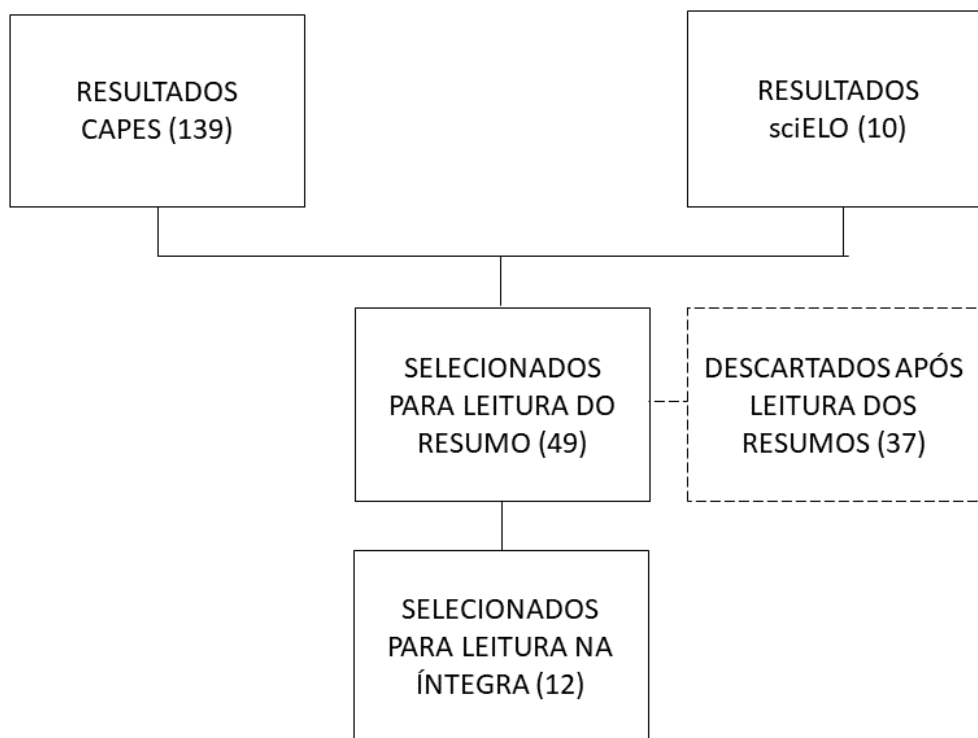
### **5.1 Procedimento de coleta de dados**

Este trabalho teve início com um levantamento bibliográfico de artigos científicos nacionais relacionados à temática do ensino colaborativo nas plataformas SciELO e Periódico CAPES. Como critério inicial de pesquisa, optou-se por não fixar recorte temporal. Foram utilizados na coleta da literatura termos-chave relacionados ao tema central, são eles: “ensino colaborativo”, “bidocência” e “coensino” em combinação com o termo “inclusão escolar”.

Depois de estipulados os critérios de busca, os artigos foram pré-selecionados e seus resumos foram lidos a fim de realizar uma primeira triagem, selecionando somente artigos que, de fato, abordavam o ensino colaborativo relacionado à promoção da inclusão escolar. Neste processo, foram selecionados artigos empíricos (que abordam a temática de maneira exploratória), publicados em língua portuguesa e em revistas nacionais. Por consequência, foram descartados trabalhos que abordavam o ensino colaborativo através de perspectivas não relacionadas à educação (como em meios empresariais, por exemplo) ou empregando outro sentido ao termo, além de revisões bibliográficas, estudos de casos estrangeiros e resenhas, além de artigos duplicados entre as duas fontes de pesquisa.

No total, foram encontrados entre as duas fontes de pesquisa, cento e quarenta e nove trabalhos, pré-selecionados em quarenta e nove e, após leitura dos resumos, reduzidos à doze artigos, assim como mostra a figura:

Figura 1 - Processo de seleção das publicações



Fonte: do autor

## 5.2 Procedimento de análise de dados

A etapa seguinte consistiu em analisar de maneira sistemática cada uma das publicações selecionadas através de uma leitura crítica proposta por Gil (2002), que define esse tipo de leitura como uma possibilidade de compreender o conteúdo e a abordagem do material. Esse processo, além de facilitar o levantamento de informações, também colaborou para a interpretação e discussão sobre as perspectivas futuras em relação ao ensino colaborativo no país, pois possibilitou analisar características dos artigos, como metodologias predominantes e subtemas que ocorreram com maior frequência.

