

## CONTANDO HISTÓRIA: Uma Experiência de Ensino Colaborativo na Educação Básica

Ronise Venturini Medeiros<sup>1</sup>  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão<sup>2</sup>  
Ângela Balbina Neves Picada<sup>3</sup>

### RESUMO

Este estudo apresenta um recorte das atividades desenvolvidas pela Educação Especial em uma escola de Educação Básica da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, na qual uma das autoras atua como professora de Educação Especial. Tem-se como objetivo identificar em que medida o Ensino Colaborativo potencializa a Educação escolar inclusiva na Educação Básica. Para tal, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante, com análise de caráter descritivo. Discute-se que as práticas pedagógicas realizadas na perspectiva do Ensino Colaborativo implicam na relação entre professor de Educação Especial e de sala de aula regular, colaborando positivamente no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, potencializando o aprender e contribuindo para a efetivação do processo de inclusão escolar. Dentre as conclusões, observa-se que o Ensino Colaborativo pode contribuir e potencializar a Educação escolar inclusiva, desde que encontre um contexto aberto e acessível para a realização desta prática de ensino. Dentre os aspectos observados ao longo da pesquisa, destacam-se a possibilidade de trocas entre os professores e os alunos e a democratização do processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chaves:** Educação Básica; Escola inclusiva; Ensino Colaborativo.

### TELLING STORIES: A COLLABORATIVE TEACHING EXPERIENCE IN BASIC EDUCATION

### ABSTRACT

This study presents a section of the activities developed by Special Education in a Basic Education School from a municipal teaching network from an inland city of the state of Rio Grande do Sul, Brazil, in which one of the authors works as a Special Education teacher. The study aims to identify the extent to which Collaborative Teaching enhances inclusive school education in Basic Education. For such, it was opted for a qualitative research, of the participant type, with descriptive analysis. It was argued that the pedagogical practices carried out from the perspective of the Collaborative Teaching imply the relationship between the Special Education teacher and the regular classroom, positively collaborating in the teaching-learning process of all students, improving learning and contributing to the effectiveness of the school inclusion process. Among the conclusions, it is observed that the Collaborative Teaching can contribute and enhance inclusive school Education, as long as it finds an open and accessible context for the realization of this teaching practice. Among the observed contexts throughout the research, the possibility of the exchanges between professors and students and the democratization of the teaching-learning process stands out.

**Keywords:** Basic Education; Inclusive School; Collaborative Teaching.

Submetido em: 20/8/2020

Aceito em: 12/3/2021

<sup>1</sup> Autor correspondente: Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8845370447734747>. <https://orcid.org/0000-0003-3407-2347>. [roniseventurini@gmail.com](mailto:roniseventurini@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6934897603622261>. <https://orcid.org/0000-0002-5365-0280>

<sup>3</sup> Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, Secretaria de Educação do RS. Santa Maria/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9097507951023038>. <https://orcid.org/0000-0002-7601-6186>

## INTRODUÇÃO

A luta por uma escola inclusiva voltada ao atendimento de todos os alunos, buscando espaço e a garantia do direito à Educação, para aquelas minorias sociais que ao longo da história da humanidade ficaram à margem da sociedade, surgiu de forma mais intensa no início da década de noventa. A partir desses movimentos sociais, percebe-se o aparecimento de legislações internacionais e nacionais apontando para a necessidade de uma perspectiva de Educação escolar inclusiva (BRASIL, 1994; BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

Nesse contexto, em 1994, a Declaração de Salamanca instituiu o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), o qual se refere “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1994, p.3).” Ressalta que a dificuldade de aprendizagem pode surgir em algum momento do processo de escolarização e salienta que as escolas precisam encontrar formas de educar todos os alunos, tendo como princípio fundamental “[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (BRASIL, 1994, p.5). Fica assim subentendida a necessidade da escola regular se reorganizar para que o atendimento de todos os alunos se efetive.

