

DIÁRIO DE BORDO DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE ENSINO COLABORATIVO: EXPERIÊNCIAS ANTAGÔNICAS

Camila Camargo Diniz Fonte, Universidade Estadual Paulista (Unesp)¹.

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca, Universidade Estadual Paulista (Unesp)²

Aline Gasparini Zacharias-Carolino, Universidade Estadual Paulista (Unesp)³

Andréia Osti, Universidade Estadual Paulista (Unesp)⁴

Eixo temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas

RESUMO

Este trabalho se pautou em pressupostos advindos da inclusão escolar de alunos com deficiências, com ênfase no viés do ensino colaborativo, como uma possibilidade de trabalho entre o professor regular da turma e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto da Educação Infantil. Para tanto, discute-se o conceito de ensino colaborativo, bem como suas contribuições para a inclusão escolar e os desafios de sua implementação. Logo, o objetivo geral consiste em analisar um diário de bordo de uma professora do AEE, atuante em uma rede municipal de ensino da mesorregião de Piracicaba, no interior de São Paulo, com alunos na faixa etária de 4 a 5 anos, buscando identificar as contribuições e dificuldades do processo de colaboração entre professores, por meio de registros escritos, tal como analisar em que medida o ensino colaborativo pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Foi utilizado o diário de bordo da professora da educação especial, para compreender a prática do ensino colaborativo na prática pedagógica com duas professoras do ensino regular da Educação Infantil. Observa-se que a professora do AEE relata diferentes experiências de parceria no trabalho com essas professoras, o que demonstra os desafios e as possibilidades da implementação desse tipo de estratégia na inclusão escolar. Em muitos casos, as dificuldades estão relacionadas à própria organização da cultura escolar, que oferecem empecilhos para a concretização da proposta. Desse modo, nota-se a importância de diversos procedimentos para que se chegue ao ensino colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial, inclusão educacional, ensino colaborativo, prática docente.

¹ Mestra em Educação pela Unesp – Rio Claro/SP. E-mail: cacdiniz@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Unesp – Rio Claro/SP. E-mail: tatiana.lucca@unesp.br

³ Doutoranda em Educação Unesp) – Rio Claro/SP. E-mail: aline.gasparini@unesp.br

⁴ Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Unesp). Doutora em Educação pela Unicamp. E-mail: andreia.osti@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil é um tema que suscita inúmeros debates e problematizações, dado que apesar de ser um direito garantido, quando o assunto adentra os muros das escolas, inevitavelmente há distorções, rupturas e transformações.

A disseminação de políticas públicas inclusivas no contexto brasileiro inevitavelmente exigiu mudanças, tanto em relação às práticas de ensino, como em relação às concepções que permeavam o âmbito escolar. Dessa forma, Duerk (2014) dimensiona que políticas públicas com um viés inclusivo começam emergir na década de 80, sofrendo forte influência de organismos internacionais, e tendo como propulsores alguns movimentos, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidade Educativas Especiais (1994) e a Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais (1994).

Esses movimentos, incidiram sobre a Educação Básica exigindo mudanças relacionadas, sobretudo, à inclusão de alunos com deficiências em salas de aulas regulares, endossando com isso a concepção de que essa seria uma forma de democratização do acesso à escola, e conseqüentemente das oportunidades educacionais. A LDB 9.394/96, por exemplo, estabelece a modalidade da educação especial em seu capítulo V: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB, 1996, p. 21).

Apesar disso, mesmo com a universalização do ensino relacionada à garantia de acesso, ainda há muitos estudantes que frequentam as escolas, mas são excluídos dentro da própria instituição (DUEK, 2014). Portanto, se por um lado houve avanços nesse sentido, por outro, a permanência desses alunos em sala de aula regular não implica, necessariamente, na inclusão. Apreende-se, então, que são necessárias mudanças na organização escolar, de modo a possibilitar o acesso ao ensino regular e à adaptação do currículo. Logo, essas alterações envolvem: “[...] políticas de formação de professores, adequação arquitetônica

dos prédios escolares para acessibilidade, a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações”. (ALVES, 2008, p. 54).