Seguindo a análise do conteúdo proposta por Bardin (2016), os artigos foram analisados buscando identificar os processos de produção sobre o tema na intenção de identificar subtemas que tenham sido desenvolvidos nos trabalhos, permitindo melhor entendimento sobre as diferentes abordagens. Os subtemas encontrados nesta primeira análise foram: ensino colaborativo e formação profissional; ensino

colaborativo e inclusão escolar; ensino colaborativo e universidade; ensino colaborativo e políticas públicas.

Tabela 1 - Artigos analisados na pesquisa

| ANO DE PUBLICAÇÃO | PERIÓDICOS                                           | AUTOR(es)                   |
|-------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 2007              | Educere et Educare                                   | Capellini e Mendes          |
| 2010              | Rev. Ibero-americana de Est. em Educação             | Moreira e Dall'acqua        |
| 2011              | Educar em Revista                                    | Mendes, Almeida e Toyoda    |
| 2014              | Rev. Bras. de Est. Pedagógicos                       | Vilaronga e Mendes          |
| 2014              | Rev. Ibero-americana de Est. em Educação             | Cabral, <i>et al.</i>       |
| 2015              | Educere                                              | Fernández, <i>et al.</i>    |
| 2015              | e-Mosaicos                                           | Vianna, <i>et al.</i>       |
| 2016              | Educação e Formação                                  | Fernandes                   |
| 2016              | Interfaces da Educação                               | Vilaronga, Mendes e Zerbato |
| 2016              | Informática na Educação: teoria e prática            | Rocha, Schlünzen e Santos   |
| 2017              | Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial | Vilaronga e Mendes          |
| 2019              | Rev. Bras. de Educação Especial                      | Buss e Giacomazzo           |

Fonte: do autor

Dos doze artigos selecionados para compor a pesquisa, três deles foram publicados em 2016, ano em que houve maior número de publicações, seguido de 2014 e 2015, em que houveram duas publicações ao ano. Nos demais, entre 2007 e 2019, cada artigo encontrado foi único no ano em que foi publicado.

Entre os periódicos, apenas a Revista Ibero-americana de Estudos em Educação teve mais de uma publicação (MOREIRA; DALL'ACQUA, 2010; CABRAL *et al.*, 2014), as demais publicaram apenas um. Entre os autores com mais publicações, destacam-se a Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes com cinco publicações e a Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga com três. Estas informações colaboraram para destacar características importantes dos trabalhos e serviram para compreender sua relevância e alcance para o desenvolvimento da perspectiva sobre a temática do ensino colaborativo.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois de coletados e analisados os artigos, foram elaboradas pequenas sínteses sobre eles, contendo objetivos, principais resultados e conclusão.

O artigo “O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a Inclusão Escolar” de Capellini e Mendes, foi o mais antigo. Publicado pela revista *Educere et Educare* em 2007, as autoras discutem a docência enquanto prática de acolhimento da diversidade e a forma como essa perspectiva se relaciona com o ensino colaborativo. Também abordam questões sobre a fundamentação teórica por trás do ensino colaborativo e em seguida, descrevem a pesquisa de intervenção que realizaram. A pesquisa, por sua vez, envolveu duas escolas de ensino fundamental numa cidade no interior de São Paulo, quatro professoras do ensino regular, quatro turmas do ensino regular, seis alunos com deficiência mental e uma professora especialista em Educação Especial. No desenvolvimento da pesquisa, constataram que a prática do ensino colaborativo serve como estratégia em potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos, além de ser positivo em relação ao desenvolvimento da habilidade de comunicação das professoras, melhorando a relação entre elas.

No artigo “Inclusão Escolar com Apoio: Uma Análise do Serviço do Ensino Itinerante Brasileiro” de Moreira e Dall’acqua, publicado pela Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE) em 2010, as autoras discutem de maneira crítica a perspectiva e a teoria por trás da Educação Inclusiva, sua relação com a prática escolar, a formação de professores e a conexão que essas relações têm com o trabalho de uma professora de ensino itinerante (especialista em Educação Especial que atua em diversas escolas simultaneamente, de acordo com a demanda de alunos nas mesmas). Em seguida, descrevem a pesquisa realizada, que envolveu uma escola do ensino comum, professores e turmas em que haviam alunos com deficiência e a professora de ensino itinerante.

De maneira geral, as autoras se dedicaram a observar e descrever as responsabilidades exigidas no desempenho do trabalho colaborativo na modalidade itinerante, como se dava a atuação dessa professora, bem como sua relação com outros professores de ensino regular. Puderam observar que o desenvolvimento do ensino colaborativo na modalidade itinerante possui muitos desafios, como falta de suporte aos professores regulares e a falta de continuidade no atendimento.

