

PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA DESCRIÇÃO DA LITERATURA ATUAL

COLLABORATIVES PRACTICES IN EDUCATION: A DESCRIPTION OF CURRENT LITERATURE

Gleici Cristina Walker¹

<https://orcid.org/0000-0002-5049-0699>

Patrícia Graff²

<https://orcid.org/0000-0002-3315-2401>

Resumo:

O trabalho desenvolvido no ensino comum constitui um desafio para todos os profissionais, principalmente quando envolve alunos amparados pela Educação Especial, dadas as especificidades que apresentam. Nestes casos, as práticas colaborativas entre os professores de ensino comum e os profissionais de apoio escolar têm se configurado como uma forma de organização adequada para dar resposta aos desafios da educação inclusiva. Compreender como elas vêm sendo descritas pela literatura atual constitui o objetivo desta pesquisa, de abordagem qualitativa e aporte bibliográfico. As análises dos 13 materiais selecionados possibilitaram a constituição de duas categorias centrais de análise: *bidocência/cooperação/coensino/colaboração*, que explora os usos desses termos na constituição de práticas colaborativas, e; *trabalho em grupo/conjunto*, que problematiza a organização dessa forma específica de trabalho. Os resultados permitem afirmar que o trabalho colaborativo favorece as relações interpessoais entre profissionais envolvidos e amplia possibilidades de atuação, a partir de uma racionalidade inclusiva.

Palavras-chave: Bidocência; Coensino; Colaboração; Cooperação; Ensino Colaborativo.

Abstract:

The work developed in common education is a challenge for all professionals, especially when it involves students supported by Special Education, given the specific features they present. In these cases, the collaborative practices between regular education teachers and school support professionals have been configured as an adequate form of organization to respond to the challenges of inclusive education. Understanding how they have been described by the current literature is the objective of this research with a qualitative approach and bibliographic contribution. The analysis of the 13 materials selected made it possible to establish two central categories of analysis: *bidocence/cooperation/co-teaching/collaboration*, which explores the uses of these terms in the constitution of collaborative practices, and *group/joint work*, which problematizes the organization of this specific form of work. The results allow us to state that

¹ Pedagoga pela Universidade Federal da Fronteira Sul e docente na rede municipal de ensino de Chapecó/ SC, Brasil.

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, Brasil.

collaborative work favors interpersonal relationships between the professionals involved and expands the possibilities of action, based on an inclusive rationality.

Keywords: Bidocence; Cooperation; Co-teaching; Collaboration; Collaborative Teaching.

INTRODUÇÃO

[...] A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, a partilha é capaz de compensar aquilo que nos falte individualmente. [...] o que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço. (SENNET, 2020, p. 9).

A educação inclusiva, no território nacional brasileiro, começou a ter maior ênfase a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), produzida em 2008, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, já tenha lançado condições importantes para a sua constituição. Até esse momento (2008) a escolarização de estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento³ – atualmente nominados como Transtorno do Espectro Autista (TEA) – era organizada em instituições especiais e o direito à escolarização comum era destinado somente aqueles que melhor se adaptassem ao contexto dessas escolas. A partir da PNEEPEI esses estudantes, juntamente com os escolares com altas habilidades/superdotação, passaram a frequentar as turmas de ensino comum e participar do atendimento educacional especializado, no contraturno ao ensino comum, além de serem amparados por outros apoios especializados, dependendo da necessidade que apresentam.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Com base nos princípios materializados nesta Política, a presente pesquisa se propôs a mapear as práticas colaborativas exercitadas entre os professores do ensino comum e os profissionais de apoio escolar (segundos professores de turma, profissionais da Educação Especial e/ou professores do Atendimento Educacional Especializado) e descritas em um conjunto de pesquisas acadêmicas, para promover as condições de escolarização para os estudantes amparados pela Educação Especial.

De acordo com a PNEEPEI

³ A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nomeia o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como Transtorno Global do Desenvolvimento. Essa mudança de nomenclatura foi dada pela lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, criada posteriormente a PNEEPEI.

[...] a educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de *práticas colaborativas* (BRASIL, 2008, p. 11, grifo nosso).

Para que essas ações colaborativas promovam as condições necessárias para a inclusão, a PNEEPEI (2008) prevê ainda que os profissionais tenham conhecimentos específicos relacionados aos processos de ensino da Língua Brasileira de Sinais, do sistema Braille, do Soroban; bem como estejam aptos a oferecer orientações sobre mobilidade, sobre as atividades da vida autônoma, sobre a comunicação alternativa; conheçam o desenvolvimento dos processos mentais superiores, os programas de enriquecimento curricular; sejam capazes de adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, de utilizar recursos ópticos e não ópticos, tecnologias assistivas, entre outros.