Nesse sentido, Buss e Giacomazzo (2019, p. 656) consideram que para que a inclusão realmente aconteça, torna-se imprescindível que todos os profissionais da escola se reconheçam como “[...] agentes da educação inclusiva, possibilitando a integração, o acolhimento e a inclusão dos estudantes de forma igualitária, com as mesmas regras e atendimento”.

As autoras supracitadas compreendem a educação inclusiva como um processo que torna o aluno ativo diante de sua aprendizagem, sendo necessário levar em consideração os diferentes ritmos e formas de aprender. Portanto, ao se partir desse pressuposto, a inclusão escolar exigiria mudanças tanto das práticas pedagógicas, como do currículo e até mesmo da própria forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho colaborativo consiste na parceria firmada entre o professor regular ou especialista da turma, e o professor do AEE. Esses profissionais têm o objetivo de trabalhar para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, definindo e executando estratégias que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem do educando, explorando suas potencialidades e capacidades. Isso ocorre por meio da adaptação curricular, planejamento de atividades específicas – considerando as habilidades do aluno – utilização de diferentes metodologias e recursos, avaliação e intensa troca de saberes entre os dois profissionais. Nesse modelo, o professor do AEE atua dentro da sala de aula regular, atendendo os alunos público-alvo de acordo com o currículo da turma, com as adaptações necessárias (VILLARONGA; MENDES, 2014; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016). No entanto, não se trata de um trabalho paralelo realizado por esse profissional, mas sim de um trabalho inclusivo, com intercâmbio não apenas entre os dois professores, mas entre eles, o aluno público-alvo e toda a turma. Portanto, não há uma sobreposição ou hierarquia entre a atuação de cada professor, mas relações que intentam atingir objetivos comuns (BRAUN; MARIN, 2016).

Com isso, o trabalho do professor do AEE tem relevância, considerando dois aspectos: primeiro, por ser o profissional especialista, pode possibilitar o desenvolvimento integral do educando. Todavia, pode reforçar o distanciamento do aluno da sala de aula regular, fazendo com que a responsabilidade do aprendizado recaia apenas sobre esse profissional, por meio do atendimento individual na sala de recursos multifuncional (BRAUN; MARIN, 2016). Entretanto, convém também destacar que a responsabilidade pela aprendizagem desses alunos não pode ser inteiramente do professor regular, que pode ter dificuldades no atendimento aos estudantes com esses perfis (VILARONGA; MENDES, 2014; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016).

Alguns autores (VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2016; VILARONGA; MENDES, 2016) apontam as contribuições que o trabalho colaborativo pode proporcionar para a inclusão dos alunos, dentre outros aspectos. Vilaronga e Mendes (2014) ressaltam que todos os estudantes podem se beneficiar do trabalho colaborativo, já que a inserção do professor do AEE possibilita a elaboração de novas e diferenciadas estratégias de aprendizagem, inclusive com a utilização de recursos específicos diversificados. Ademais, esse tipo de organização influi diretamente no processo de inclusão, visto que o aluno público-alvo está inserido nessas propostas, participando de proposições que integram o currículo da turma.

Braun e Marin (2016) ressaltam que o trabalho colaborativo permite ainda tirar o foco das deficiências e limitações do aluno, enfatizando as suas habilidades e potencialidades, sem deixar de considerar o currículo. Os autores também observam que o trabalho de dois professores, concomitantemente, torna o processo de inclusão mais efetivo, pois combina as habilidades e conhecimentos dos dois profissionais.

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) consideram que o trabalho colaborativo, quando bem executado, possibilita ainda o desenvolvimento profissional dos dois professores. Assim, o professor de AEE buscará novas estratégias e metodologias para fazer a adaptação curricular para o aluno, bem como fará o aprofundamento dos conteúdos que precisam ser trabalhados. O professor

regular, por sua vez, também elabora e constrói junto com o professor do AEE formas diferenciadas de trabalho, que podem contribuir para toda a turma. Desse modo, a parceria pode implicar em novos conhecimentos para os envolvidos, em um processo contínuo de formação.

