

ENSINO COLABORATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE PARCERIA COLABORATIVA

Caroline Penteado Assis¹
(Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Eniceia Gonçalves Mendes²
(Universidade Federal de São Carlos)

Maria Amélia Almeida³
(Universidade Federal de São Carlos)

Resumo: Este artigo é um relato de experiência vivenciada a partir de um estágio em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo do texto é descrever o desenvolvimento de uma parceria colaborativa entre um profissional da educação especial e uma professora do ensino regular que enfrentava problemas para incluir um aluno com necessidades educacionais especiais. Esse estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo. Os dados foram coletados através da observação direta e registrados em um diário de campo. O acompanhamento dessa professora foi realizado durante três meses no primeiro semestre do ano de 2010, com a visita semanal da estagiária à escola. Os resultados apresentam todo o desenvolvimento da parceria estabelecida por meio do ensino colaborativo entre a estagiária e a professora do ensino regular e, a partir dos dados, foi possível observar que essa parceria atingiu o nível da colaboração.

Palavras-Chave: Ensino colaborativo; Parceria e Inclusão Escolar.

COLLABORATIVE EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT ON THE DEVELOPMENT OF PARTNERSHIP

Abstract: This article is an experience from a stage in a discipline of the Special Graduate Program in the Federal University São Carlos. Aimed to describe the development of a collaborative partnership between a special education professional and regular education teacher who struggled to include a pupil with special educational needs. This study was conducted in a municipal school in the city of São Carlos in São Paulo. Data were collected through direct observation and recorded in a diary. The monitoring of this teacher was conducted during three months in the first half of 2010, with weekly visits to the intern's school. The results show the whole development of the partnership through the collaborative teaching between the intern and the regular education teacher and from the data it was observed that this partnership has reached the level of collaboration.

Keywords: Collaborative education; Partnership and Scholar Inclusion.

¹ Professora do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Aluna do Curso de Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: cpa_to@hotmail.com.

² Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: edufscee@ufscar.br.

³ Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: edufscee@ufscar.br.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas em educação especial no Brasil ainda apontam para a existência de uma série de falhas e de dificuldades na maioria das propostas de inclusão escolar implementadas e, dentre essas propostas, tem-se nelas a persistência de problemas na formação de professores (KASSAR et al., 2005; BUENO, 2001).

O acesso ao contexto escolar é garantido aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, mas sua permanência ainda é uma condição a ser conquistada. Para que esse movimento possa acontecer com efetividade necessita-se que um potencial profissional seja instalado em termos de formação de recursos humanos (NUNES; FERRERA; MENDES, 2003, MENDES, 2006).

A literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem demonstrado que o trabalho colaborativo é uma boa proposta para solucionar os inúmeros problemas oriundos da inclusão escolar, problemas como resolver o processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidade Educacionais Especiais e como promover o desenvolvimento profissional dos educadores. Assim, essa prática colaborativa surge como uma alternativa aos modelos da sala de recursos, de classes especiais e de escolas especiais (MENDES, 2006).

Bauwens e Hourcade (1995) discutem que uma das mudanças mais desafiadoras para os professores é deixar de exercer um papel individual para uma atuação na qual precisam compartilhar metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas e administração da sala de aula.

Existem dois modelos de ensino para a colaboração entre a Educação Especial e a Educação Regular: a consultoria colaborativa e o ensino colaborativo. A consultoria colaborativa é um suporte de profissionais especialistas na escola, já o ensino colaborativo consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, parceria na qual os dois profissionais trabalham juntos e dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes, assim compartilhando objetivos, expectativas e frustrações (MENDES, 2006).