A fim de compreender como a articulação entre os profissionais a quem esse conjunto de conhecimentos é atribuído e os professores do ensino comum, organizamos a pesquisa da seguinte forma: a metodologia apresenta o percurso investigativo desde a seleção até as análises dos materiais que compõem a superfície analítica. Na sequência, o leitor encontrará uma descrição sobre as diferentes nomenclaturas que o termo Ensino Colaborativo recebe, seguida das discussões sobre o trabalho em *grupo/conjunto*, nos materiais analisados, compondo o quadro analítico sobre o contexto escolar na perspectiva colaborativa. Por fim, trazemos as considerações finais, que sistematizam os achados desta pesquisa.

METODOLOGIA

Para compreender como a área da Educação tem se ocupado das práticas colaborativas e os modos que as têm descrito, esta pesquisa se organiza a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico. O início do percurso investigativo foi desencadeado pela realização de um levantamento das produções presentes no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a fim de entender como a literatura descreve as práticas colaborativas entre os profissionais do ensino comum e os profissionais de apoio escolar.

Para a seleção da superfície analítica fizemos alguns exercícios com a combinação de descritores como: A) *ensino colaborativo* e *prática colaborativa*, cuja busca resultou em 226 artigos, dentre os quais selecionamos 7 pelo título. Após a análise do resumo, restaram 2 artigos para a leitura do texto na íntegra. Por meio do descritor (B) *ensino colaborativo*, encontramos 581 artigos, dentre os quais selecionamos 17 a partir do título. Depois de uma leitura do resumo, selecionamos 12 artigos para a leitura na íntegra. Com a associação de descritores: (C) *ensino colaborativo* e *bidocência* localizamos 8 artigos e separamos 2 pelo título, mas somente 1 foi selecionado após a leitura do resumo. A busca pelos descritores (D) *ensino colaborativo* e *coensino* resultou em 17 artigos, com 5 escolhidos pelo título e 3 selecionados para a leitura na íntegra, depois da análise do resumo. Já a combinação (E) *ensino colaborativo* e *inclusão* apresentou 343 resultados. A leitura do título nos levou a eleger 17 para a leitura do resumo e, após esse exercício, selecionamos 9 para leitura do texto na íntegra. Por fim, a associação de descritores (F) *ensino colaborativo* e *segundo professor* resultou em 284 artigos, dentre os quais selecionamos 4 pelo título. Após a análise do resumo, restou 1 para leitura na íntegra. Após a leitura na íntegra de todos os artigos selecionados, verificando as temáticas que abordavam, constituímos o *corpus* de análise

com os treze artigos que se enquadravam na temática da pesquisa, reunindo uma materialidade que nos pareceu adequada para circunscrever os modos como as práticas colaborativas entre professores de ensino comum e profissionais de apoio são descritas pela literatura nos últimos dez anos. Os demais artigos não foram contemplados nessa análise por discutirem temáticas que seguiam outras linhas de pesquisa, como alguma disciplina em específico, o ensino profissionalizante, projetos de pesquisa ou de extensão com data programada para encerramento ou até mesmo por destacarem a visão unilateral, abrangendo apenas um grupo de interesse (grupo da Educação Especial ou grupo dos professores regentes de turma).

O quadro abaixo apresenta os artigos selecionados, reunindo informações sobre título, autor(es), periódico em que foi publicado e ano de publicação, organizados a partir desse último critério, do mais antigo ao mais recente.

Quadro 1 – Materiais de análise

Título	Autor	Revista	Ano
Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular	Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amelia Almeida, Cristina Yoshie Toyoda	Educar em revista	2011
Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação	Leonardo Santos Amâncio Cabral, Lidia Maria Marson Postalli, Rosimeire Maria Orlando, Adriana Garcia Gonçalves	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2014
O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil	Lilian David, Vera Lucia Messias Fialho Capellini	Nuances: Estudos sobre Educação	2014
Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	Carla Ariela Rios Vilaronga, Enicéia Gonçalves Mendes	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2014
Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas	Marcia Marin Vianna, Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, Marcia Maria Baptista Maretti, Patrícia Braun	E-Mosaicos	2015
Iniciação à docência na educação especial	Fabiane Romano de Souza Bridi, Eliana da Costa Pereira de Menezes, Sabrina Fernandes de Castro	Journal of Research in Special Educational Needs	2016
O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente	Carla Ariela Rios Vilaronga, Enicéia Gonçalves Mendes, Ana Paula Zerbato	Revista Interfaces da Educação	2016
Ensino colaborativo na escola: um caminho para a inclusão	Paula de Souza e Castro Noya Pinto, Renata Andrea Fernandes Fantacini	Research, Society and Development	2018
Trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da educação especial	João Carlos Vieira Casal, Francisca Maria Rochas Almas Fragoso	Revista Educação Especial	2019

