

O trabalho colaborativo: parcerias entre professores do ensino comum e do ensino especial

Collaborative work: partnerships between teachers in common education and special education

Dávila Marçal Martins¹, Rosivane Silva dos Santos, Fátima Elisabeth Denari²

RESUMO

A presente pesquisa aborda o trabalho de professores no âmbito da escola inclusiva. O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre a importância do diálogo e espírito colaborativo que deve haver entre o professor regente e o professor de ensino especial em uma turma em que há alunos com deficiência. A questão que norteadora dessa investigação foi: como é a relação entre professores regentes e de apoio no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nossa opção foi pela pesquisa qualitativa, apoiando-nos em entrevistas com docentes e profissionais de apoio de uma escola privada no interior do estado de Goiás. Os resultados nos fizeram refletir sobre a necessidade de implantar nas escolas, ações colaborativas envolvendo professores regentes e profissionais de apoio especializado, bem como, um método de ensino diferenciado para esses alunos preparados pelas duas professoras, visto que cada aluno tem sua singularidade. Nossas considerações nos levaram defender que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência alcança maiores efeitos, quando há nas escolas o trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; Crianças com deficiência; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This research addresses the work of teachers within the scope of inclusive schooling. The aim of this research was to reflect on the importance of dialogue and collaborative spirit that must exist between the teacher regent and the special teaching teacher in a class in which there are students with disabilities. The main question of this research was: how is the relationship between regent and support teachers in the teaching process learning students with disabilities. Our choice was for qualitative research, supporting us in interviews with teachers and support professionals from a private school in the state of Goiás. The results made us reflect on the need to implement collaborative actions in schools involving regent teachers and specialized support professionals, as well as a differentiated teaching method for these students prepared by the two teachers, since each student has its uniqueness. Our considerations led us to argue that the school inclusion of students with disabilities achieves greater effects, when there is collaborative work in schools.

¹ Universidade Federal de Jataí (UFJ).

* E-mail: marcaldavila9@gmail.com

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca representou um avanço para a área da educação e educação especial na medida em que considera as diferenças como algo peculiar à identidade. Assim, recomenda que pessoas com necessidades especiais, entre outras condições, seja alvo de uma educação mais direcionada às suas necessidades, indicando possibilidades de exercer, futuramente, seu papel social, com dignidade e competência. Portanto, entende-se que a partir desse marco, os países comprometidos com a formação de seus cidadãos, tenham estes ou não, necessidades especiais, passa a ser prioridade e no Brasil, esse fato também se tornou relevante. Tendo por pressuposto a diversidade e nela as diferenças individuais e necessidades especiais, o processo de inclusão na escola comum passa a fazer parte do cenário educacional.

O conjunto de leis, decretos que constituem o aporte legal atualmente em voga no Brasil, apoia-se nesse documento. E nessa perspectiva é imprescindível que os professores sejam preparados para trabalhar com a diversidade em todos os espaços, sendo necessário rever as grades curriculares dos cursos de formação, promover cursos de especialização, criar e manter estratégias de atendimento, entre outras ações, que redundem em conhecimentos profícuos e prática satisfatória.

Dentre as recomendações legais, inclusive referendadas pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1966 (LDBEN 9394/96) estão o Atendimento Educacional Especial e o Professor de Apoio. Este, por sua vez, deve ter formação ou especialização em Educação Especial. Dentre suas funções, destacam-se a suplementação de atividades pedagógicas em consonância com os Projetos Políticos Pedagógicos destinados a todo o alunado; a preparação de material adaptado e o trabalho em colaboração com o professor regente da turma ou série de atuação.

A partir desta constatação, esta pesquisa teve como questões norteadoras: como ocorre a relação entre professores regentes e de apoio nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência? Há trabalho colaborativo entre esses profissionais, desde o planejamento até a execução de suas aulas na escola comum?

Na tentativa de responder a estas questões, formulamos os seguintes objetivos:

Objetivo Principal: investigar, a partir da formação ou habilitação de professores regentes de apoio, a ocorrência de trabalho colaborativo entre estes na sala de aula comum.