Este artigo enfoca especificamente o ensino colaborativo, visto que este foi o modelo de ensino escolhido para a atuação em uma experiência de inclusão escolar. Para Friend e Cook (1990), um trabalho de colaboração precisa contemplar alguns aspectos fundamentais,

dentre eles: os professores devem ter um objetivo em comum, ambos devem ter espaço e autonomia equivalentes quanto ao ensino e a colaboração envolve a participação de todos, compartilhamento de responsabilidades e de recursos e participação voluntária. Pressupõe-se, portanto, que, para o desenvolvimento de uma parceria, ambos os professores precisam estar dispostos a participar desse processo.

Nesse sentido, Keefe, Moore e Duff (2004) propõem quatro passos essenciais para que os professores possam ter uma boa parceria para trabalhar com o ensino colaborativo. Um dos primeiros passos é conhecer a si mesmo, que consiste em reconhecer as próprias forças e fraquezas, questionar suas bases, dividir suas visões com seu parceiro e estar aberto para mudanças. O próximo passo é conhecer o seu parceiro, vale ressaltar que isso não implica amizade, mas uma relação profissional de confiança mútua, na qual cada um tem uma visão particular do aluno, visões que, integradas e discutidas, podem contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Em seguida devem ser conhecidos os alunos em questão, apontando-se-lhes suas habilidades e reconhecendo suas dificuldades, tudo para poder oferecer oportunidades para que eles expressem seus interesses e demonstrem percepções, promovendo a comunicação entre professor e aluno. E, por fim, conhecer seus materiais para melhor adaptá-los às necessidades do aluno é outra área essencial para o professor comprometido com a educação inclusiva.

Uma das dificuldades do ensino colaborativo é atingir verdadeiramente a colaboração, pois existem vários estágios que os professores precisam vivenciar até alcançarem o objetivo final, sendo que esse processo envolve tempo. Gately e Gateley (2001) descrevem, de forma pontual, como ocorre o desenvolvimento da parceria entre professores para atuar no ensino colaborativo e definem três diferentes estágios com graus variados de interação e de colaboração dos professores. No estágio inicial, os professores se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer uma relação, assim existe, nesse momento, a necessidade de compreender o desenvolvimento do processo para que não fiquem estagnados nesse primeiro estágio. O segundo estágio é o de comprometimento e, nesse nível da relação, a comunicação dos professores é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam a confiança necessária para trabalhar na perspectiva da colaboração. No estágio final, ou seja, no estágio propriamente colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam um ao outro.

Segundo Mendes (2009), a proposta de ensino colaborativo implica redefinir o papel dos professores tanto da educação especial quanto do ensino comum, a fim de que ambos

possam realizar um trabalho coletivo. Assim, os serviços não funcionam de forma independente, ou seja, não é realizada a retirada do aluno com necessidades educacionais especiais de sala de aula, pois é o professor do ensino especializado que vai até a sala de aula comum para colaborar com o professor do ensino comum.

De acordo com Reinhiler (1996 apud ARGUELES, 2000), o ensino colaborativo, quando eficaz, não só beneficia todos os estudantes, como renova o entusiasmo de ambos os professores. Mesmo assim, no entanto, apesar dos benefícios do trabalho colaborativo, existe a necessidade de discutir as dificuldades para a implementação do processo de colaboração no ensino regular. Para Pugach e Jonhson (1989), os professores geralmente estão acostumados com uma parceria em que eles apenas recebem o apoio dos especialistas e não com uma proposta que enfatiza a igualdade de papéis e a troca e o compartilhamento de conhecimentos. O professor que encontra resistência em seu trabalho não deve encarar as dificuldades como uma questão pessoal, mas, sim, como uma situação incômoda na qual o outro se defende.

Nota-se, portanto, que o modelo de ensino colaborativo não ocorre de forma rápida, pois é necessário que o professor faça todo um processo de reflexão sobre suas práticas de ensino e manejo com a classe e se permita estabelecer uma relação de parceria, ou seja, trabalhar de modo diferente daquele com o qual ele está habituado.

Para Mendes (2006), apesar de existirem materiais abundantes sobre a teoria de trabalho colaborativo, o foco desses estudos ainda está na defesa de uso do modelo e não nas formas de implementá-lo.