O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos	Franciele Rosh Köning, Fabiane Romano de Souza Bridi	Revista Eletrônica de Educação	2019
As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina	Beatriz Buss, Graziela Fátima Giacomazzo	Revista Brasileira de Educação Especial	2019
Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial	Alejandra Cesarina Rodriguez Paz, Sonia Lopes Victor	Revista Educação em Questão	2020
As práticas colaborativas na constituição de uma educação inclusiva	Patrícia Graff	Pimenta Cultural	2021

Fonte: elaborado pelas autoras

Ao olhar para essa materialidade, de modo geral e antes de adentrar às análises sobre o conteúdo apresentado, é possível afirmar que as publicações selecionadas percorrem uma linha histórica recente entre os anos de 2011 e 2021, o que as coloca na esteira das publicações atuais sobre o tema. A partir dessa delimitação temporal é possível afirmar que a educação inclusiva passou a se ocupar muito recentemente com as práticas colaborativas, provavelmente impulsionada pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 – considerada como um marco importante para mobilizar a constituição da *inclusão como um imperativo de Estado* (LOPES, 2009).

Ainda na esteira de um marco geral que circunscreve a superfície analítica, indicamos que as principais regiões do país que publicam sobre a temática do ensino *colaborativo* são: a região sudeste, com sete publicações; as regiões sul e centro oeste com duas publicações cada; a região norte com uma publicação na área. Destacamos ainda que um dos artigos analisados está hospedado em uma revista internacional, localizada no Reino Unido.

Para finalizar essa delimitação mais abrangente, importa registrar que alguns nomes figuram entre os autores de forma recorrente, repetindo-se entre os artigos, o que pode indicar a sua participação em pesquisas de longo alcance sobre o tema. Também pode sinalizar para a consolidação de alguns grupos de pesquisa no estudo dessa temática, como o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP – FOREESP), da Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo; e o Grupo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Percebe-se então que esses grupos vêm se constituindo como referência no desenvolvimento de estudos sobre as práticas colaborativas.

Para a análise mais aprofundada do material que compõe a superfície analítica, desenvolvemos a leitura, na íntegra, dos artigos selecionados, a partir de um processo de fichamento individual e de separação por temática. Finalizada a primeira leitura sobre o conjunto de materiais, ocupamo-nos da releitura dos excertos de materiais organizados dentro de cada um dos quadros das temáticas preliminares e percebemos a recorrência de termos e descrições que possibilitou a criação de duas categorias principais de análise. A primeira, nominada como *bidocência/cooperação/coensino/colaboração*, traz as diferentes nomenclaturas utilizadas para a descrição dos processos de cooperação, e; a segunda, intitulada como *trabalho em grupo/conjunto*, discute os modos como o trabalho em conjunto vem sendo descrito nas pesquisas analisadas. Ambas as categorias constituem os resultados da pesquisa e serão apresentadas e discutidas na terceira e na quarta seções do texto, apresentadas na sequência.

A MULTIPLICIDADE DE NOMINAÇÕES SOBRE PRÁTICAS COLABORATIVAS

“As políticas inclusivas fazem parte do sistema de pensamento do nosso tempo” (TRAVERSINI, 2015, p. 147), o que movimenta um amplo conjunto de práticas inclusivas, que vêm ganhando espaço ao longo das diferentes etapas da escolarização, nas pesquisas e nas publicações acadêmicas. Para mapear e analisar aquelas que se direcionam especificamente à colaboração entre os docentes do ensino comum e os profissionais de apoio escolar, desenvolvemos uma análise sobre as publicações disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, onde encontramos materiais que reforçam os pressupostos teóricos que orientam as práticas colaborativas em nosso território.