Objetivos secundários: refletir sobre a importância do diálogo e espírito colaborativo que deve haver entre os professores regentes e os professores do ensino especial em uma perspectiva inclusiva;

* averiguar se na escola investigada, os professores trabalham de forma colaborativa, quando nessas há estudantes com deficiência matriculados;

* apontar limites e desafios a serem efetivados nas escolas envolvendo professores do ensino comum e professores do ensino especial.

Ao longo de séculos sabemos que as pessoas com deficiência sempre estiveram à margem da sociedade. Estigmatizar, segregar, excluir, marginalizar, dentre outras ações foi sempre uma marca perversa das sociedades que não respeitam as diferenças existentes em um cenário ladeado de miscigenação social.

Se considerarmos que o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência passa necessariamente pelas ações cooperativas, colaborativas, obviamente quando há nas escolas o trabalho em parcerias, precisamos ressaltar que até a década de 1990, isso não ocorria no Brasil, uma vez que entre os anos de 1960 e 1980, vivemos o período de integração. Período no qual era as pessoas com deficiência que tinham que se adaptar ao regime, não cabendo ao sistema, à escola nem ao menos os professores a culpa pelo seu fracasso, ou seja, caso esse não conseguisse se adaptar seria devolvido às escolas especiais. (COSTA, 2012).

Nossa opção nesse processo investigativo foi pela pesquisa qualitativa. Para tanto, nos apoiamos em Ludke e André, (1986, p. 11), quando afirmam que: "Pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". Queremos dizer que nesse modelo de investigação não há preocupação com dados quantitativos, uma vez que a intenção é analisar os discursos dos entrevistados.

Ao longo dessa pesquisa, lançamos mãos de referenciais bibliográficos, como artigos, livros, teses e dissertações que abordam o trabalho colaborativo nas escolas, em especial, quando nessas há a presença de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Como procedimento metodológico, optamos por entrevista semi estruturada, gravada de forma presencial com professores de uma escola privada em um município do Estado de Goiás. Os participantes foram 12 profissionais, sendo 06 professores regentes e 06 professores de apoio especializados, que trabalham diretamente com alunos com deficiência.

PERCURSO HISTÓRICO

Se considerarmos que na idade média as pessoas com deficiência eram vistas como a imagem do demônio, castigos divino e obra de feitiçaria, com o advento do século XVII ao invés de levá-las a fogueiras, essas pessoas eram privadas do convívio social e aprisionadas em calabouços, asilos e hospitais Jannuzzi (1985 e 2004), Pessotti (1994), Amaral (1995), Bianchetti(1998). Percebe-se, então, que as pessoas com deficiência e que necessitavam de uma educação especial, não recebiam o devido atendimento por serem tidas como excluídas da sociedade, rechaçadas, escondidas e mortas. Não eram consideradas produtivas.

De acordo com os autores supramencionados, historicamente, é de fundamental importância assinalar que a assistência às pessoas com deficiência no Brasil ocorreu por volta do século XIX, com a fundação na cidade do Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, do Instituto Imperial dos Meninos Cegos – IBC; e Instituto Imperial dos Meninos Surdos – INES.

Não obstante, se faz necessário pontuar que em 1872, quando da realização do I Censo Demográfico Brasileiro, havia matriculado no IBC, 35 deficientes visuais e no INES, 17 surdos em regime de internato.

Faz-se necessário ressaltar, também, que ainda no século XIX, começam a se estruturados serviços de assistência às pessoas com deficiências diversas: intelectuais, física, cegas, surdas. Nesse modelo, são criados projetos oficiais e particulares que passaram a prestar assistência a estas pessoas, excluídas ao longo de décadas. Todavia, é somente no século XX, mais precisamente entre as décadas de 1950 e 1960, que começa a surgir interesse dos órgãos governamentais para acolher essas pessoas nas escolas comuns.

Aos olhos da literatura que aborda essa problemática, segundo Sasaki (1997), a Educação Especial no Brasil é definida por diversas etapas: exclusão, segregação

institucionalização, integração e inclusão. Foi graças a essas instituições que espalharam discussões possíveis para que o poder público criasse escolas voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência, seja por meio nas legislações, seja ainda nos congressos, pautada por intensos debates em defesa da Educação Especial.