Das poucas pesquisas que investigam a utilização do modelo de ensino colaborativo no Brasil, estão publicados os estudos de Zanata (2004) e Capellini (2004), os quais desenvolveram pesquisas junto a professores do ensino comum que lecionavam em escolas regulares para alunos com necessidades educacionais especiais. O primeiro estudo foi realizado junto a professoras que trabalhavam especificamente com alunos surdos. Os resultados revelaram que as estratégias planejadas e implementadas em sala de aula proporcionaram uma oportunidade para a formação de professores. Assim, a partir da intervenção colaborativa, cada professor aperfeiçoou a qualidade do ensino no contexto escolar. Já a segunda pesquisa foi desenvolvida com professores que lecionavam para alunos com deficiência mental. Nesse estudo o ensino colaborativo foi avaliado como estratégia efetiva para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em práticas pedagógicas destinadas à inclusão escolar.

Nota-se então que, apesar do benefício proporcionado a partir da implementação desse modelo do ensino colaborativo para inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, ainda existem poucas informações disponíveis sobre a aplicação da prática de colaboração nas escolas. Para Mendes (2006) existe, portanto, a necessidade de produzir mais pesquisas que envolvam como tema as possibilidades de colaboração entre o professor do ensino comum e o professor de ensino especial e como prepará-los para atuarem efetivamente em colaboração.

Diante do exposto, reconhece-se a importância de se divulgar experiências sobre a implementação de parcerias colaborativas que façam o uso desse modelo de ensino. Dessa forma, este artigo é um relato de experiência que tem o objetivo de descrever o desenvolvimento de uma parceria colaborativa entre um profissional da educação especial e uma professora do ensino regular que enfrentava problemas para incluir um aluno com necessidades educacionais especiais.

2 LOCAL E PARTICIPANTES

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal da cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo. A parceria entre professores foi formada por uma aluna doutoranda do programa de pós-graduação em educação especial e uma professora do primeiro ano do ensino fundamental. O aluno alvo das intervenções a serem realizadas foi André (nome fictício), sem diagnóstico definido e que apresentava dificuldades de aprendizagem, de fala, de coordenação motora e, ainda, de problemas de comportamento. Vale ressaltar que os outros 23 alunos presentes em sala de aula também foram considerados participantes do estudo.

Os participantes foram selecionados a partir de um levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. Assim, a Divisão de Educação Especial solicitou aos diretores das escolas investigarem o interesse e necessidade dos professores de serem assessorados por alunos do programa de pós-graduação em educação especial.

3 INSTRUMENTO

O instrumento utilizado para esta prática foi o diário de campo e teve o objetivo de registrar, por meio da observação direta, o desenvolvimento do trabalho de colaboração entre

o professor do ensino regular e o da educação especial a fim de descrever as situações vivenciadas no contexto escolar.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A proposta deste trabalho surgiu a partir da disciplina “Tópicos de Pesquisa em Educação Especial: Inclusão”, sendo que o desenvolvimento dessa parceria a partir do modelo de ensino colaborativo foi fruto de um estágio prático dessa disciplina cursada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

A orientação geral e a supervisão do trabalho colaborativo contaram com a participação direta das docentes. O suporte técnico oferecido para a educadora especial foi realizado quinzenalmente em aula teórica, por meio de estudos, apresentações e discussões de artigos sobre inclusão escolar e ensino colaborativo. A partir de supervisões dos estágios práticos, a estagiária era orientada pelos professores da disciplina sobre quais condutas poderiam ser realizadas, pois a aula era um espaço destinado para reflexões, discussões e exposição das expectativas e dificuldades.

5 PROCEDIMENTOS

Nos primeiros dias de aula os docentes responsáveis pela disciplina fizeram o contato com a prefeitura para levantar o interesse dos professores da rede em participar do estágio. Essa parceria da Secretaria Municipal/Divisão de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos já é realizada há vários anos no município.

