



INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SCHOOL INCLUSION AND COLLABORATIVE TEACHING: REFLECTIONS ON THE PERFORMANCE OF THE SPECIAL EDUCATION TEACHER

Thayane Azevedo¹

<https://orcid.org/0000-0002-0727-05001>

Maíra Gomes de Souza da Rocha²

<https://orcid.org/0000-0001-7784-7259>

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão teórica sobre o papel do professor de Educação Especial no desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva do ensino colaborativo à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Com base em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos, o estudo discute os conceitos de mediação e compensação social como fundamentos para práticas pedagógicas inclusivas que favorecem o desenvolvimento dos estudantes com deficiência no contexto da escola comum. Destaca-se o ensino colaborativo como um modelo que valoriza a corresponsabilidade entre o professor do AEE e o docente do ensino comum, promovendo ações conjuntas que garantem acessibilidade, participação e aprendizagem significativa. Conclui-se que a atuação do professor de Educação Especial em sala comum em parceria com os demais docentes constitui um caminho possível para consolidar a construção de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Inclusão escolar. Mediação. Compensação social.

Abstract: This article presents a theoretical reflection on the role of the Special Education teacher in the development of Specialized Educational Service (SES), from the perspective of collaborative teaching and in light of Vygotsky's historical-cultural theory, regarding the teaching and learning process of students served by Special Education. Based on a bibliographic review of classical and contemporary authors, the study discusses the concepts of mediation and social compensation as essential foundations for inclusive pedagogical practices that support the development of students with disabilities in the context of regular schools. Collaborative teaching is highlighted as a model that values co-responsibility between the SES teacher and the regular

¹ Professora Assistente da UERJ e Docente da Rede Municipal de Ensino de Araruama, Rio de Janeiro, Brasil.

² Professora Adjunta da UERJ e Docente da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.

classroom teacher, fostering joint actions that ensure accessibility, participation, and meaningful learning. It is concluded that the presence of the Special Education teacher in the regular classroom, working in partnership with other educators and professionals, represents a viable and promising path toward consolidating the construction of an inclusive school.

Keywords: Collaborative teaching. School inclusion. Mediation. Social compensation.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a Educação Especial configurou-se como um sistema paralelo de ensino substitutivo ao ensino comum, pois considerava-se que todo atendimento à pessoa com deficiência tinha que envolver o viés terapêutico, inclusive, o atendimento educacional (Souza; Pletsch; 2015). E por esta razão, muito se pensava em ações/estratégias individualistas advindas de abordagens clínicas para esses sujeitos como via primária (e muitas vezes única!) de escolarização.

Com maior intensidade, na década de 1990, o movimento mundial pela democratização da educação como um direito humano (Pletsch, 2020), revolucionou o paradigma educacional por adotar a perspectiva da Educação Inclusiva. Este tem por princípios: a escola como um lugar de todos; a pedagogia centrada na criança; a aprendizagem em coletivo na escola regular independente das características individuais; e o respeito às diferenças.

Nesse cenário, destacamos os debates no escopo do Sistema da Organização das Nações Unidas, com a defesa de uma educação para todos e as conferências que resultaram em declarações internacionais, dentre elas a Declaração de Salamanca, em 1994 (Pletsch; Souza, 2021), em que a educação de pessoas com deficiência deve ser de responsabilidade dos Estados, inserida nos sistemas regulares de ensino. Considerando que o Brasil foi um dos países signatários desses acordos bem como a situação política do país, vivenciando um processo de redemocratização e a instituição de um novo texto constitucional (Brasil, 1988), esse período marcou o início de uma construção de políticas, diretrizes e legislações que viesssem a fundamentar e efetivar ações a fim de garantir o acesso a esse ensino para todos.

