

.....  
**Produção: Junqueira&Marin Editores**  
**www.junqueiraemarin.com.br** Coordenação: Prof.  
**Dr. Dinael Marin** Capa/Diagramação/Editoração:  
**ZEROCRIATIVA** Revisões: Organizadoras e  
**Autores**  
.....

**Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:**

**Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (coord.)**  
**Profa. Dra. Adriane Knoblauch**  
**Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira**  
**Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro**  
**Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
**Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes**  
**Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini**  
**Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno**  
**Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso**  
**Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni**  
**Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio**  
**Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha**  
**Prof. Dr. Odair Sass**  
**Profa. Dra. Paula Perin Vicentini**  
**Profa. Dra. Suely Amaral Mello**  
.....

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO SINDICATO  
NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E26

Educação especial e/na educação básica : entre especificidades e  
indissociabilidades [recurso eletrônico] / organizadoras Geovana Mendonça  
Lunardi Mendes, Márcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins. - 1. ed.  
- Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019.  
recurso digital : 13 MB

Formato: ebook  
Requisitos do sistema:  
Modo de acesso: world wide web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-8203-113-1 (recurso eletrônico)



1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Livros eletrônicos. I.  
Mendes, Geovana Mendonça Lunardi. II. Pletsch, Márcia Denise. III.  
Hostins, Regina Célia Linhares.

19-58973

CDD: 371.9

CDU: 376

Vanessa Mafra Xavier Salgado - Bibliotecária - CRB-7/6644

05/08/2019 12/08/2019  
.....

**Esta edição no formato digital/eletrônico/eBook recebeu apoio de: CAPES / OBEDUC - CNPq - FAPERJ - FAPESC.**  
.....

**Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade dos Autores e das Organizadoras.**  
.....

**Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a devida menção acerca desta edição (créditos completos de Autoria, Organização e Edição), sendo vedados quaisquer usos para fins comerciais.**  
.....

# ENSINO COLABORATIVO COMO UMA ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Sandy Varela de Christo

**E**ste texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> que abordou a temática ensino colaborativo/coensino na escola regular. Tal estudo teve o objetivo de analisar uma experiência de prática colaborativa entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala regular. A investigação se deu em uma escola Municipal de Ensino de Florianópolis, na qual professoras do Atendimento Educacional Especializado realizaram um trabalho articulado com os professores da sala regular. Apresentamos nesse capítulo alguns resultados dessa pesquisa, com enfoque nas experiências e concepções sobre o ensino colaborativo.

## Inclusão escolar: repensando o serviço da educação especial

No Brasil, na década de 1990, as discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares são levadas a efeito por influência de pautas internacionais sobre o tema. Desse modo, a educação especial passa por mudanças e aos poucos é inserida

---

1 Pesquisa defendida em janeiro de 2019 e vinculada a um projeto maior denominado: “Escarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem”. Essa pesquisa foi desenvolvida em rede, abrangendo pesquisadores de três programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, Universidade do Vale do Itajaí – Univali e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ



dentro do contexto escolar comum. Assim, o AEE aparece inicialmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um meio para efetivar a educação de estudantes com deficiência. Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação especial é entendida como uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na escola regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Resolução n.º 04, de 2009, Decreto n.º 6.711, de 2011, dentre outros documentos, o serviço da educação especial é direcionado às escolas regulares, dentro das quais o suporte especializado é oferecido pelo AEE. Esse suporte é ofertado no contraturno da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, nas salas de recursos multifuncionais, e é compreendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados de maneira a complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais e a suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Alguns autores problematizam essa política, como Silva, Hostins e Mendes (2017), ao indagar sobre as possibilidades de, na prática, essas orientações das políticas, no lugar de garantirem a transversalidade, ampliarem a divisão entre o serviço regular e o ensino especializado, e de comprometerem a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da política. Já para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), esse documento parece privilegiar determinados aspectos da legislação em



detrimento de outros, como é o caso do investimento para a atuação dos professores especializados nas salas de recursos multifuncionais.