Após esse levantamento, os participantes foram distribuídos entre os estagiários a partir da disponibilidade semanal em realizar o trabalho. A estagiária, após identificar a professora com o qual iria trabalhar, fez o contato prévio com a escola a fim de apresentar a proposta junto à diretora. Já no primeiro contato realizado houve um desentendimento, pois a professora à qual fui encaminhada não confirmou a necessidade de ter uma estagiária na sala. Assim, como parte do pressuposto de que, para desenvolver o trabalho de colaboração, o professor precisa estar disposto, logo a diretora apresentou a estagiária a outro docente que estava tendo dificuldades em lidar com um aluno com problemas de comportamento.

O acompanhamento dessa professora foi realizado durante três meses no primeiro semestre do ano de 2010, com a visita semanal da pesquisadora à escola. Ao todo foram

realizadas 8 visitas, dentre elas em três o aluno com necessidades educacionais especiais não estava presente. Essa visita consistiu em permanecer dentro da sala de aula, observando e interagindo com os alunos e a professora.

O tempo de permanência em sala de aula correspondeu a quatro horas referentes a todo período escolar, incluindo os horários dos intervalos para o lanche e almoço. Somente durante o horário da Educação Física não acompanhava o aluno, pois era a oportunidade de conversar com a professora. A cada dia de visita, logo ao término das atividades na escola, os acontecimentos do dia eram registrados no diário de campo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O DESENVOLVIMENTO DE UMA PARCERIA A PARTIR DO ENSINO COLABORATIVO

No primeiro momento a estagiária entregou uma carta de apresentação para a professora explicando o processo de *colaboração* e como ocorreria a parceria. Assim foram realizados esclarecimentos sobre qual o objetivo do estágio a ser desenvolvido, estágio que, enfim seria ajudá-la em suas necessidades gerais em sala de aula e também específicas junto ao André.

Logo após essa apresentação, a professora da sala discorreu sobre as necessidades educacionais especiais que a criança apresentava. Ela relatou ter muitas dificuldades com o aluno e que toda ajuda seria bem-vinda. André não tinha diagnóstico clínico fechado e, por ser o seu primeiro ano na escola, não havia muitas informações disponíveis na secretaria. O aluno apresentava, segundo a professora, dificuldades de socialização, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, de coordenação motora e de fala. Assim, durante as visitas, seguindo as orientações da professora, permaneci ao lado de André observando e interagindo com o aluno.

O trabalho inicial da estagiária foi compreender a rotina da criança e avaliar suas necessidades educacionais especiais e potencialidades no contexto escolar. Apesar de explicitar o objetivo da colaboração para a professora, inicialmente a estagiária foi tratada como auxiliar e com a tarefa única de solucionar o problema de André.

Condeman, Bresnahan e Pedersen (2009) descreveram que o primeiro passo na relação de ensino colaborativo é o do conhecer o outro, no qual a pessoa se atenta para estabelecer um relacionamento. Gately e Gately (2001) discutem que, nesse passo, o professor da educação especial é visto como um “auxiliar” e que, frequentemente, passa a impressão de separação, porque é colocado sentado ao fundo da sala.

Nas primeiras observações foi percebido que o aluno não realizava a mesma atividade que as outras crianças, sentava-se na última carteira da sala de aula e ali ficava, muitas vezes ocioso ou brincando com jogos, pois o intuito era que ele ficasse quieto e permanecesse em sala de aula. Quando o seu interesse terminava, André saía de sala de aula e começava a andar pela escola. A professora ficava brava com a criança, gritava com ele na frente de seus colegas, dizia para a estagiária em alto e bom som que ele era esquisito e que não sabia o que fazer com ele.

Vê-se, portanto, que a professora perdia a paciência com o aluno e ele apresentava comportamento de birra, jogava os cadernos, lápis, giz e apagador no chão. André ficava incomodado com o comportamento da professora.