Este artigo em específico, abriu portas para a reflexão sobre o desenvolvimento da colaboração entre professores numa modalidade em que o professor especializado atua em mais de uma unidade educacional, e de como essa forma de trabalho pode descaracterizar o ensino colaborativo e dificultar o trabalho deste profissional.

O artigo “Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular” escrito por Mendes, Almeida e Toyoda e publicado pela Educar em Revista em 2011, descreve os modelos de ensino colaborativo encontrados na literatura e apresenta um panorama geral sobre o ensino colaborativo através de um recorte histórico sobre educação especial associado a criação de um projeto que foi desenvolvido por docentes da Universidade Federal de São Carlos, no interior de São Paulo.

O projeto propunha colaborar para a implementação da política de inclusão escolar no município, e através disso, desenvolver um programa de consultoria colaborativa para escolas regulares de ensino, investigando as possibilidades de trabalho colaborativo, tanto para a formação de estudantes na Universidade, quanto para a formação continuada de professores já atuantes. No artigo, as autoras afirmam que a aprendizagem colaborativa desenvolvida a partir do projeto ofereceu aos professores o desenvolvimento de capacidades que colaboram positivamente para o trabalho docente e mostraram resultados também muito positivos para os alunos com necessidades educacionais especiais envolvidos indiretamente na pesquisa.

O artigo “Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores” de Vilaronga e Mendes, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) em 2014, traz um relato sobre uma pesquisa-ação que surgiu da iniciativa de um grupo de pesquisadores que desenvolveu um curso de formação continuada para a rede de ensino de São Carlos, no interior de São Paulo, abordando o ensino colaborativo. Participaram do estudo quatro professores especializados em educação especial e quatro professores que atuam no ensino regular. Depois de analisadas as experiências práticas do ensino colaborativo entre esses dois grupos, as autoras afirmam que tão grande quanto o benefício do coensino, é também a emergência na formação efetiva para esta modalidade dos profissionais atuantes, assim como afirmam também que

há necessidade de aumentar o número de estudos e de publicações envolvendo o ensino colaborativo.

O artigo “Formação de Professores e Ensino Colaborativo: proposta de aproximação”, de CABRAL *et al.*, publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE) em 2014, faz um recorte histórico sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, seguido de um panorama geral sobre a relação da inclusão com políticas de formação de professores no Brasil, onde apontam falhas e estratégias que visaram, ao longo dos anos, minimizar a ineficácia do processo de ensino e aprendizagem para os alunos do público-alvo. Em seguida, apresentam um estudo de caso que envolveu a construção da colaboração entre professor de classe regular e o professor da educação especial, especificamente em relação a um aluno com deficiência visual que frequentava a classe comum do 8º ano do Ensino Fundamental. A partir desse caso, observaram que a proposta do ensino colaborativo contribuiu para a reflexão sobre formação docente para inclusão, também na promoção de parceria entre professores, beneficiando tanto os alunos envolvidos quanto a escola como um todo, promovendo um ensino mais adequado para todos os alunos.

No artigo “O Ensino Colaborativo e a Inclusão”, de Fernández *et al.*, publicado em 2015 pela Revista Educere, as autoras abordam a relação entre práticas educativas e inclusão escolar pela perspectiva de alunas-bolsistas de um programa de Iniciação Docente (PIBID) em Educação Especial, realizado numa escola pública na cidade de Santa Maria/RS. Através dele, foi possível refletir sobre o papel dos diferentes profissionais que atuam no AEE e no quão decisivo pode ser a comunicação de qualidade entre estes profissionais para o desenvolvimento do trabalho com os alunos.

Também publicado em 2015, o artigo intitulado “Inclusão Escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas” de Vianna *et al.*, publicado na Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira (e-Mosaicos) se dedicou a descrever e analisar a experiência com ensino colaborativo enquanto estratégia para a inclusão escolar em três escolas da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho também abordou conceitos relacionados ao coensino e possibilitou a reflexão sobre o desenvolvimento de habilidades dos educadores envolvidos nas escolas apesar das

dificuldades, como escassez de profissionais de apoio e resistência de algumas partes envolvidas no processo.