Entretanto, a inclusão escolar de estudantes que são público da Educação Especial não é garantida somente pela matrícula, mas sim pela superação das barreiras que impedem a oferta de uma educação de qualidade para todos. Identificar barreiras é fundamental para que seja possível efetivar estratégias que atuem na desconstrução das mesmas e é o compromisso com esse movimento que caracteriza uma escola inclusiva. E nesse contexto, a Educação Especial passa a ser compreendida como uma área de conhecimento que articula os estudos sobre as diversas formas de aprender e de ensinar. E, também, uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, a qual oferta o atendimento educacional especializado (AEE) de maneira complementar ou suplementar a formação educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008).

Para tanto, a resolução que institui o AEE (Brasil, 2009), organiza esse serviço o qual conta com um professor especializado em Educação Especial que acumula diversas atribuições, dentre elas: a identificação, organização, elaboração e produção de materiais e recursos pedagógicos e de

acessibilidade que atendam às necessidades do discente; elaboração de um plano do AEE para superação de barreiras e de avaliação do percurso formativo do estudante (Estef; Redig, 2024); orientação de estudantes e professores sobre assuntos e recursos específicos da Educação Especial como Libras, Braille, softwares de Tecnologia Assistiva, dentre outras. Além disso, também estabelece a articulação com os professores da sala comum promovendo a disponibilização de recursos e o desenvolvimento de estratégias que visam a participação e a aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares em seus diferentes espaços-tempos.

A Resolução nº 4 determina que este suporte seja ofertado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola na qual o estudante está matriculado, e para que este não se constitua com um caráter substitutivo, orienta no turno inverso de sua escolarização (Brasil, 2009). Apesar de estabelecer o trabalho em parceria do professor de Educação Especial com os professores da sala comum, a resolução não operacionaliza a oportunidade de troca entre esses professores, o que provoca impasses na dinâmica escolar, que acabam por produzir um trabalho paralelo e não dialogado entre estes docentes (Mendes; Villaronga; Zerbato, 2018).

No entanto, esta não se caracteriza como única alternativa de viabilizar o AEE na escola básica, uma vez que o termo “prioritariamente” presente no artigo cinco da referida legislação abre precedentes para o desenvolvimento de outras formas de atendimento às reais necessidades dos estudantes considerando as possibilidades e limites de cada contexto escolar.

Souza e Pletsch (2015) levantam uma discussão sobre o AEE proposto nas políticas de Educação Especial (Brasil, 2008; 2009), questionando a sua realização apenas no contraturno. Argumentam que isso seria um deslocamento do principal eixo de investimento político, cujo foco é a inserção do estudante com deficiência, na sala de aula. Lembram que o ensino e a aprendizagem são processos que se desenvolvem nas relações interpessoais, destacando a importância das mediações entre professor-estudante e estudante-estudante, que ocorrem nas práticas escolares do dia a dia. Para as autoras, as diretrizes sobre o AEE acabam não fortalecendo a relação entre professor do ensino comum e estudante com deficiência; posto que estão deslocadas do lugar que deve privilegiar o processo de ensino e aprendizagem.

Contribuindo nesse aspecto do AEE, Braun e Marin (2016) destacam que o que está proposto nas normativas em relação ao AEE não tem sido possível de se efetivar nas escolas, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento. Podemos citar também Vianna *et al* (2015) quando ressaltam essa questão do funcionamento do AEE e o trabalho colaborativo realizado em sala de aula. Essas autoras relatam a experiência de efetivação de processos de inclusão educacional em três escolas públicas no Município do Rio de Janeiro. Segundo as autoras, desta forma, o estudante tem a oportunidade de receber a contribuição de diferentes pontos de vista apresentados por seus pares e, assim, de se apropriar de suas ideias o que não aconteceria fora do ambiente de interação.