No que tange especificamente ao alunado público-alvo da Educação Especial, somente em 2008, o direito à Educação no ensino regular é implementado por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para efeitos desta Política, são considerados como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Nessa perspectiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, deixando de ser uma modalidade paralela e com caráter substitutivo ao ensino regular (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, dentre as funções atribuídas à Educação Especial no ensino regular – realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), articular-se com a comunidade escolar, construir recursos didáticos, atuar para a eliminação e/ou minimização de barreiras que impedem a efetivação da inclusão escolar – este estudo dá enfoque ao Ensino Colaborativo. Nessa forma de ensino, implica em uma parceria entre professor de sala de aula regular e professor de Educação Especial, os quais dividem a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar o ensino ministrado a um grupo heterogêneo de alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Nesse cenário, este estudo é um recorte das atividades desenvolvidas pela Educação Especial em uma escola de Educação Básica da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, na qual uma das autoras atua como professora de Educação Especial. Tem-se como objetivo identificar em que medida o Ensino Colaborativo potencializa a Educação escolar inclusiva na Educação Básica.

Diante disso, discute-se que as práticas pedagógicas realizadas na perspectiva do Ensino Colaborativo implicam na relação entre professor de Educação Especial e de

sala de aula regular, colaborando positivamente no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, potencializando o aprender e contribuindo para a efetivação do processo de inclusão escolar.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

Vasta é a literatura que aborda sobre o processo de construção da Educação escolar inclusiva, a qual retoma o início da história da humanidade, abordando sobre as práticas culturais e sociais frente aqueles sujeitos considerados diferentes. Lunardi (2003, p. 66) aborda que “[...]as pessoas ‘estranhas’, ‘deficientes’, ‘diferentes’ têm existido ao longo da história de toda a história da humanidade – elas não ‘surtem’ somente com a institucionalização da Educação Especial[...]”. Nesse sentido, optou-se por abordar nessa breve revisão de literatura, somente os aspectos legais que contribuíram para a efetivação da proposta de escola inclusiva, bem como ao considerar a temática da pesquisa, dentre as possibilidades de intervenção educacional, será dado enfoque ao Ensino Colaborativo.

Muito embora o movimento em prol de uma Educação escolar inclusiva tenha ganhado força no século XX, em meados da década de 1990, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, já apresentava como um dos seus princípios uma escola voltada ao atendimento de todos os sujeitos. Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) formulou a Declaração em Defesa dos Direitos das Pessoas Deficientes, a qual visava ser utilizada como base comum para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, com a ascensão do discurso do ideal de igualdade de oportunidades, o Programa Mundial de Ação para as Pessoas Portadoras de Deficiência reforçou sobre o ensino desses sujeitos na rede regular de ensino (CARNEIRO, 2012; BRASIL, 1975).

O direito à Educação de todos os sujeitos, no contexto do ensino regular, também surge implícito na Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada na convenção realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, que trata sobre a necessidade da construção de um plano de ação para atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, o Brasil, em 1993, juntamente com os demais países indicados, construiu o seu Plano Decenal de Educação para Todos.

Ainda no mesmo ano, foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU, o documento Normas sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, a qual apresenta 22 regras, dentre elas: acessibilidade, Educação, emprego e saúde. Já em 1994, a Declaração de Salamanca, dentre outros aspectos, instituiu o termo Necessidades Educacionais Especiais e também apresenta o princípio fundamental da escola inclusiva. Em 1999, a Convenção de Guatemala, tencionava sobre a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação da pessoa com deficiência e o favorecimento de sua plena inclusão na sociedade, foi ratificada, no Brasil, pelo Decreto nº 3.956 (ONU, 1993; BRASIL, 2001).

Ao tomar como referência o cenário internacional, no Brasil também se intensifica a busca em prol da Educação escolar inclusiva. Antecedendo a alguns desses movimentos, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no artigo 205, já assegurava a Educação como um direito de todo cidadão, bem como condições de acesso e permanência na escola e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, sendo realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL,

2008). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, apresenta um enfoque à escola inclusiva, abordando, também, sobre a Educação Especial e a sua oferta. (BRASIL, 2008; BRASIL, 2019).