Na esteira da inclusão, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 11) nos mostram que “[...] os estudos sobre inclusão escolar vinham reforçando o princípio de que os professores não deveriam trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas de grupos de pessoas cujas respostas e funções fossem derivadas de filosofias e objetivos mútuos”. Na tentativa de ajustar os objetivos em direção à promoção de práticas inclusivas e interesses mútuos entre os profissionais envolvidos, começaram a ser produzidos estudos e experimentos envolvendo termos como *bidocência*, *coensino*, *colaboração*, *cooperação*, entre outros. Nos materiais analisados, esses termos aparecem para nominar práticas que se aproximam entre si, fazendo referência às propostas que denominamos, no âmbito desta pesquisa, como práticas colaborativas e visam garantir o direito à educação aos alunos amparados pela Educação Especial (PAZ; VICTOR, 2020). “A ênfase nas práticas colaborativas se produz a partir dos apoios escolares, que constituem a Educação Especial como uma modalidade educacional, e visa garantir, aos estudantes com necessidades educacionais especiais, as condições para a aprendizagem”. (GRAFF, 2021, p. 125).

Para detalhar o que estamos compreendendo como *práticas colaborativas* descreveremos, individualmente, os termos encontrados nos materiais de análise e que fazem referência ao objeto desta pesquisa: a colaboração. Iniciamos pela *bidocência*. Esse termo descreve a atuação entre dois ou mais profissionais em sala de aula, com o objetivo de praticar o ensino em conjunto. Para Buss e Giacomazzo (2019, p. 4) a atuação em conjunto “[...] como modelo de *bidocência*, acontece quando dois professores – o segundo professor e o professor titular – trabalham juntos, almejando o mesmo objetivo, a aprendizagem dos alunos”. Na mesma esteira dessas autoras, para Traversini (2015, p. 151), a *bidocência* se caracteriza por “assumir em conjunto o exercício da docência”.

Um dos materiais ressalta, ainda, que “formações sobre a *bidocência* para todos os profissionais também modificaria[m] a visão de alguns profissionais em relação ao processo”. (BUSS, GIACOMAZZO, 2019, p.16). A partir desse excerto parece-nos possível destacar a função da formação inicial e da formação continuada de professores para a promoção de práticas mais articuladas e que contribuam para impulsionar o exercício de colaboração entre os profissionais.

As práticas colaborativas também são, frequentemente, nomeadas como *coensino* ou *ensino colaborativo* descrito como uma prática docente entre dois profissionais no mesmo espaço escolar (PINTO; FANTACINI, 2018), quando assumem o compromisso de planejar, instruir e avaliar em conjunto. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 85) explicam que

[...] o trabalho em *coensino* permite a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, possibilita aos profissionais troca de saberes e experiências. Por isso, é necessária e urgente

a mudança de cultura na escola, professores do ensino comum não podem ser responsabilizados pelos desafios educacionais sozinhos, eles precisam de parceria e implementação de políticas que permitam o sucesso do trabalho em colaboração, para isso toda a equipe escolar, incluindo a administração da escola, precisa querer se tornar inclusiva.

Os materiais de análise mostram que, para a efetivação das práticas de coensino, existem barreiras que precisam ser superadas, na tentativa de garantir a eficácia dessas propostas. Dentre as barreiras podemos destacar “o planejamento fragmentado” (BUSS, GIACOMAZZO, 2019, p. 9); a indisposição para trabalhar em equipe; a falta de vínculo entre os profissionais; os tempos e espaços diferentes para o planejamento; a insuficiência de suporte da gestão; o desconhecimento sobre as atribuições de cada profissional perante o coensino, e, também; a falta de percepção sobre o outro, sobre as necessidades alheias. (BUSS, GIACOMAZZO, 2019).

Pela descrição desse conjunto de barreiras, entendemos que o trabalho na perspectiva do coensino depende de uma estrutura que favoreça o seu desenvolvimento e a sua execução, mas não somente isso, é preciso que os profissionais sejam mobilizados e desejem trabalhar nessa perspectiva. Sennett (2020) nos mostra que as pessoas precisam de tempo de convivência para desenvolver um trabalho em conjunto, que, pela falta de convivência, as pessoas tendem a não desenvolver relações pessoais fortes, que favoreçam a cooperação – embora Sennett utilize o termo cooperação, entendemos que trata de exercícios muito semelhantes aos que viemos analisando ao longo desta pesquisa. Nestes termos parece-nos possível afirmar que a alta rotatividade de professores nas turmas e nas escolas, potencializada pelos regimes temporários de trabalho que se multiplicam na atualidade, além de precarizar as condições de atuação docente, dificulta – quando não impede – a criação de *relações pessoais fortes* necessárias ao exercício da *colaboração*. Para Castro, Menezes e Bridi (2016, p. 660),

[...] a efetivação da proposta do ensino colaborativo funda-se em princípios como o respeito, à diversidade, a cooperação, o diálogo e a igualdade entre professores da sala de aula e professor da educação especial. O mútuo relacionamento de ajuda que são frutos da convivência e do exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas e sucessos somente enriquecem a prática educativa.