Nos dias que a estagiária visitava a escola, ela se sentava junto com André e procurava fazer com que a criança realizasse as atividades que a professora fazia da maneira que conseguia. Era, no entanto, sempre necessário estimular o interesse do aluno e explicitar a importância de fazer a lição. Em muitos casos, a atividade realizada não era referente ao seu nível de desenvolvimento e, nesses momentos, solicitava à professora uma tarefa para realizar com ele. A professora lhe dava sempre as mesmas atividades, que eram tracejar números e letras.

Como, porém, realizava isso rapidamente, logo ficava ocioso e pedia para beber água ou ir ao banheiro, e então não voltava mais. Dessa forma, a estagiária ia atrás da criança e conversava com ele, tentando despertar seu interesse para que voltasse à sala de aula. Ela sempre fazia com que André voltasse e, quando retornava, a professora pedia para brincar com ele.

Nota-se que, por mais que houvesse todo um trabalho inicial com o aluno, ao voltar à sala de aula André retornava ao ambiente que reforçava seu comportamento inadequado. Mesmo assim, inicialmente, nenhuma intervenção foi realizada junto à professora, pois o aluno ainda estava em período de avaliação e não se havia estabelecido ainda o vínculo entre a professora e a estagiária. Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) colocam que as chaves da primeira fase do ensino colaborativo são: honestidade, empatia, comunicação e, sobre todas elas, a paciência. Assim, portanto, qualquer crítica ao trabalho da professora nesse momento poderia impedir o desenvolvimento da parceria colaborativa.

Durante os intervalos entre as aulas, a estagiária procurava mediar o processo de comunicação entre André e os colegas, isso a fim de que ele realizasse o contato com os outros alunos. Esse intento, na maioria das vezes, era bem-sucedido, pois a criança tinha

vontade de brincar e de interagir com as outras crianças. Assim, notou-se que o aluno estava em um estágio de adaptação na escola, por isso uma avaliação feita rapidamente poderia não refletir, de forma fidedigna, seus reais comprometimentos.

Como a escola não tinha maiores informações do aluno, a estagiária, em comum acordo com a professora, entrou em contato com a mãe de André a fim de levantar maiores informações. Segundo a mãe, a criança nasceu prematura e apresentou problemas no seu desenvolvimento, pois que demonstrou atraso para adquirir as habilidades cognitivas, de fala e de marcha. Quanto ao seu histórico escolar, desde seu nascimento frequentou creches e sempre apresentou problemas de comportamento e de agitação excessiva. Na última escola que a criança frequentou, a mãe buscava todos os dias a criança na sala da diretora em razão de problemas havidos com as demais crianças de sua turma.

Assim, portanto, as ações realizadas inicialmente pela estagiária tinham o objetivo de investigar e levantar dados a respeito da criança, além de estabelecer um vínculo com a professora. As ações para favorecer o vínculo eram ter um momento para conversar com a professora semanalmente e o momento escolhido foi durante as aulas de educação física. Assim a estagiária dialogava e compartilhava com a professora as informações levantadas sobre os alunos e, especificamente, de André. Também conversava a respeito do trabalho desenvolvido em sala de aula e destacava as qualidades desse trabalho. Gately e Gately (2001) discutem que, no estágio inicial do ensino colaborativo, existe uma falta de abertura, além de um nível de insatisfação, portanto a comunicação deve ser cautelosa.

Por mais que explicitasse à professora qual era o objetivo do trabalho desenvolvido em sala de aula, a professora acreditava que a estagiária sozinha pudesse resolver o problema de André. Foi notado, no entanto, ao longo da avaliação, que as características do próprio contexto influenciavam o comportamento inadequado do André e que, portanto, nesse caso somente um trabalho em equipe poderia amenizar os problemas que o aluno apresentava.

Uma contribuição interessante de Pugach e Jonhson (1989) é questionar que concepções permitem que futuros professores de educação especial possam desenvolver colaboração, uma vez que os únicos exemplos que conhecem são aqueles em que professores recebem apoio de especialistas?