Publicado em 2016, o artigo “O ser e o saber-fazer docente nas escolas das Ilhas de Belém/PA”, de Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, publicado na Revista Educação & Formação (EDUFOR – PPGE), foi desenvolvido através de entrevistas, observações e análises do trabalho realizado em cinco escolas localizadas em quatro ilhas de Belém, envolvendo quatro coordenadores pedagógicos, quatro professoras de AEE (descritas no trabalho como professoras de SRM) e cinco professores de classe regular. O artigo se dedicou a descrever as dificuldades, mas também os benefícios de atuar colaborativamente no desenvolvimento das atividades com os alunos público-alvo, bem como a relação entre práticas docentes na promoção da real inclusão dos alunos em sala de aula.

No artigo “Ensino Colaborativo e Inclusivo: Políticas e Práticas de Inclusão Usando Tecnologias”, de Rocha, Schlünzen e Santos, publicado pela Revista Informática na Educação em 2016, as autoras iniciam o texto trazendo uma discussão sobre a relação entre processos de inclusão escolar e a baixa articulação entre os professores do ensino comum e Educação Especial. Em seguida, falam sobre o desenvolvimento do trabalho e descrevem o processo de observação e registro do cotidiano de professores de uma escola da rede estadual no município de Presidente Prudente, no interior de São Paulo, onde o foco principal era identificar se haviam indícios de colaboração ou parcerias entre eles. Os professores em questão eram sempre pares compostos por licenciados em Educação Especial e em Matemática.

Além disso, as autoras apresentam o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como parte da observação das estratégias do trabalho docente, pois esses recursos tecnológicos podem proporcionar uma prática mais diversificada e atrativa para os alunos do público-alvo. Depois das observações, elas afirmam que não existia colaboração entre os professores envolvidos, mas uma troca de informações sobre os alunos e, assim, reforçam a ideia de que um trabalho de qualidade necessita, sobretudo, de que o conceito de educação inclusiva seja assimilado baseado nos princípios de ensino colaborativo e de que haja condições (estruturais, burocráticas, financeiras, etc.) para que este trabalho seja desenvolvido.

O artigo intitulado “O trabalho docente em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente”, de Vilaronga, Mendes e Zerbato, publicado pela Revista Interfaces da Educação em 2016, aborda sobre o desenvolvimento de um trabalho envolvendo uma professora de Educação Especial e um professor de Ciências do ensino fundamental II numa escola pública no interior de São Paulo. Juntos, eles desenvolveram um trabalho de parceria que resultou num caso de ensino colaborativo que tinha como foco um aluno com paralisia cerebral. A professora envolvida na pesquisa era também participante de uma formação continuada sobre ensino colaborativo numa Universidade e parte deste trabalho foi também trazer a contribuição que esta formação teve para os professores. As autoras também abordam as dificuldades de implementação do coensino e reforçam que o trabalho colaborativo resulta em benefícios para os professores, para os alunos do público-alvo e também para toda a classe à qual este aluno pertence, de maneira geral.

Intitulado “Formação de professores como estratégia para realização do coensino” o artigo de Vilaronga e Mendes, publicado pela Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial em 2017 defende que o AEE deve funcionar como uma rede de serviços e não atendimento onde os alunos do público-alvo são atendidos em SRM, apenas. Por isso, aborda a inclusão escolar através de uma perspectiva que entende a colaboração entre professores como um caminho para construir uma educação com mais qualidade, que atenda às demandas de todos os alunos. Assim, o trabalho das autoras foi realizado a partir de discussões e reflexões sobre coensino que teve origem num espaço de formação envolvendo uma Universidade e a rede do município onde foram realizados os encontros. Participaram da formação: seis professores de Educação Especial e vinte professores do ensino regular. A partir desta experiência, concluíram que o espaço de formação colaborou para fortalecer a ideia de que o coensino colabora para promover a inclusão escolar.

Por fim, publicado em 2019 pela Revista Brasileira de Educação Especial, o artigo “As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina” de Buss e Giacomazzo, analisa as percepções dos “segundos professores” (professores que atuam em classes regulares de ensino quando há alunos do público-alvo matriculados na classe) sobre o desenvolvimento do trabalho com Educação

Especial pela perspectiva do ensino colaborativo. Assim, este trabalho se dedicou a realizar avaliações e entrevistas com os professores que atuam nesta modalidade e a refletir sobre a qualidade do ensino, sobretudo o que visa promover a inclusão escolar. Concluíram que ainda existem melhorias que precisam ser feitas para aumentar a qualidade do ensino ofertado, bem como melhoria nas relações entre os professores para a promoção do ensino colaborativo.