A partir desse excerto, entendemos que a cooperação, na proposta do ensino colaborativo, é pautada em diversos princípios e o relacionamento entre os profissionais envolvidos gera uma gama de resultados que podem ser benéficos para o desenvolvimento dos alunos. Para Sennett (2020, p. 24) o exercício de práticas em conjunto “nos capacita a escolher o tipo de cooperação que desejamos, quais são os termos da troca, como haveremos de cooperar. Em consequência, a liberdade passa a fazer parte da experiência da cooperação”. No entanto, como apontam Mendes, Almeida e Toyota (2011, p. 91),

[...] ainda existe uma falta de preparo por parte dos professores para lidar com este tipo de trabalho colaborativo, uma vez que, a princípio, prevalece uma tendência de atribuir tarefas e esperar que o colaborador assuma a responsabilidade da criança com necessidades especiais matriculada em suas salas de aula, enquanto eles preferem dedicar o seu tempo para os outros alunos.

Novamente a formação de professores aparece como condição para o exercício da colaboração. Nessa direção, uma pesquisa sobre essa temática, sobretudo no que envolve a formação continuada, poderia fornecer subsídios para a problematização dessas condições, a partir de um quadro mais amplo e orientar esses processos, principalmente nas escolas que se constituem

– ou pretendam se constituir – dentro de uma racionalidade inclusiva. Segundo Casal e Fragoso (2019, p.12), “os professores do ensino regular referem que as suas vivências de cooperação são pouco significativas e limitam-se à troca de informações com o professor de educação especial”. A fragilidade dessas práticas constitui mais uma importante barreira para o fortalecimento de uma *cultura colaborativa* nas escolas comuns. Por outro lado, para os mesmos autores, “as práticas de cooperação são mais significativas nos grupos de professores da educação especial” (CASAL; FRAGOSO, 2019, p. 12). Embora o foco do trabalho dos profissionais de apoio não constitua o núcleo de análise desta pesquisa, parece-nos possível inferir que a natureza de suas práticas produza a necessidade de trabalhar em conjunto.

Dado o direito à escolarização, garantido a todos os estudantes, independentemente dos desafios que apresentem a escola comum, cabe à escola organizar as suas práticas, buscando soluções diante das barreiras encontradas. Nesse cenário, “especialistas, professores de Educação Especial e da educação comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes alcancem melhores desempenhos”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 44). Para Sennett (2020), a cooperação faz parte do ser humano, ele se utiliza dela para alcançar aquilo que não consegue sozinho. Nesse sentido percebe-se que

[...] os profissionais de educação especial e do ensino regular encontram utilidade nas atitudes de cooperação, mas devem explorar melhor as relações entre si, para que surjam oportunidades de cooperação. As dificuldades que encontram na cooperação estão relacionadas com os obstáculos colocados pela estrutura organizacional e com a comunicação entre profissionais, patente na percepção que os professores do ensino regular têm acerca dos colegas da educação especial. (CASAL; FRAGOSO, 2019, p. 13).

O aprimoramento dessas relações entre os participantes depende dos fatores que já foram descritos ao longo desta seção. Como apontam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), a colaboração é um processo adaptativo, que leva tempo e depende da disposição dos envolvidos. Ainda para as autoras, estudos mostram que a colaboração se mostra como uma das mais promissoras formas de desenvolver o trabalho inclusivo. Para aprofundar essa discussão, na próxima seção nos dedicamos a compreender os modos como as pesquisas analisadas descrevem o trabalho em conjunto.

TRABALHO EM GRUPO/CONJUNTO

Nesta seção pretendemos ampliar a análise sobre os modos como os materiais de pesquisa descrevem o trabalho em *grupo/conjunto*, entendendo que constitui a centralidade das práticas colaborativas. O trabalho em grupo é caracterizado, principalmente, pela ideia de que a articulação entre os saberes produzidos pelos participantes (professores do ensino comum e profissionais de apoio escolar) potencializa resultados que dificilmente seriam alcançados por meio de um trabalho individual. Nesse sentido, para o campo educacional, o trabalho em conjunto pode ser descrito pela “parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 46), sobretudo em turmas que apresentem matrículas de estudantes amparados pela Educação Especial.