Ainda de acordo com Sasaki, (1997), de 1960 a 1980 foram priorizadas as classes especiais nas escolas comuns, destinadas a alunos com deficiências e sob a responsabilidade de um professor especializado. Tais classes, com número menor de alunos, tinham por objetivos, preparar e aplicar um ensino pautado nas diferenças individuais e ritmos de aprendizagem também diferenciados. Gradativamente, se procedia ao retorno às salas comuns. Era o período da integração. O objetivo de ter salas separadas para os alunos sem deficiências, dos chamados "excepcionais" era para que esse não viesse a atrapalhar as instruções ao resto da turma, legitimando obviamente a falsa ideia de salas homogêneas, como se todas as pessoas aprendessem ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, com métodos, técnicas e recursos didáticos uniformes. Na contramão desse processo Blanco, (2005, p.7), assinala que:

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas.

Essa perspectiva ressalta a importância da inclusão educacional, como sendo fundamental os direitos reais desses alunos com deficiência, com a intenção de instruírem-se em um padrão convencional que proporcione uma integração mais efetiva na coletividade. Blanco, (2005), ainda afirma que em decorrência, a alegação mais relevante a favor da inclusão tem a ver com o tema de direitos de justiça e direitos. Ressalta-se que a inclusão é uma maneira de assegurar uma maior equidade e o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas, não obstante ser um processo que prescinde de maior volume de valores para investimentos em equipe de especialistas em escolas comuns, material específico destinado a alunos surdos, cegos e surdos-mudos, uso de cadeiras de rodas, adaptação de infra-estrutura física, dentre outras condições.

A LEGISLAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No que se refere a educação especial a LEI Nº 9394/96 - Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional - 1996 (LDBEN) no capítulo V versa que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Aos olhos da legislação educacional, a escola não somente deverá receber esse aluno como também se adequar, procurando adaptar o trabalho para melhor atender os alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos do espectro autista. Frente ao exposto, basta olhar para o artigo 59 quando propõe:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em outro artigo, a LDBEN, 9.394/96, ainda prevê:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Defendemos, com base no aporte legal e na prática humanizadora da escola, uma formação docente para lidar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no espaço escolar. Advogamos também sobre a necessidade de um currículo pedagógico estruturado de forma a abarcar essas exigências.

RESULTADOS PRELIMINARES: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para ilustrar melhor como ocorre o trabalho de professores regentes em conjunto com os professores de apoio visando obter melhores resultados de alunos com deficiência, elaborou-se um roteiro com questões dissertativas a respeito de formação e, principalmente, como se dá a realização do trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam na escola investigada. É importante destacar que segundo Marin e Maretti (2014, p.3) “o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada.”

Nesta pesquisa, foram entrevistadas 6 professoras regentes e 6 professoras de apoio que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dos 6 professores de apoio apenas um é formado em Pedagogia e especializado em Educação Especial, os outros profissionais ainda estão na graduação. Esses profissionais auxiliam crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tiveram problemas ao nascer ou com síndrome genética (pois foi com esse termo que a professora denominou a especificidade do aluno). Em relação à falta de indicação mais precisa sobre o diagnóstico, Sasaki (2003, p.1) comenta que:

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que aproximadamente 10% da população possuem.

Sendo assim, é necessário ter o conhecimento dos termos corretos a serem usados para assim não perpetuarmos ideias antiquadas sobre crianças com deficiência.

Nosso roteiro de questões teve dentre outros questionamentos, a intenção de indagar: quais as dificuldades encontradas e quais desenvolvimentos aconteceram com essas crianças ao longo do anoletivo? Pensamos ser relevante apontar que as narrativas dos professores regentes e professores de apoio entrevistados, serão nomeados como professoras regentes 1, 2, 3, 4, 5, 6 e professoras de apoio 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Em suas narrativas, as professoras: regente 1 e de apoio 1 que têm como aluno, uma criança de três anos com espectro autista no maternal II afirmaram que *“ao longo do ano a criança adquiriu a habilidade de responder comandos, como por exemplo a sentar, se levantar, pegar algo, esperar sua vez e segundo os profissionais o desenvolvimento maior foram com as habilidades sociais afetivas, pois agora ele abraça os colegas, sorri em um contexto amistoso e já consegue se comunicar oralmente quando necessita beber água ou ir ao banheiro”*. Essa afirmação nos fez refletir sobre o importante papel que ocupa o trabalho colaborativo envolvendo diversos profissionais em uma sala de aula, na qual se registra matrículas de estudantes com deficiência.