No entanto, consideramos que o Brasil teve avanços consideráveis no que se refere a políticas de inclusão referentes ao acesso, recursos e organização de serviço de apoio de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Apesar disso, precisamos nos questionar sobre a prática do AEE a partir dessas normativas: esses estudantes estão tendo acesso ao conhecimento? Os professores da sala comum percebem sua responsabilidade sobre a aprendizagem desses estudantes? Os recursos do AEE chegam na sala comum? Nesse ponto de vista, segundo Capellini e Mendes (2008), evoluímos em concepções teóricas, mas pouco avançamos na prática, pois pouco modificamos a escola tradicional e essas novas concepções não foram apropriadas efetivamente nas formações de novos professores. Desse modo, “mudam-se os nomes das propostas, mas não o fazer” (CAPELLINI; MENDES, 2008, p.104).

Em vista desses argumentos e questionamentos, alguns pesquisadores já se mostram contrários a um sistema de apoio baseado exclusivamente no AEE, dentro da sala multifuncional, pesquisas como as de Fontes (2013), Braun e Marin (2016), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), dentre outras, têm apontado para a importância do trabalho articulado da educação especial e da educação geral. Entendemos que um serviço de suporte baseado somente no AEE, dentro da sala multifuncional, só acomoda a diferença e reforça o distanciamento existente entre os professores da educação especial e os professores da sala regular. Logo, a responsabilidade da escolarização do estudante público-alvo da educação especial incide sobre o professor do AEE, enquanto a escola pouco



se modifica para acolher as diferenças de seus alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Consideramos que o AEE extraclasse é, por vezes, relevante e necessário, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula.

Em termos de políticas educacionais, a colaboração entre esses professores, da educação especial e educação geral, é orientada, mesmo que timidamente, na resolução nº 4/2009 do CNE/CEB, a qual estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, indicando no art. 13 as atribuições do professor de AEE, sendo uma delas “estabelecer articulação com o professor de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009, p. 3). Ainda nesse documento, em relação ao AEE

[...] é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2)

A resolução diz que o AEE deve ser realizado *prioritariamente* nas salas de recursos e não *exclusivamente*



nas salas de recursos. No entanto, as práticas dos professores de educação especial, geralmente, se concentram nas salas multifuncionais, como se não houvesse alternativas a esse trabalho (BRAUN e MARIN, 2016). Já na Resolução nº 2 do CNE/CEB (BRASIL, 2001), no art. 8, inciso IV, que dispõe sobre os serviços de apoio do professor de educação especial, está prevista a atuação colaborativa do professor especializado em sala comum. Mesmo o documento não especificando como deve ser esse suporte, menciona que a colaboração também pode ser realizada em sala comum. Por fim, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), quando essa dispõe sobre a formação dos professores:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p. 17, grifo nosso).

Não iremos aprofundar a discussão sobre a formação dos profissionais de educação especial, mas, a partir desse documento, percebemos que a formação desse profissional também deverá abordar sobre questões da docência, além dos conhecimentos específicos na área. Constatamos que



o documento também dispõe sobre a atuação em salas de aula comum, e, nesse ponto, identificamos mais uma abertura da política para um suporte com ênfase na sala de aula comum, abrindo mais um espaço para que o professor de educação especial possa atuar. Portanto, mesmo os documentos legais priorizando o AEE como serviço de apoio da educação especial, encontramos nas legislações aberturas para realização de ensino colaborativo/coensino/bidocência. Assim, o trabalho do professor de AEE não precisa ser predominante na sala multifuncional, mas pode ser direcionado, também, para a sala comum com um trabalho concatenado com o professor de sala comum.