Na contramão das ênfases que compuseram os processos formativos de professores de que fizemos parte, as práticas de trabalho em conjunto são pensadas para que os professores,

principalmente no desenvolvimento do trabalho com alunos amparados pela Educação Especial, consigam planejar e executar os projetos e planos de aula com o intuito de abranger a todos os alunos que integram o ensino comum, no registro de uma racionalidade inclusiva. Para Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 90), “quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente”. Nessa esteira, o trabalho em conjunto é percebido como uma forma de atuação que beneficia a todos.

Importa marcar que, para que os professores possam desenvolver um trabalho em conjunto, é necessário que tenham pelo menos um objetivo em comum, que será estabelecido a partir das necessidades apresentadas pela turma em que atuarão colaborativamente. Nessa perspectiva, outro fator que compõe o trabalho em grupo é a atribuição de responsabilidades. Para David e Capellini (2014, p. 192), “as responsabilidades são de todos os envolvidos, embora no ensino colaborativo a figura dos professores de educação especial e ensino comum sejam centrais, o diretor da escola tem um papel importante nessa colaboração, pois ele viabilizará o processo, além da participação da família como aliada e dos próprios alunos”. Portanto, a responsabilidade é de todos, ultrapassando a parceria entre os professores do ensino comum e os profissionais de apoio escolar, mesmo que a sua atuação constitua o núcleo dessas atividades. É importante que os profissionais da gestão da escola participem desse processo, a fim de promover as condições necessárias para que os percursos de formação continuada de professores envolvam essa temática e problematizem os elementos que a demanda do trabalho em *grupo/conjunto* exige, além de viabilizar as condições materiais e estruturais para esse tipo de trabalho – como a compatibilização das cargas horárias de modo a possibilitar o encontro entre os profissionais envolvidos para planejamento e avaliação.

Cumprir destacar que é nos momentos de formação continuada que a equipe diretiva pode proporcionar, aos professores, oportunidades de interação e instigar neles o desejo por desenvolver um trabalho colaborativo. É preciso ampliar os espaços de discussão sobre esse modo de trabalho. Nos modelos atuais de educação comum percebemos que as práticas no viés da colaboração podem ser propostas e materializadas, principalmente, nas turmas em que existe a matrícula de alunos amparados pela Educação Especial. Portanto, quanto

[...] aos sujeitos da Educação Especial, a convivência espontânea com o outro implica, pois, na oferta de práticas pedagógicas que atendam suas demandas educativas e garantam, ao mesmo tempo, reorganizações estruturais a partir da interação com seus colegas. Para tanto, torna-se potente a articulação do trabalho docente entre ensino comum e Educação Especial. (KONING; BRIDI, 2019, p. 280).

Para garantir as possibilidades de articulação entre os alunos e entre si, parece-nos importante que os professores aprendam a estabelecer um diálogo mútuo, para que possam decidir em conjunto quais serão as ações desenvolvidas na sala de aula. Para Sennett (2020, p. 157) “[...] o princípio da cooperação dialógica [...] pressupõe um tipo específico de abertura, mobilizando a seu serviço antes a empatia que a simpatia. [No entanto,] a cooperação dialógica não é fácil de praticar”. (SENNETT, 2020, p. 157). Por vezes, pode ser difícil conciliar as ideias, sobretudo quando as posições são contrapostas, o que torna o trabalho ainda mais difícil. Todavia, a manutenção de uma posição de abertura, nomeada por Sennett (2020) como *empatia*, pode favorecer a construção de soluções coletivas. Cumprir destacar que, nesse diálogo, cada professor, com sua formação, contribui de forma significativa no trabalho colaborativo. Nessa esteira, os

profissionais poderão aliar conhecimentos oriundos de suas áreas de formação para a promoção da aprendizagem.

Vilaronga e Mendes (2014) destacam questões que precisam ser consideradas e ajustadas na efetivação das práticas colaborativas, principalmente, no planejamento dos professores que atuam na mesma sala de aula. Para as autoras é necessário garantir o tempo de planejamento em conjunto na carga horária de trabalho na escola, pois, conforme elas destacam, os professores acabam se organizando nos momentos de aula, horários de almoço ou até mesmo durante o percurso de ida ou vinda entre o trabalho e as suas residências. Muitas vezes essa ausência de tempo de planejamento não é percebida pelo fato de os professores trabalharem no mesmo espaço por muitas horas do dia. Outros aspectos destacados pelas autoras referem ao currículo e “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; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141), entre outros.