Além disso, os benefícios são significativos no que diz respeito aos alunos público-alvo da Educação Especial, que se sentem incluídos na turma, realizando as atividades. Assim, o ensino acontece no contexto ao qual o aluno pertence, “[...] a partir de outras linguagens e recursos, sem a repetição de procedimentos usados na sala de aula, levando em conta o planejamento geral da turma/ano escolar” (BRAUN; MARIN, 2016, p. 2014). No entanto, como ressalta Christo e Mendes (2019), a proposta do ensino colaborativo ainda é pouco conhecida no Brasil. Sendo assim, é de se esperar que tal proposição enfrente desafios e dificuldades na sua implementação.

Diversos autores (CHRISTO; MENDES, 2019; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; BRAUN; MARIN, 2016) concordam que um dos entraves para a concretização do trabalho colaborativo é a ausência de articulação entre o professor do AEE e o professor regular. Braun e Marin (2016) citam que há locais em que esses profissionais não dispõem de um tempo para planejar conjuntamente as ações a serem desenvolvidas, ou ainda, sequer se conhecem. Christo e Mendes (2019) sugerem também que a cultura da prática docente é individualizada, o que dificulta a implementação de parcerias e propostas colaborativas entre os professores. Ademais, Vilaronga; Mendes e Zerbato (2016) assinalam que há a expectativa do professor regular da turma, que pode esperar que o professor do AEE ingresse na sala para realizar um trabalho paralelo com o aluno, nem sempre compreendendo a natureza do trabalho colaborativo. Braun e Marin (2016) consideram que outro fator desfavorável nesse processo pode ser a aceitação do professor regular quanto à presença do professor do AEE, por considerar que signifique alguém em sua sala para fiscalizar seu trabalho.

Há ainda outros fatores, que estão relacionados com a estrutura e organização escolar, como por exemplo, a necessidade de oferecer momentos de planejamento em conjunto para esses profissionais. Vilaronga, Mendes e

Zerbato (2016) ressaltam ainda que, é necessária uma mudança na cultura escolar, e conseqüentemente, nas práticas, de modo a se compreender que a inclusão é uma responsabilidade de todos os atores da escola, e não apenas dos professores. Logo, cabe aos outros profissionais proporcionar os recursos e outras demandas para que a inclusão aconteça.

A formação continuada dos profissionais é também discutida pelos autores como uma necessidade para a implementação desse tipo de estratégia. (VILARONGA; MENDES, 2014; CHRISTO; MENDES, 2016). Braun e Marin (2016) ainda destacam a proporcionalidade numérica entre professores de AEE e os alunos público-alvo da educação especial, e esclarecem que as escolas podem não contar com um número suficiente desses professores para atender a demanda desses estudantes. Isso dificulta ainda mais a realização de um ensino colaborativo.

Ademais, Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que esse trabalho em parceria envolve um processo, no qual é necessária a definição dos papéis que cada um vai desempenhar, bem como implica na participação voluntária dos professores. Vilaronga; Mendes e Zerbato (2016) citam ainda a necessidade de compatibilidade, isto é, a unanimidade quanto ao estilo, metodologias, instrumentos e conteúdos a serem trabalhados, em parceria.

Diante desse contexto, permeado por muitas conquistas e desafios, o ensino colaborativo surge como uma possibilidade de trabalho que pode trazer contribuições para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, assim como a própria organização escolar. Desse modo, considerando as discussões acerca desse tipo de estratégia na inclusão, este trabalho se pautou na seguinte problematização: quais as contribuições do ensino colaborativo para o processo de ensino-aprendizagem das crianças da Educação Infantil público-alvo do AEE?

Partindo dessa problematização, objetivou-se analisar um diário de bordo de uma professora do AEE, atuante na Educação Infantil, de uma rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo, na qual o pressuposto do trabalho é o ensino colaborativo. A partir disso, buscou-se identificar as contribuições e as dificuldades do processo de colaboração entre professor de

sala regular e professor de AEE, por intermédio de registros escritos, assim como analisar em que medida o ensino colaborativo pode contribuir para com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos atendidos.