Em vista disso, o ensino colaborativo aparece como uma alternativa ao trabalho nas salas multifuncionais ou uma outra possibilidade de suporte aos estudantes público-alvo da educação especial. A colaboração abordada neste capítulo é especificamente entre os professores de sala de aula comum, que variam entre professores de educação geral (anos iniciais) e de área específica (história, geografia, matemática, português, educação física, artes, ciências naturais e sociais) com o professor de educação especial que, na maioria das vezes, é o professor do AEE. O trabalho em conjunto entre esses professores é denominado de muitas formas, como: ensino colaborativo, coensino, codocência, bidocência, corregência entre outros. Mesmo com a variação de nomenclaturas, o significado é o mesmo, o trabalho colegiado do professor de educação especial com o professor que atua na sala comum. Esse trabalho colaborativo requer o compartilhamento de responsabilidades, planejamento, instrução e avaliação para qualificar a aprendizagem de todos os estudantes (GATELY; GATELY, 2001).

Além disso, na colaboração, ao trabalharem juntos, os professores se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo uma relação que tende a ignorar a hierarquização, mas valorizar a liderança compartilhada, a confiança mútua e as corresponsabilidades pelas ações (DAMIANI, 2008). Da mesma maneira, o coensino proporciona a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a prática, pois possibilita às/aos docentes trocas de saberes e experiências (VIRALONGA; MENDES; ZERBATO, 2016). Essas interações proporcionam um ambiente rico de aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para os professores como para os alunos.

Esse tipo de suporte não é centrado no estudante público-alvo da educação especial, pois se centra na prática dos professores, tanto o especializado como o da sala comum, fazendo com que mudem sua maneira de ver, planejar, lecionar e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes. Nesse sentido, não é o estudante que tem de se adaptar ao ambiente escolar, mas sim a escola que precisará ser modificada para atender às diferenças de seu público. Por esse ângulo, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), essa proposta é baseada na abordagem social, a qual pressupõe a qualificação do ensino comum e a modificação da escola, local em que o estudante público-alvo passa a maior parte de sua jornada escolar. Dessa forma,

[...] se o ensino da classe comum não responder às necessidades desse aluno e pouco favorecer a sua participação e aprendizagem, não adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado do aluno



com deficiência, e não da escola. (MENDES;  
VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26)

Sobre o trabalho colaborativo entre professores nas escolas, sabemos que não é uma prática fácil e normal, pois a profissão docente por muito tempo assume um trabalho solitário na escola e na sala de aula. A cultura do isolamento, denominada por Imbernón (2010) de “celularismo” escolar, gerou lutas internas, falta de solidariedade, aparecimento de padrões de trabalho, por vezes competitivos, que favorecem um contínuo pensar solitário e a realização de coisas “à minha maneira” (IMBERNÓN, 2010). E mesmo com os momentos coletivos nas escolas, como reuniões, conselhos didáticos e formações, sempre chegará o momento em que o professor se encontrará sozinho na frente dos seus alunos. E é nesse momento que despertam os medos, os preconceitos e os limites (PERRENOUD, 1996).

Diante disso, o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e fundamental para melhorar o trabalho dos professores, a organização das escolas e a aprendizagem dos estudantes. Todavia, Perrenoud (1996) salienta que o trabalho em equipe não é um remédio milagroso, pois exige um grande esforço de abertura, de questionamento, de paciência e de escuta, ou seja, não é algo que acontece de um dia para o outro. O trabalho em equipe não é fácil para a maioria dos professores, já que a cooperação (terminologia utilizada por Perrenoud)

[...] não é uma tecnologia nem uma metodologia. Ele afeta o que existe de mais profundo em cada um, sua relação consigo mesmo, e com o outro, o medo de ser crucificado ou devorado, a confiança, a dependência,



a autonomia, o gosto pelo poder, o desejo de ser aceito, reconhecido, estimado, a necessidade de solidão e necessidade contrária de fusão em um grupo. (PERRENOUD, 1996, p. 201)

Mesmo sendo um trabalho difícil, é importante que nos esforcemos em realizá-lo, pois a “colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). Para realizar esse trabalho cooperativo na escola, Perrenoud (1996) propõem dois mecanismos: criar estruturas que convidem à progressiva cooperação e trabalhar com as identidades e culturas profissionais no contexto de formação (inicial e continuada).