Ressaltamos ainda

[...] que a consolidação da proposta de ensino colaborativo demanda uma série de fatores que transcendem a disponibilidade dos professores para estabelecer parcerias. O tempo para o planejamento coletivo, o conhecimento sobre a proposta e suas possibilidades e a garantia de recursos humanos são alguns aspectos fundamentais. Na atual conjuntura dos sistemas educacionais, com número reduzido de professores de Educação Especial atuando, em muitas escolas apenas um professor, torna a implementação do Ensino Colaborativo um grande desafio. (KONING; BRIDI, 2019, p. 290).

Como vimos, a implantação do trabalho na modalidade colaborativa se torna um grande desafio pois são necessárias diversas alterações nas formas de planejamento e de ensino. A carga horária docente destinada para articular o trabalho colaborativo precisa estar reservada dentro do período de trabalho, não em momentos aleatórios, sem organização. Entendemos que a gestão, por sua vez, precisa acompanhar o trabalho que é desenvolvido em sala de aula para perceber as necessidades dos docentes.

Conforme Vianna et al. (2019, p. 10) “os docentes que atuam colaborativamente precisam de liberdade e autonomia para reger o processo de ensino”. Nesse sentido, a equipe gestora é responsável por assegurar essa liberdade de planejamento e direcionamento do trabalho pedagógico. Para isso, em alguns casos são necessárias mudanças de ordem estrutural ou material, mas na maioria das vezes, são mudanças atitudinais que favorecem, ou não, o trabalho pedagógico.

Para Koning e Bridi (2019), os professores participantes dos estudos desenvolvidos por elas não fazem referência às orientações específicas acerca do trabalho colaborativo. Para elas,

[...] no que diz respeito aos desafios e potencialidades da implementação do trabalho articulado, embora indiquem a existência de um acompanhamento para a organização das práticas pedagógicas direcionadas ao campo da Educação Especial, os discursos das professoras não fazem menção a orientações mais pontuais sobre o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. (KONING; BRIDI, 2019, p. 284).

Através do trecho supracitado, podemos perceber que os professores têm dificuldades para direcionar a sua forma de trabalho à visão colaborativa. Essa percepção refere-se ao fato de que os profissionais não têm a formação voltada para a colaboração. A organização do trabalho a partir

dessa perspectiva é uma tarefa que exige, conforme destaca Sennett (2020), o exercício da capacidade de escuta numa conversa, desenvolver a habilidade de uma cooperação dialógica.

A experiência de docência em conjunto, nos moldes da cooperação, vem se mostrando como elemento favorável para efetivação das práticas inclusivas nas redes de ensino comum. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2016) o trabalho desenvolvido na perspectiva do ensino colaborativo pode beneficiar todos os estudantes da classe escolar. Nesse sentido, parece-nos importante que os professores entendam que “o ensino colaborativo ou coensino 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”. (VIANNA et al., 2015 p. 3). Nas palavras das autoras, o ensino colaborativo nada mais é do que o compartilhamento de responsabilidades dos educadores com todos os alunos da turma, considerando sempre suas especificidades, articuladas com objetivos e estratégias de docência engajados nos mesmos resultados: a aprendizagem de todos os estudantes.

Para Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018, p. 54) “a colaboração não se dá por acaso, apenas juntando dois professores numa mesma sala, pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído”. As autoras descrevem três estágios na constituição de práticas colaborativas, sendo eles:

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;

Estágio de comprometimento: a comunicação se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, p. 54, 2018).

Para o sucesso das práticas colaborativas, a expectativa é que as relações desenvolvidas entre professores de ensino comum e profissionais de apoio escolar consigam alcançar o estágio colaborativo. É desejável, também, que os profissionais tenham o apoio suficiente para desenvolver seu trabalho da melhor forma. Entendemos que é necessária a garantia de uma multiplicidade de condições para se chegar ao terceiro estágio, como aquelas citadas anteriormente, mas os espaços educacionais precisam dar o primeiro passo para a efetivação dessa forma de ensino, a partir da aproximação entre os profissionais envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de pesquisas que se debruçam sobre as práticas colaborativas remete-nos a experiências estabelecidas no ensino comum, sobre as relações entre professores do ensino comum e os profissionais de apoio. Na esteira desse diálogo, os materiais de análise contribuíram para ampliar a percepção sobre a temática. Chama a atenção que um dos principais fatores que caracteriza as práticas colaborativas não se concentra sobre a adaptação curricular, mas enfatiza a presença de um profissional especializado em Educação Especial de forma integral na sala de aula,

atuando em conjunto com o professor regente. A adaptação curricular emerge como resultado da presença desse profissional especializado, em diálogo com o professor do ensino comum, tomando o desenvolvimento da turma como ponto de partida para o planejamento das aulas.