Nessa mesma direção, as professoras: regente 2 e de apoio 2 que também tem um aluno com TEA, relataram algo semelhante aos das entrevistadas anteriormente. No entanto, devemos ressaltar que esse aluno já tem 5 anos e cursa o jardim I, considerando que essa instituição atende alunos desde os três anos ao ensino médio.

A professora regente 3 e professora de apoio 3 que têm como aluno, a criança com síndrome genética, narraram que *“durante este ano a criança aprendeu a andar sozinha, a se comunicar por meio de gestos com as mãos (apontando ou batendo palmas) e com a cabeça, aprendeu a brincar com peças de montar, adquiriu habilidades sociais afetivas como abraçar os colegas e interagir em momentos de descontração. A criança ainda não possui coordenação motora fina a ponto de segurar um lápis, mas aprendeu movimentos rítmicos, como dança ou brincadeiras que exigem movimentos sincronizados.”*

Essas narrativas nos deram uma certeza: nas escolas, onde há o trabalho colaborativo envolvendo diversos profissionais, seguramente o processo de escolarização tem maior oportunidade de acontecer com sucesso.

As professoras regentes 4 e 5 e as professoras de apoio 4 e 5, trabalham com crianças com TEA no 2º ano do Ensino Fundamental. As profissionais entrevistadas deram narracões semelhantes ao dizerem que *“essas crianças apresentam habilidades intelectuais superiores às dos colegas neurotípicos.”* Pois a professora regente 4 e a professora de apoio 4 relataram que seu aluno com TEA *“possui alta facilidade de memorização”* e as profissionais de número 5 concordaram em dizer que seu aluno com TEA *“apresenta um amplo repertório linguístico e muita propriedade ao expressar suas ideias”* Essas inferências nos fez perceber que seja lá qual deficiência for, o apoio educacional especializado, em parceria com o trabalho do professor regente irá trazer bons frutos ao processo ensino aprendizagem. No entanto, as profissionais de número 4 nos ressaltaram que seu aluno *“ainda não escreve com autonomia, não consegue transcrever suas ideias para o papel, apenas copia do quadro negro. É avaliado pelas suas oralizações”*. A professora regente 5 e a professora de apoio 5 nos também disseram que seu aluno *“também não escreve com autonomia, tem dificuldade de sistematizar uma resposta escrita pela sua falta de habilidade motora, o que causa lentidão ao escrever e, se confunde no momento da escrita, sendo assim o aluno também é avaliado de forma oral”*. Esse relato nos preocupa, na medida em que os estudantes são avaliados apenas de forma oral, sendo essa a única maneira de aferir se esses sujeitos estão aprendendo ou não. Essa premissa revela aos professores o quanto o sistema de avaliação é precário, considerando que esses alunos foram avaliados utilizando apenas por um instrumento: provas orais.

A professora regente 6 e a professora de apoio 6, trabalham em uma turma de primeiro ano de ensino fundamental e tem como aluna uma criança de nove anos de idade e que devido ao seu nascimento prematuro de seis meses adquiriu o que seus médicos diagnosticaram com disfunções neurológicas. Sobre os aprendizados dessa criança no ano de 2021 a professora regente 6 e a professora de apoio 6 relataram que *“ela aprendeu a ler, e a escrever com letra cursiva, um grande avanço, para uma criança que apresentava dificuldades motoras finas e amplas”*.

Na perspectiva da Educação Especial qualquer desenvolvimento apresentado pela criança com deficiência deve ser valorizado, uma vez que cada sujeito aprende em ritmos e tempos diferentes. Isso nos leva a refletir que a aprendizagem não é homogênea, padronizada, igual para todas as pessoas, sejam elas, com ou sem deficiência.

Ao final de cada entrevista indagamos se as professoras regentes elaboram seus planos de aula especificando, saber se ele era preparado de modo a ser adaptado para a crianças com deficiência ou se era um plano de aula geral para toda turma., ou ainda se era um plano elaborado-planejado juntamente com a professora de apoio. Os relatos das professoras regentes provocaram certo espanto ao narrarem que elas elaboram um plano único para toda a sala sem levar em conta as limitações físicas, sensoriais e intelectuais de determinados alunos, pois não há nenhuma dessas professoras regentes elaboram um plano de aula específico para seus alunos com necessidades especiais.