A maioria dos professores tem contato apenas com esse tipo de trabalho no qual o profissional da educação especial realiza suas tarefas de forma individualizada. Inicialmente era esse o desejo da professora que a estagiária sozinha solucionasse o problema de André. Mas para trabalhar na perspectiva da colaboração ela deveria gradualmente transformar o

pensamento da professora a fim de que compreendesse os princípios do trabalho colaborativo na prática como um processo mútuo e recíproco entre professores e especialistas.

No quinto dia de visita, a estagiária apresentou a avaliação de André para professora, como a criança não tinha diagnóstico clínico fechado e estava em processo de adaptação na escola. Foram necessárias várias sessões para avaliar o comportamento da criança. De forma sucinta, a criança apresentava falta de concentração e atraso no desenvolvimento das habilidades cognitivas, de fala e de coordenação motora, atraso que se refletia na realização das atividades escolares. Notou-se que a criança aprendia, porém no tempo dela e a partir de atividades que despertassem seu interesse. Caso contrário, o aluno não realizava a atividade e nem era cobrado para fazê-las.

Os problemas de comportamento eram oriundos de um contexto desestruturado, porque André realizava um pequeno número de atividades durante o dia na escolas, atividades que, muitas vezes, não eram iguais às dos outros alunos. Assim que a criança ficava ociosa, então já começava a apresentar problemas de comportamento. Em decorrência desse comportamento, um jogo era disponibilizado ao aluno para que ficasse quieto e não atrapalhasse o desenvolvimento da aula.

Quanto à socialização, o aluno tinha dificuldades de realizar o contato com os outros colegas, mas demonstrava vontade de participar das atividades do grupo. Ele imitava o comportamento das outras crianças, e se mediado por um adulto, fazia contato com os colegas e brincava no grupo. Acredito que a dificuldade inicialmente apresentada era em função da adaptação do aluno em um ambiente novo.

Ao final das observações, esses aspectos foram expostos à professora. Ela concordou com os pontos discutidos e disse que observava as mesmas características. Essa ação de compartilhar a avaliação fez com que a professora se aproximasse da relação de parceria estabelecida e amenizasse seus receios com relação à estagiária. Nesse momento apenas se discutiram, de forma sucinta, aspectos que poderiam ser trabalhados para solucionar os problemas.

Gately e Gately (2001) colocam que o segundo passo para o desenvolvimento da parceria no ensino colaborativo é o de comprometimento. Nesse momento, a comunicação torna-se mais frequente e interativa, possibilitando que os professores construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo. Os dois professores discutem as ideias de avaliação. O professor da educação especial pode oferecer “mini” lições ou estratégias para os

estudantes. Existem mais movimentos e espaços compartilhados na sala de aula e o educador especial se movimenta mais livremente pela sala, mas raramente fica ao centro do palco.

Nota-se, portanto, que, gradualmente, a parceria foi se intensificando e, conseqüentemente, a comunicação entre ambos os professores também. Durante os momentos de conversa no horário da educação física, a professora apresentava sucintamente o comportamento semanal do aluno. A partir desse momento começava-se a discutir sobre possíveis intervenções a serem realizadas no contexto escolar, inicialmente apresentando ideias e buscando junto à professora sua opinião sobre as estratégias.

Esse era um momento delicado e no qual a estagiária se preocupava com a opinião da professora, pois foi necessário reconhecer qual o limite da professora para apreender as informações e discutir as estratégias apresentadas. Dessa forma, os diálogos realizados ocorreram de forma gradual, pois existiam vários pontos críticos a serem colocados e trabalhados.

Para Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), o segundo passo do ensino colaborativo envolve divisão de responsabilidades. A comunicação entre os profissionais é mais expandida do que no passo inicial. Os alunos reconhecem ambos os professores como parceiros, mas eles permanecem identificando um deles como o professor principal e o outro como o auxiliar.