Desde o ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um dos documentos legais que norteia o processo de inclusão escolar dos sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial, e, é possível inferir sobre a necessidade da escola regular comprometer-se com o processo de ensino-aprendizagem de todos os sujeitos, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não. A partir da implementação dessa política educacional, tem-se uma série de publicações de resoluções, notas técnicas, decretos e leis que vem com o intuito de dar orientações mais pontuais para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência, TEA e AH/SD. Já em 2015, tem-se a publicação da Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13146 (BRASIL, 2015), a qual apresenta uma nova concepção sobre a pessoa com deficiência e deixa de dar enfoque somente ao sujeito e passa, também, a olhar para as barreiras existentes na sociedade, essa legislação reafirma os direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Da mesma forma, é necessário destacar duas ações, que apresentam objetivos a serem alcançados nos próximos anos, que perpassam a Educação escolar inclusiva. A primeira delas é a agenda Global da ONU-Brasil, que apresenta objetivos e metas para o desenvolvimento de ações para os próximos 15 anos, trazendo no objetivo quatro – Educação de Qualidade: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019). A segunda, é o Plano Nacional de Educação (PNE) que apresenta 20 metas para serem alcançadas até 2020, assumindo um compromisso com a eliminação das desigualdades educacionais, que em sua meta quatro, aborda sobre o alunado considerado público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2019). Nessas ações, não foram encontradas informações referentes ao seu acompanhamento, destaca-se a necessidade de disponibilização de dados que possibilitem o acesso, acompanhamento e construção de um panorama geral da situação.

Todavia, mesmo que o referencial legal apresentado esteja basicamente relacionado às pessoas com deficiência e/ou aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial, vale ressaltar que o movimento por uma Educação escolar inclusiva vai muito além da Educação Especial, pois ele abrange todas as classes minoritárias que tiveram os seus direitos negados ao longo da história da humanidade. Assim, entende-se que a inclusão escolar não deve ser compreendida como ponto de chegada, mas sim como processo que vem sendo construído, cabendo a escola reorganizar-se para atender a todos os estudantes (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2008; ZIESMANN, GUILERME, 2018).

Dessa forma, é urgente a tomada de consciência de que todos os sujeitos são capazes de aprender e de que a aprendizagem é um processo natural do ser humano, a qual se dá em todos os espaços, em diferentes tempos e modos (BRIFI FILHO, BRIDI, 2016; MEIRIER, 1998). Sendo assim, o ato de aprender não se restringe ao currículo escolar formal e a instituição escolar.

Portanto, ao tomar como referência essa concepção acerca do aprender, o pluralismo que envolve esse processo e os diferentes caminhos e tempos da

aprendizagem, considera-se que, dentre as diversas estratégias de ensino, o Ensino Colaborativo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018; CAPELLINI; ZERBATO, 2019) pode contribuir e potencializar os processos de ensino-aprendizagem de todos os alunos, auxiliando na efetivação da Educação escolar inclusiva.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza qualitativa (YIN, 2016), do tipo pesquisa participante, que, conforme Gil (2002, p. 55) “[...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, sendo considerada adequada, uma vez que uma das autoras atua como professora de Educação Especial na instituição onde as práticas pedagógicas foram desenvolvidas e serviram como fonte dados para o estudo em questão.

O projeto *Contando História* foi planejado previamente pela professora de Educação Especial e na sequência apresentado e discutido com os professores da sala de aula regular. Tinha como objetivo promover a autoria dos alunos, bem como estimular a criatividade e o hábito da leitura. As intervenções do projeto foram realizadas em sala de aula regular, na perspectiva do Ensino Colaborativo, no primeiro semestre de 2019, sendo um encontro de aproximadamente quatro horas, em seis turmas, da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. Participaram das atividades os alunos, as professoras da sala de aula regular e a professora de Educação Especial.

Os dados para a pesquisa foram coletados a partir das observações e avaliações das intervenções colaborativas realizadas, registradas em diário de campo da professora de Educação Especial. A análise foi realizada a partir dos dados coletados e registrados no diário de campo, seguindo um caráter descritivo (GIL, 2002).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para auxiliar na compreensão dos resultados, faz-se necessário inicialmente apresentar o contexto em que se realizou o estudo. A escola em que a pesquisa foi realizada pertence à rede municipal de ensino de uma cidade no interior do Estado do Rio Grande do Sul. A rede municipal de ensino, em 2019, abrangia 15 escolas, urbanas e rurais. Destas, todas possuíam alunos público-alvo da Educação Especial, totalizando 115 matrículas, conforme o Censo Escolar do ano de 2019. A escola onde o estudo foi realizado localiza-se na periferia da cidade e possui muitos alunos em condições de vulnerabilidade social, oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o quinto ano, tinha 88 alunos, destes, cinco eram considerados público-alvo da Educação Especial, sendo dois alunos com TEA e três com indicadores de AH/SD. Sua equipe de trabalho era constituída por nove docentes, uma monitora e três funcionários.