Em consonância com o processo investigativo apresentado nesta pesquisa, principalmente em se tratando das narrativas dos profissionais entrevistados a respeito dos planos de aulas gerais, sem especificidades para os alunos com deficiência, Freitas (2013), comenta sobre a

[...] necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, que garanta a expressão de cada singularidade num processo de acompanhamento/orientação, que possibilite a constituição do sujeito, sem as marcas das desvantagens que têm sido impostas àqueles que são acentuadamente diferentes, e a compreensão de que o desenvolvimento vincula-se às condições concretas do grupo social em que o sujeito está inserido. (FREITAS, 2013, p.78).

Ou seja, deve haver equidade em sala: respeito às diferenças e formas variadas de execução e avaliação de atividades.

Seguindo esses pressupostos a indagação presente no roteiro das entrevistas intencionou saber sobre o desenvolvimento alcançado pelos alunos como parâmetro de comparação os conhecimentos e habilidades dessas próprias crianças no começo do ano.

Nessa instituição, as narrativas das professoras de apoio, relataram que elas mesmas fazem as atividades para os alunos para que estes as tenham registrado em seus cadernos. Novamente um espanto! A atividade dos alunos com deficiência via de regra não são feitas por eles. Ao contrário do processo de inclusão, essas atividades são realizadas pelos professores de apoio, legitimando aquilo que Rodrigues (2006), afirma

que estamos vivendo um processo de inclusão excludente, ou seja, os alunos estão matriculados, freqüentam a escola, estão em sala, porém não participam das atividades junto com os demais.

A premissa é saber se todo o aluno tem e faz as atividades. Nesse sentido, relatos mostram que a professora de apoio sempre dialoga com a professora regente para comunicar quais atividades o aluno especial consegue realizar. No entanto, constatamos que esse diálogo é irrelevante uma vez que a professora regente não vai elaborar atividades destinadas somente para aquele aluno com deficiência. Essa postura nos faz refletir sobre o desconhecimento dos professores em relação ao ensino colaborativo, as adaptações curriculares, recursos diversos voltados para cada tipo de deficiência.

Ao mencionar a importância do trabalho coletivo envolvendo professores regentes e professores de apoio, Vilaronga e Mendes (2014) apresentam o termo "coensino" que segundo as autoras trata de uma proposta de ensino colaborativo. Lago e Tartuce (2020, p. 988) definem este termo como um modelo de colaboração

[...] baseado na atuação de dois ou mais professores na sala de aula comum com vistas a favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência; geralmente ocorre entre professor/consultor especializado em educação especial e um professor da sala de aula comum que juntos elaboram estratégias de ensino diferenciadas para que esses estudantes desenvolvam suas potencialidades em termos de autonomia, socialização e de aprendizagem.

Contudo, Vilaronga e Mendes (2014, p.141) destacam que:

[...]é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva observa-se que o desenvolvimento, ou aprendizado do aluno com necessidades especiais é responsabilidade de toda a comunidade escolar. Partindo dessa premissa, Mendes, Almeida e Toyoda (2011), afirmam que um ensino colaborativo efetivo exige oportunidades de informações para que os professores se

desfazassam de suas pré concepções muitas vezes estereotipadas. As autoras defendem que é preciso

[...] garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio. Enfim, os estudos sobre a inclusão escolar têm forçado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos. (MENDES, ALMEIDA E TOYODA, 2011, p. 84),

Em seus relatos, as professoras regentes e de apoio afirmaram que se tivessem um tempo, dentro do horário de trabalho para realizar reuniões para dialogarem a respeito do aluno com deficiência, com certeza elas juntas preparariam atividades pensadas de acordo com os potenciais destas crianças. Em suas narrativas, muitas afirmaram trabalhar em dois períodos, cerca de 50 horas semanais, não sendo possível fazer o trabalho de forma colaborativa envolvendo professoras do ensino comum e professoras do ensino especial.

Em um dos relatos, apresentados, uma das professoras regentes afirmou que não é cobrada pela coordenação do colégio, quanto as atividades adaptadas voltadas ao processo ensino aprendizagem das crianças com deficiência.

No momento das narrativas, há relatos de que essas profissionais buscam se aperfeiçoar por conta própria, uma vez que não há pela instituição, cursos voltados para a inclusão desses sujeitos na escola comum, onde atuam.