## **A educação especial em uma proposta de ensino colaborativo: concepções e experiências**

Nesta investigação qualitativa utilizamos o instrumento entrevista com professoras da educação especial e professores da sala regular que estavam envolvidos na prática colaborativa na escola investigada. Assim, na presente seção apresentamos um recorte da análise dessas entrevistas apresentando apenas concepções e experiências trazidas pelas professoras de educação especial.

A prática colaborativa realizada pelas professoras<sup>2</sup> do AEE se deu por meio de inquietações e concepções em comum sobre o suporte da educação especial na escola

---

2 Para garantir o sigilo nomeamos as professoras EE1 e EE2.



regular. As professoras apontam que o serviço centrado na sala de recursos gera um ensino polarizado na escola, no qual o AEE torna-se um lugar de “ajustes”, reforçando assim a exclusão desses estudantes na escola. Bem como, afirmam não verem sentido em um trabalho isolado na sala de recursos, sem articulações com a sala de aula.

Ao encontro desses argumentos, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) reiteram que a oferta do AEE exclusivamente nas salas de recursos, reforça que o problema está no público-alvo da educação especial e não na escola. Assim, a “[...] abordagem do atendimento é funcionalista, porque se centra em compensar supostos déficits no aluno com deficiência.” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29). Desse modo, a professora EE1 questiona se realizar uma prática centrada no estudante com deficiência não seria colocar vinho velho em garrafa nova:

De novo, o serviço da educação especial, centrado no modelo único de atendimento que é na sala multimeios, onde as pessoas são encaminhadas para aspas serem ajustadas e devolvidas ao convívio. O que mudou daquela política lá do início dos anos noventa? Nada. Ou muito pouco. Eu costumo dizer que é colocar vinho velho em garrafa nova. Porque se você não assume aquela pessoa com deficiência, se você não entende ela como alguém que tenha capacidades, é uma questão ideológica, então, você simplesmente deixa ela em um ambiente, mas você não promove aprendizagens. Então isso nos inquietou. (Profª EE1)

Contrárias ao atendimento funcionalista, centrado exclusivamente na sala multifuncional, as professoras de educação especial, ao comungarem das mesmas ideias e concepções de



educação especial, propuseram à escola um trabalho no qual o AEE tenha uma maior articulação com a sala de aula e, conseqüentemente, com os professores que lá trabalham. Assim, por pessoalmente acreditarem na colaboração, elas uniram forças para a realização desse trabalho na escola, como podemos observar nos registros a seguir:

Ela estava em outras unidades, anteriormente, mas a gente comungava dos mesmos preceitos, assim como tem outras pessoas que acreditam nisso e que querem fazer isso, mas o universo colaborou a nosso favor e nos colocou juntas e a gente adquiriu forças. (EE1)

Na verdade, aqui na escola ele só ganha formato, particularmente, esse é meu foco de trabalho, minha organização de trabalho enquanto professora de educação especial desde quando eu cheguei na rede, pois eu não vejo sentido trabalhar aqui na sala de recursos isoladamente sem ter uma articulação com o professor de sala de aula [...] (EE2)

Pensando, ou melhor repensando, sobre o modelo de apoio centrado no atendimento nas salas multifuncionais, e sabendo da desarticulação desse serviço com a sala de aula comum, o ensino colaborativo aparece como uma alternativa de articulação entre os professores da educação especial e educação regular. Para Braun e Marin (2016), o AEE também pode ser pensado pelo viés do ensino colaborativo, possibilitando resultados mais imediatos, com uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária. Além disso, Beyer (2013) propõe uma adaptação da experiência



alemã de bidocência, estudada por ele, para a realidade brasileira, ou seja, uma colaboração entre os professores das salas de integração e recurso com o professor da sala comum. Assim, em vez da “[...]ação predominante nestas salas, algumas horas semanais poderiam ser empregadas no trabalho concatenado com o professor da escola regular, em sala de aula.” (BEYER, 2013, p. 34).