Ao adentrar neste contexto escolar, em 2017, como professora de Educação Especial, foi possível identificar na prática pedagógica aquilo que teoricamente já era suposto, que as ações da Educação Especial não poderiam se restringir somente ao AEE, uma vez que, conforme a legislação vigente (BRASIL, 2008), ele deve ser ofertado pelas instituições de ensino somente para os alunos considerados público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, aqueles alunos que, por diferentes motivos, estivessem

vivenciando uma situação de dificuldade de aprendizagem, não seriam beneficiados das intervenções ofertadas nesse contexto.

Para além disso, iniciou-se um processo de construção do pertencimento da Educação Especial no contexto da escola regular em uma perspectiva inclusiva. Ou seja, ao considerar que a escola em questão até o momento não contava com professor de Educação Especial, tornou-se necessário esclarecer as funções e o papel deste professor na escola, pois compreensões equivocadas sobre esse profissional permeavam o imaginário docente. Dentre elas, destacavam-se a Educação Especial como sinônimo de AEE e como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos considerados “não-aprendentes”.

Ao considerar as legislações vigentes (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010; BRASIL, 2019), sabe-se que o AEE é um dos serviços ofertados pela Educação Especial, sendo assim, estabelecer uma relação de sinônimo é estar delimitando a área e a função do professor de Educação Especial. Da mesma forma, conforme mencionam Oliveira e Oliveira (2018) ainda é presente a impressão de que a responsabilidade do ensino do aluno público-alvo da Educação Especial é exclusiva do professor de Educação Especial, tendo em vista a sua formação específica para atender a estes sujeitos. No entanto, esse pensamento é adverso à proposta de Educação escolar inclusiva, que aponta para a necessidade da escola assumir o compromisso pela Educação de todos os sujeitos.

Em relação ao atendimento dos alunos, notou-se que antes mesmo de iniciar intervenções voltadas ao desenvolvimento de habilidades específicas, era necessário, em muitos casos, resgatar o desejo por aprender daquele sujeito, bem como a sua autoria<sup>4</sup>. Ou seja, olhar para os alunos como sujeitos capazes de ação e encontrar estratégias para resgatar neles esses sentimentos. Bridi Filho e Bridi (2016, p. 23), ao abordarem sobre as dificuldades encontradas no processo de construção do conhecimento e os sentimentos de sofrimento e impotência que por vezes permeiam esse processo, mencionam que para uma criança “[...]é muito frequente confundir que aquilo que ela faz é aquilo que ela é. Por perceber-se diferente dos demais, tende a imaginar-se improdutiva ou incapaz, tomando a sua singularidade como um invólucro permanente e incapacitante.” Notou-se que o rótulo de “alunos não-aprendentes” trazidos pelos professores e familiares, mesmo de forma inconsciente ou involuntária, era algo que já estava internalizado em alguns alunos. Sobre esse aspecto, Bridi Filho e Bridi (2016) pontuam que:

Não há como não reconhecer a diferença de um determinado sujeito em relação aos seus pares na aquisição do conhecimento ou em qualquer outro elemento do desenvolvimento. Contudo, a marca da diferença muitas vezes não serve como norteadora, mas como elemento de estigma e de temor sobre todo o futuro do aprendente. Muitas crianças apresentam elementos explícitos, físicos e visíveis, como uma lesão ou uma síndrome e podem muitas vezes ser definidas ou reconhecidas a partir de tal elemento. Mesmo que isso não seja agradável, é lido como um elemento limitador. Por outro lado, crianças que não apresentam nenhum elemento visível ou explícito tendem a fusionarem com o problema, imaginando que

<sup>4</sup> Conceitos de desejo e autoria compreendidos a partir de Fernandez, (1991; 2001).

é ela, a criança, uma incapaz para o processo. A criança tende a ser vista – e a assumir esse papel – como impossibilitada no processo de aprendizagem. Quando não revertida, essa marca pode ser o organizador do futuro e de todo o modo como a criança vai se relacionar com a aquisição dos mais variados conhecimentos ao longo de toda a sua vida (BRIDI FILHO, BRIDI, 2016, p. 23).