A professora regente e a professora de apoio da criança com síndrome genética afirmaram que às vezes gastam dinheiro do próprio bolso para comprar jogos e brinquedos pedagógicos para essas crianças.

Nossas inquietações versaram também em indagar as professoras: quais dificuldades elas encontram ao trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais? Em suas narrativas, as mesmas relataram que nunca receberam formação especializada para atuar na escola, quando nessa registra-se a presença de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Em nossas análises, constatamos que o problema que dificulta a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência é a falta de formação. Em depoimento, as mesmas relataram que atualmente, mesmo tendo interesse e necessitando dessa especialização,

elas afirmam que não têm tempo nem recursos financeiros para se qualificar e habilitar para atender com qualidade esses alunos. Nessas narrativas, as professoras relatam também que atuam com alunos especiais, não porque tem formação para tal, mais sim pelas suas experiências profissionais, adquiridas na convivência com esses sujeitos matriculados nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da realização dessa investigação, foi desenvolver uma pesquisa com a finalidade de averiguar a prática, existente ou não, entre a professora regente e a professora de apoio, no que reporta ao atendimento de crianças com deficiências. A pesquisa revelou a veemente necessidade de conversas a respeito do planejamento de aulas, adaptações curriculares, formas de avaliação dos alunos, distribuição de tarefas e avaliação do trabalho colaborativo envolvendo a aprendizagem, metas para o Plano Individual dos alunos com deficiência. No entanto, constatamos que os alunos com deficiência matriculados nessa escola são das professoras de apoio, não cabendo as outras professoras regentes, nem a coordenação da unidade escolar responsabilidades pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Vale resaltar também que há a necessidade de um ensino diferenciado para esses alunos, visto que cada aluno tem a sua singularidade, que dirá os que tem necessidades educacionais especiais.

Em nosso processo investigativo, constatamos que a cooperação, o ensino colaborativo e as parcerias, muito podem contribuir com os profissionais: professores do ensino comum e professores do ensino especial, quando a meta é incluir sem excluir e marginalizar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assunção. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação.** Em **DIFERENÇAS E PRECONCEITOS NA ESCOLA: Alternativas teóricas e Práticas.** Julio Groppa Aquino (org.) São Paulo Summus Editorial, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da educação especial.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 1995, vol.02, n.03, pp.07-19. ISSN 1413-6538.

BIKO, S. **Escrevo o que eu quero.** Série Temas, vol. 21. Sociedade e Política. Trad. Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990 [1978].

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposefulco-teaching: real cases andeffectivesstrategies.** Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009.

COSTA. V. A. **Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública.** *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v.34, n. 12, jan / jun, p. 141-157, 2012. Disponível: <http://www.coinfo.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=835&path%5B%5D=68>. Acesso em: 20 nov. 2021.

DE FREITAS, A. P. **Ações colaborativas: possibilidades de construção de conhecimentos sobre práticas de ensino.** Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 36, 17 dez.2013.

Instituto Benjamim Constante -Publicado: Quinta, 22 de agosto de 2019, 13h31 | Última atualização em Quarta, 16 de setembro de 2020, 09h14 | Acessos: 8316.

LAGO, Danúsia.; TARTUCI, Dulceria. **Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.* 15. 983-999. 10.21723/riaee.v15iesp.1.13512.(2020)

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** 1. ed. São Paulo: E.P.U., 1986. 77 p. v. 1.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. **Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar.** Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo, 1., 2014, Rio de Janeiro: Uerj, 2014. p. 1 - 8. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2021

MENDES, Eniceia Gonçalves; Almeida, Maria Amélia; Toyoda, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista. Setor de Educação da Universidade

Federal de Uberlândia (UFU), n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/11449/29852>>.

Pessotti, iSAIAS. DEFICIÊNCIA MENTAL; DA SUPERSTIÇÃO À CIÊNCIA

T.A. Queiroz Editor, EDUSP, 1984

São Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, ano 5, nº 24, jan./fev. 2002a, pp. 6-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. 1. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p. v. 1. ISBN 85.85644-11-7.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. Bras. Estud. Pedagogo., Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, Apr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 de dez. 2021.

Recebido em: 03/02/2022

Aprovado em: 05/03/2022

Publicado em: 10/03/2022