2 MÉTODO

O presente estudo trata-se uma pesquisa documental, na qual houve a análise do diário de bordo de uma professora de Educação Especial, atuante no AEE de uma escola da Educação Infantil Municipal (Etapa II), com alunos de 3 a 5 anos, num contexto de 15 alunos matriculados no AEE. Com 8 salas de aula regulares, no período da manhã e no período da tarde.

De acordo Ferreira (1999, p.677), a palavra diário, na terceira acepção no dicionário, é “obra em que se registram diária ou quase diariamente acontecimentos, impressões e confissões”. Na perspectiva de Zabalza (2004), os diários de aula servem para reflexão posterior do próprio professor, constituindo-se em uma fonte de retroalimentação, ou seja, *feedback* constante sobre sua prática. Nesse sentido, considera-se que a investigação baseada nessa ferramenta ou instrumento poderá fornecer subsídios enriquecedores para a discussão sobre o ensino colaborativo, partindo do princípio de que esses registros são fontes valiosas para se pensar as práticas pedagógicas, as formas de organização do trabalho docentes e as relações entre diferentes profissionais no âmbito da instituição escolar.

Por conseguinte, o diário em questão foi feito pela professora, em um caderno universitário de 300 folhas. Ela separava as folhas com a lista de chamada de todos os alunos, os horários e dias de atendimento. Em específico, a professora separava por folhas individuais, os nomes dos alunos e suas deficiências, as habilidades e as intervenções necessárias. Após esses dados, havia a descrição dos objetivos, metodologias e recursos para cada estudante, assim como um relatório final da semana, em relação aos atendimentos desses alunos.

Assim, por intermédio da análise do diário de bordo da professora de Educação Especial, houve a seleção de dois casos envolvendo professoras de salas regulares distintas. Uma das professoras era responsável por uma turma de Infantil II, com alunos de 5 anos, na qual havia um aluno com deficiência visual.

A outra professora era responsável por uma turma de infantil I, composta por alunos de 4 anos, na qual havia um aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA). Especialmente, a última professora ainda estava no processo de adaptação no ensino colaborativo. A justificativa para a escolha pontual dessas duas experiências com distintas professoras está relacionada à questão das vivências da professora do AEE com o ensino colaborativo, trazendo a realidade de duas vertentes sobre esse tipo de estratégia para a inclusão escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizou-se a arguição de duas escritas no diário, sobre a prática em relação a esse tipo de estratégia para a inclusão escolar. Ao analisar o diário de bordo da professora de educação especial, observou-se duas situações recorrentes ao ensino colaborativo. Atribuiu-se, então, dois casos distintos para descrever a sua prática.

No 1º caso, houve a descrição de uma situação de ensino vivenciada com um aluno com deficiência visual, com 5 anos, pertencente a sala de Infantil II. A temática da aula era direcionada à contagem. Diante disso, em seu diário, a professora relata que ela e a professora de sala regular conversaram uma semana antes, em um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para definirem as atividades para a sala de aula. Porém não há indicação de nenhum outro momento para a discussão dessa aula, assim como afirmam, Braun e Marin (2016), um dos fatores dificultadores para esse tipo de parceria é em relação ao tempo, pois esses profissionais não conseguem dispor de momentos para realizarem o planejamento sobre as ações a serem desenvolvidas.

Sobre a prática, a professora do AEE relata que levou para a sala uma cartolina grande com o desenho de uma galinha. A partir disso a professora da sala regular explicou como seria a aula do dia e juntas começaram a cantar a música “A Galinha do Vizinho”, enquanto todos os alunos estavam sentados em roda no chão. Pelo relato, nota-se que as professoras estavam entre eles, e após cantarem, propuseram que os alunos colocassem a quantia de ovinhos na galinha desenhada no cartaz, que estava colada com fita crepe na lousa.