Sobre esse aspecto, considerou-se relevante nos momentos pedagógicos realizados com a equipe docente e nos encontros com as famílias, trazer para discussão e reflexão temas relacionados a aprendizagem. Tem-se buscado construir junto à comunidade escolar uma nova concepção de aprendizagem, os quais são convidados a refletir sobre o conceito de aprender. Parte-se da compreensão de que o ato de aprender acontece sempre e em qualquer espaço, não podendo ser delimitado aos espaços formais de ensino (MEIRIER, 1998), a qual também se articula com a ideia apresentada por Bridi Filho e Bridi (2016, p.17) de que “[...] a aprendizagem é um elemento intrínseco à condição humana. Aprendemos a todo o momento, em um processo de interação permanente com o meio, manifestando diferentes níveis de complexidade referentes ao conhecimento construído”. Entende-se que não há muros para o aprender, desde que o desejo manifesto seja levado em conta.

Ao tomar como ponto de partida esses aspectos e as habilidades a serem estimuladas nos alunos, observou-se que os benefícios das intervenções no contexto do AEE poderiam ser compartilhados com todos os alunos da escola. Muito embora seja considerada a relevância das intervenções realizadas no contexto do Atendimento Educacional Especializado, também se concorda com o posicionamento de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018):

O atendimento educacional especializado quando ofertado exclusivamente em salas de recursos, ou seja, extra sala de aula comum, reforça o pressuposto de que o problema está no aluno, e não na escola. O que há de especial neste sistema de apoio, incluindo o aluno, seu professor e seu ensino, fica restrito ao ambiente especializado e segregado da sala de recurso enquanto a classe comum permanece inalterada. [...]

Esse sistema de apoio baseado exclusivamente no atendimento especializado extraclasse comum, além de acomodar a diferença, reforça o divórcio que existe entre Educação Especial e Educação Geral. A responsabilidade pela escolarização desses alunos acaba recaindo majoritariamente sobre os professores especializados, enquanto a escola como um todo pouco é demandada para acolher à diferença de seus alunos (VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 29).

Dessa forma, ao buscar alternativas para além das intervenções realizadas no contexto do AEE, iniciou-se uma sensibilização sobre o Ensino Colaborativo com os colegas professores. Esse processo de sensibilização pautou-se na compreensão de que a “[...] a escola deve ser um lugar de todos e para todos, cabendo a ela, elaborar estratégias diferenciadas que contemplem os sujeitos que ali são matriculados, em suas individualidades” (OLIVEIRA, RAMOS, VIEIRA, 2017, p.38). Nesse sentido, torna-se necessário e urgente, que a escola regular repense, ressignifique e reorganize a sua prática pedagógica, a qual esteve por muito tempo voltada para o atendimento de uma pequena parcela de sujeitos. Sobre isso, Carneiro (2012) aborda que para:

[...] assegurar educação de qualidade para todos significa reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela específica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas. O ‘todos’ da educação incluiu uma série de minorias que, por questões econômicas, sociais, políticas, biológicas, culturais, entre outras, estiveram historicamente à margem do processo educativo. Essa marginalização se deu através da negação dos seus direitos como, por exemplo, o acesso à educação (CARNEIRO, 2012, P.7).

Assim, ao buscar uma estratégia de atendimento que contemplasse todos os alunos, não ficando os impactos positivos do AEE restritos somente para aqueles que frequentavam este serviço, o Ensino Colaborativo mostrou-se como uma estratégia viável. No entanto, a pequena carga horária da professora de Educação Especial na escola, o número de alunos que frequentavam o AEE e a falta de horário comum para o planejamento com os professores de sala de aula regular, foram algumas das dificuldades encontradas (MEDEIROS, PAVÃO, PICADA, 2019; MEDEIROS, PAVÃO, 2019).

No entanto, apesar destes fatores, desde 2017, tem-se encontrado formas para que as intervenções do Ensino Colaborativo fossem realizadas. Os planejamentos das atividades eram realizados à distância ou durante os intervalos. Quando se tinha atividades de Ensino Colaborativo, não eram realizadas atividades no AEE. Considerando o contexto de atuação, acredita-se que o ideal seria que o Ensino Colaborativo e o AEE deveriam ser realizados de forma equitativa, sem um substituir o outro. Todavia, essa ainda não é um alternativa viável.