Assim, a realização do AEE de modo diferente da configuração de horário de contraturno seria com o intuito de beneficiar o estudante, com o foco de ampliar suas possibilidades de aprendizagem e não o de restringir ou diminuir oportunidades e tempo de estudo. Segundo Braun e Marin (2016) é importante a possibilidade de repensar a proposta para o AEE, principalmente para os casos de estudantes com maiores necessidades de apoios e suportes:

[...] é necessária uma dinâmica pedagógica, que ultrapasse o trabalho realizado no contraturno na SRM [sala de recursos multifuncionais], com investimento em estratégias que contemplam ações docentes que permitam conhecer sobre o processo de aprendizagem do aluno, para favorecê-lo com um ensino adequado às suas necessidades (Braun; Marin, 2016, p. 200).

Isso inclui também a necessidade de privilegiar o trabalho colaborativo entre ensino comum e o AEE. Assim, é pertinente então trazer o conceito de “ensino colaborativo” apresentado por Ferreira *et al* (2007, p. 01) como uma “parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes”, materializando o desenvolvimento do AEE no espaço-tempo em que o estudante passa a maior parte da sua jornada escolar: na sala comum. Assim, essa parceria com o objetivo de somar forças na realização de um trabalho em conjunto aponta para maiores oportunidades de atender às diferentes especificidades e necessidades dos estudantes.

Contribuindo para as reflexões sobre o ensino colaborativo, Capellini e Zerbato (2019) sublinham que ele contribui para o trabalho pedagógico de modo a promover o acesso ao currículo escolar considerando as potencialidades e necessidades de cada estudante. O professor do ensino comum que muitas das vezes se sente solitário em sua práxis passa a ter o professor de AEE como um parceiro efetivo. Capellini (2015) em diálogo com outros pesquisadores do tema, destaca aspectos que são característicos do próprio conceito de colaboração e que se efetivam no processo de constituição do trabalho colaborativo:

Conscientização: passamos a ser parte do processo quando trabalhamos com objetivos comuns; Motivação: buscamos um consenso na resolução de problemas ou no desenvolvimento das práticas, sem que isso signifique ausência de conflitos; Autossincronização: decidimos como indivíduos quando e como as coisas precisam acontecer; Participação: participamos colaborativamente e favorecemos para que todos participem também; Mediação: negociamos e colaboramos na busca de um ponto de equilíbrio com bom senso nos conflitos existentes; Reciprocidade: compartilhamos ideias e práticas inovadoras; Reflexão: pensamos e consideramos diferentes alternativas para as práticas pedagógicas; Engajamento: emprenhamo-nos ativamente em vez de esperar para ver o que acontece (Capellini, 2015, 02).

Na análise da autora, podemos considerar essas características como princípios que nos ajudam a efetivar práticas. Entender, por exemplo, a ideia de autossincronização, significa não apenas esperar, mas partir para tomadas de decisão que precisam ser em conjunto, em parceria. Também podemos destacar o princípio da reciprocidade, no compartilhar das ideias, saberes e práticas – novamente, observamos a natureza de um conjunto. Na análise de cada um, encontramos aspectos que impulsionam um encadeamento qualitativo, propulsivo.

Diante disso, considerando que tal proposição compreende um processo de corresponsabilidade nas ações e estratégias que caracterizam a prática de cada professor no contexto de coensino em sala de aula comum, uma questão surge: quais são os principais pilares de atuação do professor de Educação Especial para o desenvolvimento do AEE nesse modelo?

Mediante a essa questão e o cenário aqui brevemente relatado, nos propomos trazer nesse texto uma reflexão sobre possibilidades do AEE, por meio da atuação do professor de Educação Especial em parceria com demais docentes e profissionais da escola, destacando as possibilidades do ensino colaborativo. Para embasamento dessas práticas, tomamos como referência pressupostos defendidos por Vigotski (1997, 2011) na teoria histórico-cultural, destacando os conceitos de mediação e compensação como também imprescindíveis para a fundamentação de práticas para uma escola que se propõe ser inclusiva.

Esse artigo estrutura-se a partir de uma revisão de literatura que se organiza metodologicamente, seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa (André, 2005). Tendo em vista que abrange um amplo arcabouço de técnicas e métodos, essa abordagem contribui para a análise de fenômenos mais complexos e respalda uma diversidade de metodologias que contribuem para investigações na área da Educação (Gatti, 2001; Tezani, 2004).