Destaca-se que a professora da sala regular já havia feito previamente com os alunos as bolas de crepom amarela para representar os ovos da galinha. Com isso, cada aluno foi chamado para colocar na galinha a quantia de ovos que os alunos haviam falado na roda. Nota-se a parceria das professoras, e na descrição no diário, é latente o sentimento de alegria do aluno com deficiência em estar participando da atividade, executando o que os outros colegas de turma estavam realizando, assim como alunos que apresentavam dificuldades, pois a professora pontua nomes de alguns alunos que estavam passando por processos avaliativos com profissionais da área da saúde, mas ainda não possuíam laudo médico concluído. Por meio disso, é possível estabelecer articulações com o conceito de diário preconizado por Mello (2003, p.1) quando o autor compreende que o diário de aula é o instrumento que serve para “expressar qual é o estado atual da nossa investigação sobre o pensamento do aluno em formação, naquilo que se refere à parcela específica do trabalho desenvolvido em sala de aula”.

Diante dessa escrita, corrobora-se com o dimensionado por Braun e Marin (2016), que destacam que essa estratégia possibilita enfatizar as potencialidades do aluno, considerando ainda, o currículo da turma. No relatório final dessa aula, há ainda descrição sobre a parceria com a professora do regular, deixando clara a proposta para o outro dia de atividade. Nota-se a existência de parceria entre as duas profissionais, assim como Vilaronga; Mendes e Zerbato (2016) comentam que o trabalho colaborativo, quando bem executado, possibilita ainda o desenvolvimento profissional dos dois professores. Assim, há uma articulação dos saberes entre eles, quando buscam novas formas de trabalhar o conteúdo, visando a inclusão.

Já em relação ao 2º caso selecionado, observa-se que a parceria entre professora do AEE e a professora regular ainda está passando por processos de compreensão sobre o ensino colaborativo, pois não há descrições pela professora de Educação Especial, sobre esse tipo de ensino consolidado e sim tentativas de acesso aos conteúdos dessa professora, e conversas sobre o aluno com deficiência. Esse relato refere-se à experiência de trabalho com um aluno com Transtorno do Espectro com Autismo, numa sala de crianças de 4

anos. Por meio da análise do diário de bordo, foi perceptível que a professora de AEE aguardava o planejamento da professora da sala regular para juntas discutirem e elaborarem uma aula visando atender o aluno em questão. Esse aluno, segundo o relato, era sempre agitado, sendo que em alguns momentos era difícil mantê-lo em sala de aula. O interessante dessa descrição, é que a professora de AEE não recebe o planejamento da professora da sala regular, algo que impossibilita o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Diante disso, ela utiliza outra estratégia para atender o estudante, entrando em contato direto com a família, nesse caso específico a mãe, para organização de um atendimento individualizado na sala de recursos e em horário contraturno, como determina o Documento das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado-AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Diante dessa escrita, pode-se remeter aos estudos de Christo e Mendes (2019), que abordam pontos dificultadores do ensino colaborativo, compreendendo a cultura da prática docente que é individualizada, trazendo entraves para implementação de parcerias e propostas colaborativas entre os professores, pois não se encontra, em seu diário, nenhum registro que aludisse há uma real colaboração entre a professora desse estudante em específico, apenas escritas de atendimentos individuais desse aluno com TEA.

Isto posto, convém destacar que para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), existem três estágios, com graus variados de interação e colaboração entre os profissionais da educação regular e da Educação Especial, que ocorrem após a implantação da proposta de coensino. O primeiro é considerado o *Estágio Inicial*, no qual os dois profissionais se comunicam na tentativa de estabelecer relações, criando limites e parcerias. Essa comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de estagnar no primeiro estágio. O segundo é nomeado como *Estágio de Comprometimento*, no qual a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração e gradualmente o educador especial começa a assumir o seu espaço da sala de aula. E na terceira e última etapa, conhecida como *Estágio Colaborativo*, os

dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo a comunicação, o humor com muito conforto vivenciados por todos.