Durante este processo de construção do Ensino Colaborativo na escola, o qual ainda não está consolidado e enfrenta dificuldades, busca-se seguir os fatores abordados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 55) os quais são considerados importantes para o sucesso do Ensino Colaborativo, são eles: “tempo para planejamento em comum, flexibilidade, correr riscos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidades de comunicação e suporte administrativo”. Partindo destes pressupostos, adaptando-os para o contexto escolar pesquisado, começaram a ser desenvolvidas algumas intervenções de Ensino Colaborativo, dentre elas, o estudo em questão dá enfoque ao projeto Contando História.

Por meio do projeto, tinha-se como intenção em possibilitar um espaço no qual os alunos pudessem desenvolver a sua autoria e resgatar a autoestima no processo de ensino-aprendizagem, bem como estimular a criatividade e o hábito da leitura. Dessa forma, o projeto foi inicialmente elaborado pela professora de Educação Especial e na sequência apresentado a equipe docente. O desenvolvimento do projeto foi realizado na perspectiva do Ensino Colaborativo, no qual o planejamento, as intervenções e a avaliação foram de responsabilidade da professora de Educação Especial e de sala de aula regular. Os encontros foram realizados uma vez em cada turma, da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, pelo período de aproximadamente quatro horas. Nesses momentos, as professoras atuavam como mediadoras, orientando a atividade. Os produtos do projeto foram um E-book e um livro “Contando História”, produzidos com as histórias e ilustrações dos alunos.

Para que o desenvolvimento do projeto fosse algo prazeroso e divertido para os alunos, buscando proporcionar um espaço de interação e colaboração entre eles,



optou-se por utilizar como recurso norteador para a construção das histórias, cartas temáticas (CARDOSO; POZZI, s/d), as quais apresentavam personagens e lugares conforme os temas. Após recepcionar a turma, os alunos eram convidados a sentarem em círculo. Ao centro do círculo, eram colocadas as cartas viradas para baixo. Dava-se uma bola para um aluno, colocava-se uma música e a bola era passada de mão em mão. Quando a música parava, o aluno que estivesse com a bola tinha a responsabilidade de retirar uma carta e propor um trecho para a história. Quando outras sugestões surgiam, os alunos levantavam a mão e por ordem falavam a sua ideia e em grupo, escolhia-se a proposta mais adequada para a história. As professoras além de fazer a mediação e a orientação da atividade, atuavam como escribas dos alunos, escrevendo no quadro aquilo que era ditado por eles. A correção do texto também foi realizada de forma colaborativa entre alunos e professoras.

Ao final da produção da história, cada aluno fez uma ilustração, que foi identificada por um número. As ilustrações foram expostas no quadro e, usando uma urna, os alunos votaram nas ilustrações. Ao final da contagem dos votos, a ilustração mais votada foi para o livro. As demais foram expostas em cartazes. Já a ilustração da capa do livro foi escolhida por meio de uma votação que envolveu todos os alunos da escola.

Após a conclusão da parte prática do projeto, foi realizada a edição do E-book pela professora de Educação Especial. Com o E-book finalizado, ele foi lançado em um evento promovido pela escola, para a toda a comunidade escolar. Ainda em 2019, no *I Seminário de Educação Inclusiva: Possibilidades e desafios no atual contexto escolar*, realizado pelo município o qual a escola pertence, que foi apresentado por um grupo de alunos e professores representando as práticas colaborativas desenvolvidas na escola, também fez a apresentação e divulgação do E-book. A partir disso, com o apoio financeiro da Secretaria de Educação do município, o E-book transformou-se em livro, o qual foi lançado pelos alunos e professores, na Feira do Livro do município, sendo distribuídos para as escolas da rede municipal, estadual e privada da cidade.

Nota-se que o Ensino Colaborativo pode contribuir e potencializar a Educação escolar inclusiva, desde que encontre um contexto aberto e acessível para a realização desta prática de ensino. Dentre os aspectos observados ao longo da pesquisa, destacam-se a possibilidade de trocas entre os professores e os alunos e a democratização do processo de ensino-aprendizagem. O primeiro aspecto contribui para o processo formativo e de aprendizagem do professor, permitindo o repensar e o enriquecimento da sua prática pedagógica. Já o segundo, possibilita que todos os alunos estejam em uma relação horizontal de aprendizagem, colocando-se como sujeitos ativos e participativos no seu processo de aprender, deixando de lado a relação vertical de quem sabe menos e quem sabe mais, pois nessa experiência levou-se em consideração as diferentes habilidades e saberes dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção em transformar essa prática de Ensino Colaborativo em uma pesquisa está na possibilidade de dar visibilidade a ações desenvolvidas na rede pública de Educação Básica, apresentando que, mesmo em situações e com recursos precários, é possível quando se tem espaço para a articulação entre a gestão escolar e a equipe

docente, ultrapassar as dificuldades existentes e realizar práticas pedagógicas colaborativas. Dessa forma, acredita-se que, também, é possível superar a dicotomia existente entre teoria e prática, pois entende-se que ambas estão sempre articuladas, bem como, ao divulgar o estudo, será possível compartilhar as aprendizagens construídas a partir dele.