Outro ponto que fomentou a realização de uma prática colaborativa na escola foi a ausência da itinerância no trabalho das professoras da educação especial. A itinerância é uma das atribuições das professoras do AEE, no município de Florianópolis, já que as salas multifuncionais estão presentes somente nas escolas polos e não em todas as escolas. Para Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), o serviço da itinerância é econômico, pois o professor especializado se desloca até as escolas para oferecer o suporte ao público-alvo da educação especial ao invés de ter professores especializados em todas as escolas. Nesse sentido, o trabalho desses profissionais fica fragmentado, pois o foco está somente ao aluno e não na escola como um todo. Os professores de educação especial não conseguem criar vínculo ou realizar um trabalho na escola em si, pois possuem vários estudantes, em diferentes escolas para atender. Nessas condições, o trabalho colaborativo, ou até mesmo qualquer outra prática ou projeto, fica mais difícil de ser realizado.

No caso da escola investigada, a professora EE1 relatou que houve um redimensionamento do polo e as professoras passaram a atender apenas duas unidades educativas. Com isso, tornou-se viável um trabalho direto com a escola e com os professores que ali trabalham, já que as professoras passam mais tempo em um específico ambiente escolar. Professora EE1 relata que com isso:



[...] acaba praticamente com o serviço de itinerância, aquela visitinha nas escolas, porque quando se faz isso você não consegue fazer nada, é uma política barata e que é uma falácia porque ela não faz acontecer, você não tem tempo de sentar com o professor, você não faz planejamento coletivo, você não tem tempo de conhecer... as vezes os professores nem conhecem a gente, isso é um absurdo! (Profª. EE1).

Já a professora EE2 relata que desde que entrou na rede municipal de Florianópolis tenta realizar o trabalho colaborativo com a sala de aula, mas, por vezes, foi inviável pela presença da itinerância “[...] fui para um polo que tinha 8 unidades, 60 alunos da educação especial e eu não conseguia fazer essa articulação, minimamente, eu comecei a conversar com os professores [...]” (Profª EE2).

Em relação às atribuições do professor do AEE, dispostas na Resolução CNE/CEB n. 4/2009, observamos múltiplas atribuições que esse professor precisa exercer na escola. Para Vaz (2014), esse professor tem características de técnico que auxilia no manuseio de técnicas e recursos nas salas multifuncionais e de gestor de uma política de inclusão na escola regular, sendo dele tirada a função de trabalhar com os processos de ensino-aprendizagem, o que, em nosso ponto de vista, acaba distanciando ainda mais esse profissional das salas comuns e do professor que lá trabalha.

[...] verificamos que dentre os objetivos dessa política está o de construir um “professor multifuncional”, que atenda todas suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica. Assim, o professor de educação especial, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala comum, tais como sobrecarga de trabalho e falta



de condições na escola, incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, pois, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da política de educação especial, também é responsável pelo auxílio no uso dos recursos pelos estudantes da sala de recursos multifuncionais. (VAZ, 2014, p. 6).

Além de disso, esse professor, na maioria das vezes, não trabalha somente em uma escola, uma vez que a rede de salas de recursos no município de Florianópolis, e na maioria das salas de recursos do país, se estrutura na forma de salas polo. Consideramos que, nessas condições, há uma sobrecarrega ainda maior nas funções, visto que esse professor (a) terá um grande número de alunos em diferentes unidades escolares e, conseqüentemente, diferentes demandas trazidas pelas escolas. Essas condições de trabalho dificultam ainda mais trabalho colaborativo ou uma aproximação maior com os professores da sala comum, como foi possível perceber no relato das professoras de educação especial.