Nessa análise documental, identifica-se que o caso 1 pode ser inserido no estágio de nível 3, que é o estágio colaborativo, pois as professoras conseguem ministrar a aula para os alunos. Na escrita do diário de bordo da professora do AEE, observa-se o alto grau de conforto entre elas. Entretanto, em relação à reflexão da professora da Educação Especial sobre o caso 2, observa-se que estavam em um estágio inicial em relação ao ensino colaborativo. Logo, os registros mostram momentos antagônicos desse tipo de ensino. Assim, ainda estavam estabelecendo relações, fato que pode ser percebido pelo registro da professora da Educação Especial, no aguardo do planejamento da professora da sala regular, bem como um momento para que juntas pudessem definir as estratégias para reger a aula para os alunos. Portanto, nesse caso, as professoras comunicam-se superficialmente, e a professora do AEE encontra dificuldades para planejar as situações junto à professora regular. Essas dificuldades não dizem respeito apenas aos entraves do próprio cotidiano escolar, mas também à resistência da professora regular diante do novo, que é o ensino colaborativo. Já a professora 1 consegue estabelecer uma relação de parceria com a professora do AEE e, mesmo diante das adversidades, como por exemplo, não dispor de tempo suficiente para planejar ações conjuntas, conseguem realizar um trabalho em parceria. Desse modo, o que se apreende é que ainda há muito a avançar para atingir o ensino colaborativo nas escolas, pois mais do que dispor de tempos e espaços para o planejamento conjunto de ações para o atendimento dos alunos público-alvo, é necessário também um trabalho formativo acerca do que constitui o ensino colaborativo. Ademais, é preciso lidar com as especificidades de cada escola e de cada professor regular, que possui suas trajetórias e expectativas quanto ao trabalho com esses alunos. Portanto, é imprescindível que o professor do AEE seja considerado um parceiro, que pretende contribuir para o trabalho docente já realizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse estudo documental, percebe-se que o ensino colaborativo pode apresentar significativas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem das crianças do público-alvo da educação especial, em específico, para os alunos da Educação Infantil, assim como para os alunos sem deficiência, ao possibilitar que todos participem das aulas. Também permite que acompanhem o conteúdo previsto para sua série, com o apoio do professor do AEE, juntamente com o professor regular, na elaboração de estratégias, recursos e materiais mais adequados para o trabalho com eles. Logo, o ensino colaborativo contribui para efetiva inclusão do aluno, à medida que sua aprendizagem não é apenas uma responsabilidade do professor do AEE, mas de toda a escola. Portanto, nessa estratégia de trabalho, outros profissionais (professor regular, gestão, coordenação, agentes educacionais) também são corresponsáveis pela efetiva inclusão desses estudantes. Assim, cada qual, no desempenho de suas funções, deveria atuar para garantir as condições para que o ensino colaborativo ocorra.

Além disso, a parceria entre os dois professores potencializa os processos de aprendizagem para toda a turma, que pode ser beneficiada por essa experiência. Assim, essa estratégia possibilita que haja a implementação de formas diferenciadas de introdução, desenvolvimento e consolidação dos conteúdos previstos. Desse modo, propicia processos de formação docente, pois os professores aprofundam seus conhecimentos na busca por um atendimento de qualidade para todos os alunos. Como ressalta Braun e Marin (2016, p. 198), “organizar um modelo de educação inclusiva requer um projeto que tenha por finalidade desenvolver práticas educativas equânimes para todos os alunos”.

No entanto, é relevante destacar, em consonância com alguns autores (BRAUN; MARIN, 2016; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016), que o ensino colaborativo não pode ser tomado como uma panacéia para os problemas da inclusão escolar. Esse trabalho é interessante e pode contribuir para esse processo, no entanto, não pode substituir outras intervenções e políticas de inclusão. Como se observou nesse estudo, os fatores dificultadores podem ser de natureza diversas, desde a organização escolar, até o

desconhecimento dos professores desse tipo de trabalho. Assim, essa estratégia é uma das possibilidades possíveis, mas que precisa ser mais bem avaliada e ajustada às diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. de O. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, E. G. [et al] [org]. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008. p. 48-55.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 30. ago 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30.ago 2020.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.
- BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 655-674, out./dez. 2019.
- CHRISTO, S. V. de; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/ coensino/ bidocência para educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, abr./jun. 2014.

MELLO, L. S. Diário de aula e a formação docente: A relação entre a leitura escrita e a produção do conhecimento. 14º congresso de leitura do Brasil. **Anais**. Jun. 2003.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à educação escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 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. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016.

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