Das diferentes categorias de pesquisas científicas que se atrelam ao escopo da abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material já existente, como livros, artigos científicos, teses e outros. Podemos destacar sua relevância por meio das palavras de Campos *et al* (2023);

Tem por finalidade atualizar conhecimentos científicos, acompanhar o desenvolvimento de um assunto, sintetizar textos publicados e que tratam de um mesmo tema, analisar e avaliar informações já publicadas, desvendar, recolher e analisar as principais contribuições teóricas sobre um determinado fato, assunto ou ideia (p. 98).

Assim, tendo em vista as especificidades de desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial, as demandas e diversidade presentes no contexto escolar, optamos por realizar a pesquisa bibliográfica do tipo explicativa (Gil, 2002), considerando que a abordagem respalda e também nos orienta a levantar informações e a tecer diálogos que possam contribuir para as análises dos eixos que nos instigaram a desenvolver o estudo a partir de um referencial teórico específico, são eles: 1) Inclusão escolar e seus desafios; 2) Ensino colaborativo para a efetivação de práticas inclusivas; 3) Perspectiva histórico-cultural e desenvolvimento.

Apresentamos neste artigo a revisão bibliográfica realizada por meio desta pesquisa, dialogando com os eixos que elencamos, procurando pautar a defesa de que o ensino colaborativo contribui para práticas mais inclusivas na escola, relacionando-se com pressupostos fundamentais para o desenvolvimento humano, intensamente trabalhados por Vigotski na perspectiva histórico-cultural: mediação e processos de compensação.

A MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI E O ENSINO COLABORATIVO

Estudantes com deficiência podem apresentar especificidades no processo de aprendizagem e, embora possam existir aspectos biológicos que influenciam esse processo, estes não são impeditivos ao desenvolvimento (Vigotski, 1997, 2011). Por essa razão, torna-se necessária uma ponderação teórica sobre como a construção do conhecimento pode se estabelecer,

compreendendo que este não pode ser pensado de forma isolada do meio social no qual o sujeito está inserido e, muito menos, desconsiderar a sua influência sobre ele.

Para tanto, a teoria histórico-cultural abre possibilidades de aprofundar a reflexão sobre o desenvolvimento humano e o papel do professor em relação a ele. Nesse quesito, Pino (2010) defende que Vigotski traz uma outra compreensão da aprendizagem ao pensar o desenvolvimento também a partir das possibilidades históricas e culturais, compreendendo-as como instrumentos para a formação de conceitos. Em seu estudo sobre a psicologia educacional, o autor afirma que esse processo envolve uma série de relações a nível social e individual. Essa proposição trata de outra valiosíssima contribuição para pensar o processo educacional, a aprendizagem, o desenvolvimento dos sujeitos e, consequentemente, as relações estabelecidas com eles.

Para entendermos como essas relações podem se configurar numa proposta de ensino colaborativo e, assim favorecer os processos de aprendizagem, nas próximas linhas vamos abordar como esse processo de mediação pode se efetivar de acordo com as ideias vigotskianas.

A mediação se concretiza como um elo com um sistema de signos (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005). Trata-se da ideia de intervenção de um terceiro componente que possibilita a interação entre outros dois termos de uma relação, permitindo pensar o desenvolvimento humano de maneira permanentemente dialética entre o indivíduo e o mundo social do qual faz parte, por meio de uma intrincada rede de significados socialmente produzidos. A análise a seguir, destacada por Gontijo (2012), nos mostra como mediação e linguagem estão intrinsecamente relacionadas:

A proposição de que a linguagem e, desse modo, as significações refletidas nela são mediadoras do processo de constituição nos indivíduos particulares do desenvolvimento histórico-cultural possibilitou romper concepções que isolavam a atividade intelectual da atividade exterior (p. 254).