Na pesquisa em questão, a qual se buscou identificar em que medida o Ensino Colaborativo potencializa a Educação escolar inclusiva na Educação Básica, constatou-se que embora o Ensino Colaborativo não seja realizado de forma equivalente ao AEE, dentre os fatores apontados, principalmente pela questão da pouca carga horária do professor de Educação Especial, quando se encontra um ambiente que possibilita a articulação entre a Educação Especial, gestão escolar e professores de sala de aula regular, mostra-se como uma prática pedagógica possível e viável.

Portanto, conclui-se que por meio do Ensino Colaborativo tem-se trocas significativas entre professores e os alunos, contribuindo para o processo formativo e de aprendizagem do docente, possibilitando o repensar, a reorganização e o enriquecimento da prática pedagógica. Além do mais, o Ensino Colaborativo contribui para a democratização do processo de ensino-aprendizagem, oportunizando que os alunos ocupem uma relação horizontal de aprendizagem, situando-se como sujeitos ativos e participativos, transformando-se em autores do seu processo de aprender, uma vez que se leva em consideração os diferentes tempos e modos de aprender.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente*. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf) Acesso em: 22 jul. 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acesso em: 23 jul. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 3.956*, de 08 de outubro 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 22 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Resolução nº 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf) Acesso em: 24 jul. 2020.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20 metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf) Acesso em: 03 jul. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 13.146/2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 22 jul. 2020.
- BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Sobre o aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. *Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. *O que é Ensino Colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.

- CARDOSO, Marilene. POZZI, Marcelle. *História temáticas*. Recurso didático. Sem data.
- CARNEIRO, Relma Uriel Carbone. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANILOLO, Leandro Osli; DALL'ACQUA, Maria Júlia. *Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí, Paco Editorial, 2012.
- FERNANDEZ, Alicia. *A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FERNANDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GIL, Abtônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LUNARDI, Marcia Lise. A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3444/000388228.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 23 jul. 2020.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf> Acesso em: 8 jul. 2020.
- MEDEIROS, Ronise Venturini; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira.; PICADA, Ângela Balbina Neves. Consequências da ação entreposta da Educação Especial com as práticas do ensino colaborativo e articulado. In: *Compartilhando Saberes* [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação. – Vol. 1, n. 1, 2019. Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/07/Eixo\\_Interculturalidade-e-Diversidade-nas-A%C3%A7%C3%B5es-Educacionais.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/07/Eixo_Interculturalidade-e-Diversidade-nas-A%C3%A7%C3%B5es-Educacionais.pdf) Acesso em: 05 mar. 2021.
- MEDEIROS, Ronise Venturini; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Intervenções da Educação Especial na Educação Básica. In: *Colóquio Internacional de Educação Especial e inclusão escolar*, 2019, Florianópolis. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/intervencoes-da-educacao-especial-na-educacao-basica>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- MENDES, Enicéia 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.
- MEIRIEUR, Phillipe. *Aprender...sim, mas como?* 7.ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- OLIVEIRA, A.A.S. de.; OLIVEIRA, J.P. de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A.A.S. de.; FONSECA, K. de A.; REIS, M.R. dos. *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018.
- OLIVEIRA, Ana Paula; RAMOS, Fabiane dos Santos; VIEIRA, Roberta Früh. Um olhar sobre os alunos que a política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem ver... In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. *Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Santa Maria: UFSM, PRE, 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Normas sobre Equiparação de Oportunidades*. Resolução nº 48/96, de 20/12/1003. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_UNU\\_PD.php#normas1](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#normas1) Acesso em: 21 jun. 2020.
- YIN, Robert.K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre Anselmo. (2020). Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica: um estudo de caso. *Revista Contexto & Educação*, 35(110), 86-104. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090> Acesso em: 27 jul. 2020.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está  
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0