Em relação à interpretação das políticas e documentos legais sobre a educação especial, a professora EE2 enfatiza que o trabalho organizado e realizado por elas está dentro da legalidade e amparado pelos documentos legais da educação especial. Bem como, o tempo que os professores têm de planejamento, em conjunto com elas, também é contemplado pela legislação municipal, da hora atividade, que é destinada para planejamento e formação.

---

**3 A hora atividade é destinada por meio Portaria nº 005/15 (FLORIANÓPOLIS, 2015) para atividades de estudo, planejamento e avaliação.**

A professora ainda salienta que isso é uma questão de interpretação e organização das questões trazidas pelos documentos legais:

Porque se a gente entende que o atendimento educacional especializado ele vai identificar, ele vai elaborar, ele vai planejar recursos de acessibilidade, acessibilidade ao conhecimento, eu posso fazer tudo isso, mas como eu vou ter a garantia que meu aluno está tendo acessibilidade ao conhecimento? Daí, tá lá minhas atribuições de professora de Educação Especial que eu **posso ir para a sala de aula** acompanhar o desenvolvimento do meu aluno utilizando os recursos e dentro das minhas atribuições ainda diz que eu tenho que **orientar o professor**, agora não diz como eu devo orientar o professor então eu posso fazer do jeito que eu quiser. Eu posso falar com ele no início do ano e dizer que eu orientei, eu posso dar um papelzinho pra ele e dizer que eu orientei, eu posso falar na porta da sala dele e dizer que eu orientei, agora eu acredito que para você qualificar um processo você tem que ter tempo, e tem que sentar junto, planejar junto e fazer junto. (Profª EE2, grifo nosso)

O relato da professora EE2, sobre a interpretação das políticas, entendemos que documentos legais não são implementados nas escolas, mas sim traduzidos, reconstruídos e recriados a partir dos contextos particulares de cada escola (BALL Et. al, 2016). Assim, em relação à interpretação e tradução dos documentos legais nas escolas, o pesquisador Stephen Ball, que estuda sobre políticas educacionais, afirma que os professores e demais profissionais da escola têm um papel ativo, ou



seja, quando as políticas chegam no ambiente escolar, elas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, a partir de recursos locais, materiais e humanos. Nesse sentido, Ball rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, pois esse verbo sugere um processo linear pelo qual as políticas direcionam-se para a prática, o que não ocorre (MAINARDES; MARCONDES, 2009). O autor propõe o termo “tradução” e afirma que esse processo de tradução é complexo, visto que é uma alteração de modalidades: a do texto (escrita) para a prática (ação). Ball compara esse processo a uma peça teatral, na qual os autores transformam a peça escrita em ação, ou seja, a peça só terá vida após a representação dos atores. Em uma entrevista para Avelar (2016), Ball afirma que a política precisa ser construída e recriada em relação ao contexto, bem como, também precisa ser traduzida do texto para a prática. Assim,

[...] queremos transformar a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado, colocado em cena e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e da sala de aula, mas que são limitadas pelas possibilidades do discurso. (BALL *et al*, 2016, p. 13).]

Dessa forma, quando os professores traduzem uma política educacional eles assim o fazem sob influência do contexto em que se encontram, considerando suas características materiais, estruturais e relacionais. Esse aspecto é um fator mediador para o trabalho de atuação

realizado nas escolas, sendo específico e único para cada escola. O quadro a seguir apresenta os diferentes contextos:

Quadro 1: Dimensões contextuais que interferem na interpretação da política

- **Contextos situados:** localidade, histórias escolares e matrículas;
- **Culturas profissionais:** valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão política” nas escolas;
- **Contextos materiais:** funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura;
- **Contextos externos:** graus de qualidade do apoio, das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *ofsted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades.

Fonte: Ball et al (2016).