De maneira geral, os trabalhos analisados nesta pesquisa apresentaram subtemas bastante diversos, como trabalhos que descreveram parcerias entre Universidades e redes de ensino, outros que abordaram questões políticas e de financiamento de maneira mais profunda, alguns que descreveram casos de implementação do ensino colaborativo em escolas ou classes e até mesmo os que abordaram o uso de tecnologias no desenvolvimento das atividades dentro da perspectiva do ensino colaborativo.

Outros artigos também abordaram a modalidade do ensino colaborativo enquanto um viés ainda em construção no Brasil, e alguns também se dedicaram a relacionar teorias e práticas, expondo uma visão crítica em relação à formação profissional de educadores, generalistas e especialistas.

Apesar dessa diversidade, foi um tema comum entre os artigos a atribuição ao ensino colaborativo de uma capacidade de fortalecer o trabalho profissional dos educadores envolvidos, favorecendo aprendizados e melhorias das práticas educativas entre professores, sobretudo dos não especialistas em educação especial, que por vezes associam a falta de formação profissional a ineficiência das práticas inclusivas.

Por consequência, vários artigos também atribuíram ao ensino colaborativo a melhora na qualidade do ensino para os alunos PAEE, que passaram a ser melhor observados, instruídos e avaliados, promovendo uma melhora acentuada no processo de aprendizagem dos mesmos. Da mesma forma, grande parte dos artigos analisados descrevem que os benefícios do coensino não estão restritos aos alunos PAEE, mas se estendem a todos os alunos que estão envolvidos e compõem as turmas em que foi observado o desenvolvimento do ensino colaborativo.

Há também entre os artigos, uma generalizada preocupação em relação a dificuldade de implementação da perspectiva de colaboração entre professores, pois são identificadas barreiras políticas, financeiras, estruturais, gerenciais ou

profissionais (quando o professor não se envolve ou não se interessa pelo processo).

Grande parte dos artigos analisados também entende o ensino colaborativo enquanto uma possibilidade de promoção de uma efetiva inclusão escolar, onde a colaboração entre professores é encarada como via fundamental para impulsionar mudanças no modelo de AEE que, atualmente, centraliza os atendimentos nas SRM e não nas salas de aula regulares (BRASIL, 2008b).

Talvez por isso, também é comum entre os artigos a ideia de que o ensino colaborativo é uma proposta inovadora que colabora para a melhoria de todo o processo de ensino e aprendizagem escolar. Esta convergência de ideias dá margem para reflexão sobre a necessidade de políticas públicas que validem e financiem modelo de ensino colaborativo enquanto promotor da real inclusão escolar.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo explorar a produção científica nacional sobre a temática do ensino colaborativo como viés para a promoção de uma efetiva inclusão escolar.

A Educação Especial no Brasil já atravessou diversas fases e atualmente se compromete em atuar pela perspectiva da educação inclusiva, regulamentada por Lei (BRASIL, 2015) e demais documentos norteadores (BRASIL, 1994; 2001; 2008a) que foram responsáveis em promover a garantia de direitos às crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Desde os primeiros avanços no campo da política, a concepção de inclusão pensada para a educação foi tema de debates relacionados à formação docente, sobretudo no que diz respeito ao professor especialista que atua no AEE, recaindo com mais frequência ao professor da sala regular, a preocupação em participar de formações continuadas que os habilitassem na atuação em salas de aula inclusivas. (BRASIL, 2008a).

Apesar de garantida por documentos legais (BRASIL, 2008a), as formações continuadas sobre Educação Especial destinadas aos professores do ensino regular têm se mostrado pouco eficazes na preparação dos docentes para atuarem na perspectiva da inclusão escolar (CAPELLINI; MENDES, 2007), gerando uma resistência ao ensino inclusivo por parte dos professores, acarretando em prejuízos para o desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo, dos alunos PAEE (RABELO, 2012).

Como alternativa a defasagem no ensino destes alunos, diversos autores (CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; FERNANDEZ et al., 2015) têm discutido um modelo de atendimento que já é regulamentado em outros países, e envolve o trabalho de colaboração entre professores de ensino regular e professores especialistas que atuam no AEE.

Ensino colaborativo, coensino ou bi-docência, é um modelo de trabalho ainda em construção no Brasil, em que professores regulares e da educação especial compartilham a responsabilidade do planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática docente, considerando o atendimento dos alunos PAEE e demais estudantes da classe. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Na modalidade colaborativa, cada professor contribui com o desenvolvimento do trabalho de acordo com suas habilidades, unindo conhecimentos dos dois profissionais (CAPELLINI; MENDES, 2007), fortalecendo uma prática que não privilegia determinado docente, mas entende a necessidade e importância de ambos (CAPELLINI e ZERBATO, 2019).