Como havia apenas mais duas visitas à escola e muitos pontos a serem colocados, fiz um material informativo sobre estratégias de manejo em sala de aula, fazendo-o a partir do livro "Inclusão: um guia para educadores", de Stainback e Stainback (1999). Essa referência tem uma abordagem clara e fornece aos professores dicas sobre como implementar as mudanças. A partir da entrega desse material foram discutidas com a professora questões delicadas sobre atitudes que deveriam ser mudadas para favorecer a inclusão de André e o desenvolvimento da sala.

Esse material era sucinto e objetivo e discutia, passo a passo, etapas a serem implementadas. Algumas metas foram priorizadas para sugerir modificações no trabalho da professora, dentre elas: reorganização da rotina escolar a partir da disponibilização de quadros com as tarefas a serem realizadas; a importância de se buscar o interesse dos alunos para fazer o planejamento das atividades; de que forma realizar adaptações no currículo para favorecer a aprendizagem dos alunos; como desenvolver o trabalho de tutoria com os colegas; e como realizar o jogo do bom comportamento.

Após a entrega do material, a professora relatou que gostou muito, porque ele era de fácil entendimento e as dicas foram consideradas essenciais para sua compreensão sobre como trabalhar com André e também com os outros alunos em sala de aula.

Neste dia a professora sugeriu que a estagiária realizasse alguma atividade com o grupo na próxima aula, no entanto foi reforçado novamente que o objetivo do estágio era compartilhar o planejamento das atividades a serem realizadas. Logo em seguida, a estagiária sugeriu que pudessem implementar o jogo do bom comportamento, mas a professora disse que seria melhor se André estivesse presente. Ela também relatou que, como era final de semestre e ainda havia a possibilidade de mudar de sala, seria melhor realizar no próximo semestre.

Durante as três últimas visitas André não foi à escola. Tal fato dificultou a implementação das ações, mas favoreceu a compreensão da professora de que a parceria tinha a finalidade de colaborar no trabalho da professora com todos os alunos e não somente com André.

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) dizem que, no último passo do ensino colaborativo, os professores são verdadeiramente colaborativos uns com os outros e, freqüentemente, movimentam-se na sala de aula e ocupam os espaços e interagem com todos os alunos. Os parceiros experimentam um nível de conforto, humor, comunicação e aceitação.

Na última visita, a estagiária perguntou à professora sobre a sua avaliação da parceria colaborativa e como tinha sido a experiência. Ela respondeu que gostou da experiência e do desempenho da estagiária, destacando a importância da tranquilidade e das informações transmitidas, as quais contribuíam fortemente com seu trabalho, porque, como alegou, realmente ela não sabia trabalhar com André. Ao final, a professora pediu desculpas pelas suas atitudes de impaciência com os alunos e revelou ter problemas pessoais e familiares que influenciavam em suas ações em sala de aula durante o semestre.

Como se parte do princípio de que a colaboração é uma parceria que favorece a ambos professores, para a estagiária a experiência vivenciada foi considerada como um aprendizado e um desafio, este mediado, em todos os momentos, por habilidades de comunicação e de paciência, porque colaboração é um trabalho lento.

Notou-se, a partir deste relato de experiência, que a estagiária precisou esperar o momento certo, ou seja, o momento no qual já havia o vínculo estabelecido, para discutir com a professora as características e as atitudes que deveriam ser aprimoradas. Argueles (2000) descreve que, para o sucesso do ensino colaborativo, deve-se promover o casamento entre a

educação especial e o ensino regular. Assim, essa relação implica o estabelecimento real da parceria, na qual os professores identifiquem seus papéis e compreendem que ambos os profissionais precisam compartilhar de um objetivo único, que é o de favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Para Gately e Gately (2001), quando os professores atingem o passo da colaboração, eles passam a apreciar a relação de parceria, o planejamento mútuo e o compartilhamento das ideias a serem trabalhadas.