Nesse sentido, cada escola é única e tem sua história, sua infraestrutura, perfil de profissionais, experiências, desafios de ensino, entre outros, que são específicos de cada contexto. Logo, na perspectiva da singularidade da atuação decorrente da tradução de políticas educacionais, trazida por Ball, cada escola irá traduzir o texto da política educacional em ações sob a influência de seu contexto particular, o que explica interpretações diferenciadas sobre os documentos legais.

Nessa perspectiva, compreendemos que o texto ao ser interpretado e transformado em ação não será implementado, mas sim traduzido a partir de um contexto escolar particular, com uma história própria, com perfis profissionais singulares e sob as condições particulares desse contexto. Assim, podemos destacar que o contexto da cultura profissional e o contexto material influenciaram para que essas professoras interpretassem as políticas educacionais na perspectiva do ensino colaborativo. Levando-se em conta o que foi



observado, percebemos que o trabalho colaborativo desenvolvido na escola deveu-se à comunhão de ideias sobre educação especial e sobre suporte de apoio das professoras, as quais, na primeira oportunidade (sem o serviço da itinerância), realizaram um trabalho concatenado com a sala comum, não dispensaram o atendimento individualizado, mas entenderam a importância de trabalhos colaborativos com os professores da sala comum, bem como de levar o suporte especializado para esse espaço. Entretanto, isso só foi possível em virtude do contexto material e da cultura profissional, uma vez que o trabalho só pode ser desenvolvido a partir da convergência de ideias dos professores da sala comum e das condições de trabalho, reconfiguradas com a ausência da itinerância.

Desse modo, com base conceitos analisados nessa seção, observamos as professoras da educação especial que ao proporem um trabalho colaborativo, a partir de suas bagagens (concepções de educação especial, de deficiência, entre outras), colocaram em cena as políticas, decretos e portarias de maneira 'criativa', dentro dos contextos e possibilidades encontradas na escola investigada e dentro das salas de aulas.

Nesse sentido, cada escola é única e tem sua história, sua infraestrutura, perfil de profissionais, experiências, desafios de ensino, entre outros, que são específicos de cada contexto. Logo, na perspectiva da singularidade da atuação decorrente da tradução de políticas educacionais, trazida por Ball, cada escola irá traduzir o texto da política educacional em ações sob a influência de seu contexto particular, o que explica interpretações diferenciadas sobre os documentos legais.

Nessa perspectiva, compreendemos que o texto ao ser interpretado e transformado em ação não será implementado, mas sim traduzido a partir de um contexto escolar particular, com uma história própria, com perfis profissionais singulares e sob as condições particulares desse contexto. Assim, podemos destacar que o contexto da cultura profissional e o contexto material influenciaram para que essas professoras interpretassem as políticas educacionais na perspectiva do ensino colaborativo. Levando -se em conta o que foi observado, percebemos que o trabalho colaborativo desenvolvido na escola deveu-se à comunhão de ideias sobre educação especial e sobre suporte de apoio das professoras, as quais, na primeira oportunidade (sem o serviço da itinerância), realizaram um trabalho concatenado com a sala comum, não dispensaram o atendimento individualizado, mas entenderam a importância de trabalhos colaborativos com os professores da sala comum, bem como de levar o suporte especializado para esse espaço. Entretanto, isso só foi possível em virtude do contexto material e da cultura profissional, uma vez que o trabalho só pode ser desenvolvido a partir da convergência de ideias dos professores da sala comum e das condições de trabalho, reconfiguradas com a ausência da itinerância.

Desse modo, com base conceitos analisados nessa seção, observamos as professoras da educação especial que ao proporem um trabalho colaborativo, a partir de suas bagagens (concepções de educação especial, de deficiência, entre outras), colocaram em cena as políticas, decretos e portarias de maneira 'criativa', dentro dos contextos e possibilidades encontradas na escola investigada e dentro das salas de aulas.