Apesar de se apresentar como um importante caminho para a garantia de direitos à educação de qualidade dos alunos PAEE e significativo fortalecimento profissional dos educadores envolvidos (CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; VILARONGA; MENDES, 2014, FERNÁNDEZ *et al.*, 2015; VIANNA *et al.*, 2015), diversos fatores contribuem para dificultar a implementação desse modelo nas redes de ensino brasileiras.

Entre esses fatores, estão a falta de documentos legais que validem o formato do trabalho colaborativo, principalmente porque a atual Política Nacional (BRASIL, 2008b) prevê que o professor especialista que atua no AEE deve, entre outras coisas, estabelecer articulação com professores de sala de aula comum, mas não assegura condições para que esta articulação entre eles de fato aconteça.

Além disso, diversos autores (MOREIRA; DALL'ACQUA, 2010; RABELO, 2012; ROCHA; SCHLUNZENE; SANTOS, 2016; FERNANDES, 2016; BUSS; GIACOMAZZO, 2019) sinalizam que a implementação do coensino exige mudanças na atual Política Nacional (BRASIL, 2008b) e elaboração de novas políticas públicas que promovam condições financeiras, estruturais, gerenciais e profissionais para sua realização.

O ensino neste formato se apresenta enquanto uma modalidade inovadora porque promove maior segurança e suporte aos professores, sobretudo porque ao se envolverem para realizar uma tarefa em comum, conseguem superar situações que não seriam capazes se estivessem atuando sozinhos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Fica claro que o ensino colaborativo, além de benéfico ao educador, traz benefícios, principalmente, para os alunos PAEE, pois seu formato se apresenta enquanto importante ferramenta para promover a real inclusão, potencializando seu desenvolvimento em todos os aspectos educacionais.

Por isso, o panorama elaborado através do conjunto de artigos analisados neste trabalho, ressalta a importância de pesquisas futuras que contribuam para o planejamento e implementação de políticas públicas concretas que garantam o ensino colaborativo como viés para melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR, ed. 5, Rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. BRASIL. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 03 abr. 2023.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino). Revista Brasileira de Educação Especial. Bauru, v.25, n.4, p.655-674, 2019.

CABRAL, L. S. A., *et al.*, Formação de Professores e Ensino Colaborativo: propostas de aproximação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v.9, n.2, p. 390-401, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. S. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>. Acesso em: 03 abr. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. S.; MENDES, E. G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, n. 7, 2006, Campinas. Anais do VII Seminário Nacional do HISTEDBR. Campinas: Graf. FE, 2006. p. 1-25.

CAPELLINI, V. L. M. S.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Educere Et Educare. Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, dez. 2007.

CAPELLINI, V. L. M. S.; ZERBATO, A. P. *O que é ensino colaborativo*. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CHRISTO, S. V. D.; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, 2019.

FERNANDES, A. P. C. D. S., *et al.* O ser e o saber-fazer docente nas escolas das Ilhas de Belém/PA. Revista Educação & Formação. Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 32-49, 2016.

FERNÁNDEZ, M. S. G., *et al.* O ensino colaborativo e a inclusão. In: XII Congresso Nacional de Educação e Formação de Professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: PUCPR, 2015, p 2647-2655.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª edição. Ed: Atlas, São Paulo. 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. ICD-11: implementation or transition guide. Geneva: WHO, 2019.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e Acessibilidade*. 1 ed. Marília: ABPEE, 2006, v. 1, p. 29-41.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

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, 2011.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação práticas e lugares. 3 ed., Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena, v. 1, p. 19-30, 2004.

MOREIRA, M. H. B.; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar com apoio: uma análise do serviço do ensino itinerante brasileiro. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v. 5, n. 3, p. 101-113, 2010.

RABELO, L. C. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer inclusão escolar*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

ROCHA, N. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. Ensino colaborativo e inclusivo: políticas e práticas de inclusão usando tecnologias. Revista Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.19, n.3, 2016.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p.

VIANNA, M. M., et al. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Siqueira (e-Mosaicos)*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, 2015.

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 abr. 2023.

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, n.239, p. 139-151, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. *Revista Interfaces da Educação*. Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017.

ZANATA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=&isAllowed=y>. Acesso em: 03 abr. 2023.

ZERBATO, A. P. *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*. 2014. Tese (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163>. Acesso em: 13 fev. 2022.