Alguns aspectos foram fundamentais para que, durante a parceria, se alcançasse o estágio de colaboração, dentre eles, dois: (i) o tempo comum para desenvolver essa relação, tempo que, no caso, foi realizado na aula de educação física; (ii) a flexibilidade do professor em aceitar uma rotina com uma pessoa observando constantemente seu trabalho. Foi, portanto, necessário que os professores estivessem dispostos a arriscar-se a discutir atividades nunca utilizadas anteriormente, compreendendo qual era o papel de cada um. E o aspecto fundamental que norteou essa relação de parceria foi que ambos os professores, tanto o do ensino regular, quanto o do ensino especial, tiveram igual importância na relação de colaboração e habilidades no processo de comunicação (ARGUELES, 2000).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de descrever uma experiência de parceria a partir do ensino colaborativo com o intuito de demonstrar que existem dificuldades que são vivenciadas a partir desse modelo de ensino, mas que podem ser superadas com o envolvimento de ambos os professores, empenho, compromisso e paciência. Acredita-se que a formação de vínculo foi essencial para que o material informativo fosse aceito com o aval da professora do ensino regular a fim de que as ações sejam implementadas futuramente.

Vivenciar o processo de colaboração pode ser considerado um desafio, pois efetivamente não houve tempo hábil para realizar ações no ambiente escolar, porque o próprio desenvolvimento da parceria é lento e ainda houve a falta recorrente da criança na escola. Entende-se que essa experiência foi apenas um caso e ainda com algumas limitações de implementação de ações, mas o foco do artigo foi o desenvolvimento da parceria entre os professores. No que se diz respeito a essa parceria, obtiveram-se bons resultados, pois os fatos evidenciam que a estagiária alcançou o estágio de colaboração.

Assim, nota-se que o conhecimento do modelo de ensino colaborativo deve ser disseminado para que as escolas regulares possam abrir as portas para esse tipo de estudo, a

partir do qual se espera será possível divulgar boas experiências de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

8 REFERÊNCIAS

ARGUELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: a different approach to inclusion. **Principal Reston**, v. 79, n. 4, p. 48-50, 2000.

BAUWENS, M. E; HOURCADE, J. J. **Cooperative teaching**: rebuilding the schoolhouse for all students. Austin: Tx:Pro-Ed,1995.

BUENO, J. C. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Revista **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CONDEMAN, BRESNAHAN E PEDERSEN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. Taking the plunge: what is coteaching all about? In: _____. **Purposeful coteaching**: real cases and effective strategies. Corwin Press: Thousand Oaks, California, p. 1- 18, 2009.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**- v.1, n.1, p. 69-86, 1990.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J., Jr. Understanding coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, Denver (Co.), v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

KASSAR, M. C. M.; LACERDA, C. B; LAPLANE, A. L. F. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. In:_____. XXIX Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambú. Cd-rom dos **Anais da XXIX Reunião da ANPEd**, v. 1, p. 1-15, 2006.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching Exceptional Children**, New Jersey, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2004.

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

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: ARAUJO, R. M.; PIRES, J.;PIRES, G. N. L. (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p.19-51.

NUNES, L. R. D. P; FERREIRA, J. R.; MENDES, E.G. **Análise crítica das teses e dissertações nas áreas de educação e psicologia**: o estado da arte e conhecimento sobre a

educação do portador de necessidades educacionais especiais. Relatório final de pesquisa encaminhado ao CNPq (Proc.524226/96-2). Mimiografado, 2003.

PUGACH, M. C; JOHNSON, L. J. The challenge of implementing collaboration between general and special education. **Exception Children**, v. 56, n. 3, p. 232-235, 1989.

STAINBACK Suzan; STAINBACK, William. **Inclusão - um guia para educadores**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

Recebido em 25/09/2011.

Aprovado para publicação em 21/02/2011.