Após desenvolver a análise dos materiais, percebemos que o investimento nessas práticas educacionais tem como propósito equacionar possibilidades de aprendizagem para todos, atendendo às demandas específicas que possam aparecer no coletivo da turma, ao mesmo tempo em que as atividades são desenvolvidas, de modo global. Através desta pesquisa e para dar condições para a colaboração, destacamos a importância da reorganização do trabalho docente, de modo a potencializar os encontros de planejamento em horários comuns entre os profissionais envolvidos.

Também se destaca a multiplicidade de termos que podem ser utilizados para nominar o que chamamos de práticas colaborativas, como *bidocência*, *coensino ou ensino colaborativo*, *cooperação* e *colaboração*. Todas essas formas de nomear representam o trabalho desenvolvido por um professor regente e um profissional de apoio escolar, numa parceria em que ambos colaboram desde o planejamento até o momento da avaliação dos alunos. Nesse processo de colaboração, ambos são igualmente responsáveis pela turma.

As barreiras no desenvolvimento das práticas colaborativas constituem um ponto nevrálgico e que merece atenção das equipes gestoras, bem como das secretarias e coordenadorias de educação. Pode-se destacar – além da dificuldade de tempo de planejamento em conjunto no horário de trabalho – a falta de conhecimento por parte dos professores sobre como desenvolver essas práticas docentes no viés colaborativo; a ausência de referência sobre a existência de uma política de inclusão que favoreça as práticas de colaboração; bem como a falta de tempo de parceria entre os docentes, gerado, sobretudo, pela grande rotatividade de professores, produzida pelos contratos temporários de trabalho, e; a falta de empatia de alguns professores regentes na divisão de tarefas e responsabilidades com os professores da Educação Especial.

Por fim, o trabalho entre professores do ensino comum e profissionais de apoio escolar, na perspectiva das práticas colaborativas, vem se fortalecendo gradativamente, registrando, dessa forma, a importância de investir nessas parcerias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUSS, Beatriz. GIACOMAZZO, Graziela Fátima. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru. v. 25, nº 4, p. 655-674, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>. Acesso em: maio 2022.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; POSTALLI, Lidia Maria Marson; ORLANDO, Rosimeire Maria; GONÇALVES, Adriana Garcia. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v9i2.7043>. Acesso em: maio 2022.

CASAL, João Carlos Vieira; FRAGOSO, Francisca Maria Rochas Almas. Trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da educação especial. In: **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>. Acesso em: maio 2022.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; MENEZES, Eliana da Costa Pereira; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Iniciação à docência na educação especial. In: **Journal Of Research in Special Educational Needs**, v. 16, nº 1, p. 658-661, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12326>. Acesso em: maio 2022.

DAVID, Lilian. CAPELLINI; Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente – SP. v. 25; n. ° 2, p. 189-209, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2714>. Acesso em: maio 2022.

GRAFF, Patrícia. As Práticas Colaborativas na Constituição de uma Educação Inclusiva. In: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação: pensa a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 122 – 129, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.434.122-129>. Acesso em: maio 2022.

KÖNING, Franciele Rusch; BRIDI Fabiane Romano de Souza. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, nº 1, p. 278-290, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992695>. Acesso em: maio 2022.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Realidade**. V.34, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: maio 2022.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo Como Apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Almeida; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. In: **Educar em revista**, Curitiba. Ed. UFPR. Nº 41 p. 81-93, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>. Acesso em: maio 2022.

PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez. VICTOR, Sonia Lopez. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 58, nº 55, 2020, p. 1-22. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18936>. Acesso em: maio 2022.

PINTO, Paula de Souza e Castro Noya; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo na escola: um caminho para a inclusão. In: **Revista Research, Society and Development**, v. 7, nº 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/rsd-v7i3.244>. Acesso em: maio 2022.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação**. Rio de Janeiro: Record. 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Inclusão Escolar e Docência Compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 147 - 162.

VIANNA, Márcia Marin; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; MARETTI Márcia Maria Baptista; BRAUN, Patrícia. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. In: **Revista E-Mosaicos**, v. 4, nº 7, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2015.17120>. Acesso em: maio 2022.

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

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. ZERBATO Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. In: **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, nº 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>. Acesso em: maio 2022.

Recebido em: 25/02/2022

Aceito em: 01/06/2022