## Argumentos finais

Neste capítulo apresentamos concepções e experiência de professoras da educação especial em uma prática colaborativa. Por meio do que foi exposto, percebemos que as professoras da educação especial têm uma concepção de educação especial e de suporte especializado que vai além e se posiciona contra o funcionalismo centrado somente no Atendimento Individualizado e centrado na deficiência; o que acaba por afirmar que o problema está no estudante público-alvo e não na escola como um todo. Entendendo que elas estão na escola regular também com o objetivo de dar condições para que esses estudantes tenham acesso ao conhecimento, no contexto de sala de aula, então não há razão de este serviço estar centrado exclusivamente em outro lugar.

Outro ponto discutido foram as condições de trabalho que as professoras encontraram na escola, como a ausência da itinerância, que facilitou a realização da prática colaborativa, permitindo às professoras de educação especial dedicar mais tempo para os professores e para a escola em si. Da mesma maneira, identificamos que houve uma interpretação/tradução do texto (documentos legais sobre educação especial), a partir do contexto material encontrado nessa escola específica, bem como do contexto profissional dos professores. Nesse caso específico, a escola teve influência do contexto material e cultural na medida em que a tradução das políticas de educação especial em ensino colaborativo só foi possível devido às concepções das professoras, em parceria com os professores da sala regular, bem como a ausência da itinerância.

Assim, importa que mais pesquisadores investiguem sobre o ensino colaborativo no Brasil, adaptando os conceitos de colaboração para os contextos brasileiros,



adaptando para a nossa realidade política e cultural. Desse modo, é essencial que mais pesquisas sejam realizadas para que tenhamos condições de construir conceitos próprios sobre a colaboração e que incidam, de algum modo, nas políticas de educação especial e na prática dos professores nas escolas.

Por fim, consideramos que o ensino colaborativo pode ser mais um suporte especializado realizado na escola regular, não desconsiderando o suporte individualizado, mas sim é preciso saber quando utilizar as práticas colaborativas e individualizadas na escola, sempre visando o que é melhor para os estudantes. ●

## Referências

AVELAR, Marina. **Entrevista com Stephen J. Ball:** uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educacionais, v. 24, n. 24, fev. 2016.

BALL, Stephen J. et al. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora Uepg, 2016. 230 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 4/2009.** Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília 02 out. 2009. Seção 1. p. 17.



BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB/ nº 09/2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 09 de abril de 2010.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino Colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set/dez. 2016. Disponível em < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>>

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flaming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, 2005. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900/0>>

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Meditação, 2013, p.128.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602008000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602008000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>



CAPELLINI, Vera Lúcia Messias; MENDES, Enicéia Gonsalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare Et Educare**: revista de educação, Cascavel, v. 2 n. 4, jul/dez, p.113-128, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Secretária Municipal de Educação. Portaria nº 005/15, Normatiza a Jornada de Trabalho dos Servidores do Magistério Público Municipal de Florianópolis, Define Diretrizes Para Organização da Hora Atividade nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC, 26 de janeiro de 2015. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis**. Florianópolis.

GATELY, Susan. E.; GATELY, Frank. J. Understanding co-teaching components. **Teaching Exceptional Children (TEC)**, Arlington, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. Disponível em < <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7557&rep=rep1&type=pdf> >

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010. 120 p. Tradução: Juliana dos Santos Padilha.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês.. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./ abr. 2009. Disponível em < <http://submission.scielo.br/index.php/es/article/view/7648>>



MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação regular e especial. São Carlos, SP: Ufscar, 2014. 160 f.

PERRENOUND, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 192 p. Tradução Patrícia Chittoni Ramos.

PERRENOUND, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 230 p. Tradução Cláudia Schilling.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia Linhares, MENDES, Regina da Silva. O lugar do atendimento educacional especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**, v.17, n. 35, set/dez. 2016. Disponível em < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010>>

VAZ, Kamille. O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em < [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/74-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/74-0.pdf) >