A mediação representa uma relação sujeito-sujeito-objeto e “isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro” (Smolka; Góes; Pino, 1995, p. 9). Portanto, o desenvolvimento acontece na medida em que a aprendizagem que o antecede se concretiza, por meio da relação de um sujeito com um outro mais qualificado e o objeto de conhecimento. Vigotski comprehende esse processo como uma síntese dialética formada por três elementos: o professor, o educando e o meio social, em que todos são ativos. “O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o estudante é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (Vigotski, 2011, p.79). Essa atividade é fundamental, uma vez que “[...] as crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente. Esse processo é mediado pelas relações que são estabelecidas com as outras pessoas no decorrer de suas vidas” (Gontijo, 2012, p. 256).

Especificamente na escola, por meio da sistematização do ensino e práticas pedagógicas diferenciadas, a mediação nos processos de ensino e aprendizagem toma um lugar de extrema importância para todo e qualquer estudante, mas sobretudo para aquele que tem alguma especificidade de desenvolvimento. A mediação é sempre o que faz a diferença. Entendendo que os indivíduos se constituem nas relações sociais, é oportuno ressaltar que as pessoas com deficiência também estão imersas na realidade social e, mesmo nas dificuldades que possam existir

em suas relações, vão se constituir pelo social e por meio da cultura. Por isso é necessário ter atenção às práticas para que contribuam para participação, pois também influenciam no desenvolvimento.

Considerando então esse processo de mediação como vivo, repleto de relações com sujeitos ativos, vemos o quanto a proposta de ensino colaborativo/coensino pode ser profícua. Juntos, professor de Educação Especial e o do ensino comum vivenciam com seus estudantes as experiências e desafios de ensino *in loco*, em tempo real. Os dois têm a mesma oportunidade de troca e intervenção e até mesmo de avaliação e reavaliação de suas práticas e escolhas de ensino.

A proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas (Braun; Marin, 2016, p. 201).

A relação professor-estudante é dinâmica e ambos são mutuamente afetados, isto significa uma ação conjunta e partilhada entre esses atores que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao compartilharem significados acerca do conhecimento socialmente produzido, onde ambos não serão mais os mesmos após esse encontro. Assim, numa prática de ensino colaborativo, os docentes envolvidos partilham desse dinamismo na relação com o estudante e das transformações que poderão se desdobrar ao compartilharem desse conhecimento construído. Sem o protagonismo de um docente ou de outro nem a atribuição de maior ou menor responsabilidade nesse contexto: “[...] não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor e sim relações” (Braun; Marin, 2016, p. 201).

Tendo em vista isso e os desafios de uma prática pedagógica colaborativa com estudantes com diferentes especificidades e necessidades, é oportuno destacar que Vigotski (1997) considera que a deficiência não constitui, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que poderia constituir esse impedimento seriam as relações estabelecidas, as formas de lidarmos com este problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo. Portanto, faz-se necessário que a escola promova a mediação cultural necessária para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, dando enfoque às potencialidades e não ao diagnóstico (Pletsch; Paiva, 2018). Assim, consideramos que escolhas pedagógicas pautadas em um trabalho colaborativo de ensino ampliam as possibilidades pois promovem uma mediação cultural e toda a riqueza que a compõe.

A mediação, nessa conjuntura, é compreendida como a forma como o sujeito se apropria dos objetos culturais e internaliza esse processo por meio da atividade mediada indiretamente pelo outro (Smolka; Góes; Pino, 1995). Portanto, a ação do professor de Educação Especial junto ao estudante com deficiência é imprescindível, mas não é responsabilidade somente deste docente. Na parceria com o professor do ensino comum, essa responsabilidade se torna mútua e cada qual se torna partícipe dos processos de estudantes que ainda que sejam público da Educação Especial, não são apenas dessa área, são estudantes de toda uma escola, de todos que ali atuam.

Nessa conjuntura, os professores especialistas/Educação Especial não se tratam simplesmente de um elo passivo entre os estudantes com deficiência, seu conteúdo e o professor

do ensino comum. No trabalho em conjunto, ambos os docentes passam a enxergar as potencialidades dos estudantes. Se por um lado o docente do ensino comum tem por prerrogativa saber os conteúdos a serem ministrados para a turma, o professor de Educação Especial, trabalha em conjunto identificando as barreiras que impedem a plena participação e propõe estratégias de superação destas considerando as necessidades e especificidades de cada estudante; proporcionando assim, os dois profissionais juntos, uma mediação assertiva com esses sujeitos por meio de uma relação de ensino e aprendizagem.

COMPENSAÇÃO SOCIAL: O COENSINO ALIADO A CAMINHOS ALTERNATIVOS

Vigotski (1997) aborda o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, defendendo que a criança que tem comprometimento em seu desenvolvimento não é menos desenvolvida do que as demais, uma vez que estas seguem as mesmas leis do desenvolvimento, apenas possuem uma organização diferente.

Considera que a deficiência funciona como um estímulo para superar a limitação orgânica, provocando o cérebro a modificar-se para adequar o seu funcionamento a esta condição. Isso se refere a um pressuposto que foi trabalhado intensamente pelo nosso teórico: o conceito de compensação (Dainez; Smolka, 2014). Em outras palavras, o autor considera que estes sujeitos apresentam estruturas específicas que possibilitam o desenvolvimento a partir de meios diferentes, ou seja, o conflito que geralmente acontece por causa da deficiência e que comumente traz muitas dificuldades para a vida do sujeito também pode criar possibilidades e estímulos de compensação (Vigotski, 1997, 2011).

Para complementar, Vigotski (2011) acrescentou a esse processo a dimensão social, compreendendo uma compensação social, a qual ocorre a partir do acesso e do emprego de recursos externos que possibilitam a relação com o mundo (social e cultural), quando não é possível ser realizado por um caminho biológico, comportando-se como caminhos alternativos. Vejamos em suas palavras:

O importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso. E, para a criança surda-muda, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente (Vigotski, 2011, p. 868).

Em pesquisa realizada, acompanhando estudantes com deficiência múltipla, Rocha (2018) observou como as práticas pedagógicas podem contribuir para a efetivação de processos de compensação. Desse modo, o desenvolvimento dos sujeitos pode ser beneficiado no contexto de escolarização, colaborando para os processos de ensino e aprendizagem. A autora constatou que um trabalho estruturado e planejado com sistematizações e mediações voltadas para a apropriação de aprendizagens escolares colabora diretamente para o desenvolvimento até mesmo de crianças com deficiências severas. Sem desconsiderar, especificidades de desenvolvimento dos estudantes, sobretudo na comunicação e interação que poderiam ser beneficiados com comunicação alternativa, por exemplo, efetivando-se como instrumento de compensação.

Ainda em relação ao conceito de compensação, a referida pesquisa mostrou a concretização de seus preceitos por meio da instrumentalização de apoios e suportes para o desenvolvimento de pessoas com múltiplas deficiências. Indicou que é necessário não apenas garantir tais suportes, mas propiciar que eles cumpram de fato este papel. Exemplifica o próprio AEE como instrumento para a compensação dos déficits nos processos de ensino e aprendizagem, atuando efetivamente em parceria com o ensino comum. Isso também vai ao encontro da nossa defesa de trabalho colaborativo.

Souza (2023), ao tratar especificamente das peculiaridades que emergem da prática pedagógica com estudantes autistas, toma o professor de Educação Especial na perspectiva do ensino colaborativo como um grande articulador dos caminhos compensatórios não só em relação aos aspectos pedagógicos e acadêmicos, mas também aos relacionais, por considerar que os sujeitos com autismo apresentam uma posição peculiar frente à linguagem que demandam estímulos e maiores investimentos nas interações sociais no ambiente escolar.

Dante do contexto escolar inclusivo de um modo geral, o professor de Educação Especial, a princípio, assume um papel de organizador destes caminhos alternativos, a partir da proposição de recursos, metodologias, materiais e até mesmo estratégias/iniciativas específicas desta área do conhecimento como o Braille, a LIBRAS, softwares de tecnologia assistiva, os quais visam superar as barreiras à aprendizagem e promover o desenvolvimento cultural dos estudantes com deficiência.

No entanto, as propostas realizadas pelo professor de Educação Especial só têm sentido se estas se efetivam e colaboram com o contexto do ensino comum. Uma vez que ainda que essas propostas partam do professor de Educação Especial (até porque ele é o docente especialista da área), mas que se discutam com o professor do ensino comum diante das necessidades percebidas juntos, as possibilidades de se consolidarem como instrumentos de compensação aumentam exponencialmente.

Além do refinamento de práticas que venham favorecer mediação e processos de compensação, o ensino colaborativo apresenta-se como um modelo promissor para organizar estratégias didáticas e pedagógicas para todos os estudantes (Braun; Marin, 2016); professores também compartilham saberes elaborados na docência e formam um repertório de conhecimentos disponíveis, capazes de auxiliar o desenvolvimento dos estudantes, na constituição de práticas que se complementam e contribuem para a formação de um sistema educacional mais inclusivo (Vianna *et al*, 2015; Braun; Marin, 2016; Marin; Braun, 2020).

Nesse sentido, a presença desse professor especialista na sala de aula comum, local este onde o estudante passa a maior parte de sua jornada escolar, significa potencializar as diferentes formas de ensinar e de aprender no contexto social e histórico no qual estes estudantes estão inseridos.

ALGUMAS REFLEXÕES (IN)CONCLUÍDAS

Nesse artigo, buscamos tecer algumas reflexões acerca das contribuições de Vigotski (1997) na mediação escolar de estudantes com deficiência no contexto do ensino colaborativo,

abordando as suas implicações no processo educacional destes sujeitos e, também, na estrutura organizacional da referida proposta.

Vigotski (1997, 2011), em seus postulados, aborda uma visão positiva em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural dos sujeitos com deficiência, convocando a escola a promover os caminhos alternativos necessários e destacando a importância do papel do professor (aqui em evidência o professor de Educação Especial) nesse processo para mediar, organizar e potencializar o meio e as relações nele estabelecidas. Entendemos que esse papel não é apenas do professor de Educação Especial e que todos os que estão presentes na escola são e devem ser partícipes deste processo, a começar pelos profissionais docentes que atuam diretamente com os estudantes – independentemente da disciplina – cada um tem responsabilidade na mediação dos processos de aprendizagem e na atuação colaborativa a fim de que estratégias, recursos e ações de compensação sejam desenvolvidas atendendo as necessidades educacionais de todos os estudantes.

Tal perspectiva instiga a escola a criar oportunidades de aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento cultural dos estudantes com deficiência. O ensino colaborativo é uma delas na medida em que propõe o acompanhamento especializado desses estudantes durante todo o período escolar buscando observar a diversidade de relações sociais. Potencializa o aproveitamento, por parte desses sujeitos, da mediação pedagógica especializada na organização dos recursos de compensação social e na construção dos caminhos alternativos.

Assumir tal perspectiva teórica no âmbito educacional implica no reconhecimento de que a diversidade e a heterogeneidade presentes no contexto escolar não são um obstáculo para a aprendizagem, mas sim um recurso para a efetivação de um trabalho pedagógico que promova ampliação das experiências formativas para todos. É reconhecer também que além de a escola ser um lugar para todos, todos são capazes de aprender, pois o desenvolvimento pode se dar por outros caminhos por meio de interações qualificadas com o meio e com o outro. Nesse sentido, o olhar é deslocado das deficiências para as potencialidades dos sujeitos, considerando a existência das diferentes formas de aprender, de ensinar e, também, de colaborar.

Contudo, existem alguns aspectos importantes que precisam ser contemplados para a operacionalização dessa proposta educativa inclusiva. Entre eles: a necessidade de investimento em recursos humanos para composição de setor com professores de Educação Especial; a formação para os docentes (regentes das classes comuns e especialistas) articulada com o contexto sociocultural da escola; ambos cooperando para o desenvolvimento de trabalho pedagógico que considera a diversidade. Trabalho que proporcione um “saber fazer” que leva em conta as diferenças e a importância do trabalho verdadeiramente colaborativo entre os professores do AEE com os professores da classe comum.

Em síntese, a escola para todos deve refletir uma prática em que reconhecer as diferenças signifique potencializar a diversidade em prol do desenvolvimento individual e coletivo. Nesta escola a organização do processo de ensino acomoda os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural de promoção de espaço de diálogo e crescimento em sociedade, sendo uma missão de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2025
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BRAUN, Patrícia.; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215. 2016. Disponível em
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em 07 jun. 2025.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Ensino Colaborativo: Uma Proposta para a Escolarização do Estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento. UNESP. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381389> Acesso em: 12 set. 2025.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. O que é ensino colaborativo? Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). São Paulo: Edicon, 2019.
- CAMPOS, Lívia Rezende Miranda; CRUVINEL, Belarmino Vilela; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.22, n.57, p.96-110/2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3042> Acesso em: 12 set. 2025.
- DAINEZ, Debora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108. 2014. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B>. Acesso em 15 jun. 2025.
- ESTEF, Suzanli; REDIG, Annie Gomes. **Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos** /– Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Disponível em <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/documento-norteador-para-implementacao-do-planejamento-de-acessibilidade-na-avaliacao-paa-primeiros-passos>. Acesso em 13 jun. 2025.
- FERREIRA, Bárbara Carvalho; *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, UFSM, n.29, p. 1-7, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>. Acesso em 15 jun. 2025.

GATTI, Bernadette. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbwLsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Questões sobre metodologia de pesquisa. **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação** / Bernd Fichtner ... [et al.] orgs. - Vitória: EDUFES, 2012.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Rev. Exitus [online]** v.10. ISSN 2237-9460. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100107. Acesso em 10 jun. 2025.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/>. Acesso em 15 jun. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momentos: diálogos em educação**. V. 29. N. 1. p. 57-70. Jan-abril, 2020. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em 10 jun. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, p. 1039–1054. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902>. Acesso em 20 jun. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em 15 jun. 2025.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. *Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências*. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/9949/3/2018%20-%20Ma%c3%adra%20Gomes%20de%20Souza%20da%20Rocha.pdf> Acesso em: 12 set. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Clotilde Rossetti; PINO, Angel. Assunto: uma pergunta persistente. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Clotilde Rossetti; PINO, Angel (org.). **Estudos socioculturais da mente**. Campinas: Papirus, 1995. p. 7-20. Disponível em. Acesso em 15 jun. 2025.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCH, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.137-148, maio/ago. 2015. Disponível em <https://gedh-uerj.pro.br/producao-cientifica/atendimento-educacional-especializado-das-diretrizes-politicas-a-escolarizacao-dos-alunos-com-deficiencias-intelectual/> Acesso em 05 jun. 2025.

SOUZA, Thayane Azevedo Pereira de. *A relação pedagógica com estudantes autistas: o (re)inventar de caminhos possíveis*. 265 p. Dissertação (Mestrado em Educação) / PPGE / Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2023.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Cristina V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, Ricardo Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337932/1/caderno-formacao-pedagogia_4.pdf. Acesso em 02 jun. 2025.

VIANNA, Márcia Marin. M.; et al. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. **E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (CAp-UERJ). v.4, n.7. ISSN:2316-9303. 2015. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17120>. Acesso em 15 mai. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos da defectologia (Obras escogidas) volume V**. Visor. Madrid, 1997. Disponível em https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obra_completas.pdf Acesso em 17 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN> Acesso em 15 jun. 2025.

Recebido em: 16 de julho de 2025

Aprovado em: 15 de outubro de 2025