

**PIBID E ENSINO COLABORATIVO:
INTERLOCUÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO COMUM**

Franciele Rusch König

Betina Weber de Souza

Fabiane Romano de Souza Bridi

Resumo: O presente estudo configura-se como uma análise das ações desenvolvidas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID / UFSM, no subprojeto da Educação Especial em uma Escola da Rede Municipal de ensino de Santa Maria- RS. Voltaremos o foco do trabalho para as interlocuções realizadas pelas bolsistas de iniciação à docência com o ensino comum, por meio da proposta do ensino colaborativo. Para tanto, realizaremos uma análise das narrativas realizadas pelas acadêmicas em seu relatório anual, bem como dos planejamentos e aula elaborados ao longo do ano. Embasaremos nossa análise nos estudos de Lago (2014), buscando compreender as parcerias realizadas entre bolsistas e professoras do ensino comum através das fases do ensino colaborativo propostas pela autora.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Ensino colaborativo.

Introdução

No atual cenário educacional brasileiro, mais especificamente no âmbito da educação inclusiva, compreender o estudante como um produto das relações sociais e desviar o foco da intervenção pedagógica centrada nas características individuais dos sujeitos tem se configurado como um dos principais desafios para os profissionais da área. Essa perspectiva sociocultural implica em um repensar da ação do professor da educação especial no contexto escolar e na necessidade de uma reflexão acerca das atuais práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Considerando que o ser humano aprende e se desenvolve por meio das interações sociais faz-se necessário oferecer aos estudantes público-alvo da educação especial as condições apropriadas para que ocorram essas interações.

Nesta direção, uma proposta que vem ganhando força é o ensino colaborativo, definido por Mendes (2007), Lago (2014); Capellini (2004) como uma estratégia que permite aos educadores especiais, em parceria com os professores da classe comum, criar alternativas

pedagógicas que deem conta das necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial na interação com seus colegas. Desta forma, intenciona-se garantir a participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, bem como, beneficiar toda a turma com a prática desenvolvida.

As práticas de ensino colaborativo têm possibilitado a ação pedagógica voltada aos estudantes público-alvo da educação especial dentro da sala de aula comum. No ensino colaborativo o professor da classe comum e o professor da educação especial trabalham em conjunto, estabelecendo uma relação igualitária no planejamento das aulas e na elaboração das estratégias pedagógicas para a turma.

Ao unir a ação pedagógica destes dois professores, ampliam-se as possibilidades de reorganização do contexto educacional e de gestão das práticas pedagógicas, visando a ampliação dos processos interacionais e consequentemente a aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, o olhar e a ação do professor da educação especial não se reduz ao aluno em situação de inclusão, mas intenciona pensar neste aluno inserido num contexto e pertencente a um grupo/espço onde se produzem as relações sociais e os processos de aprendizagem.

Nesta direção, considerando que práticas de ensino colaborativo constituem um dos três eixos norteadores do Subprojeto da Educação Especial pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/UFSM, o presente estudo visa analisar as ações desenvolvidas nesse contexto com base nas postulações de Lago (2014) a qual descreve diferentes organizações ao longo do processo de estabelecimento desta nova proposta.

O projeto prevê a inserção das acadêmicas no contexto escolar a fim de que sejam desenvolvidas atividades didático-pedagógicas orientadas por um docente da licenciatura e um professor da escola. Busca-se possibilitar experiências de iniciação à docência aos graduandos, vislumbrando-se, ainda, uma possível interlocução mais estreita entre a Educação Especial e o ensino comum.

Nesse sentido, o PIBID/UFSM Educação Especial tem desenvolvido, no âmbito de suas ações, práticas de ensino colaborativo. Voltaremos o foco do nosso trabalho às vivências das bolsistas de iniciação à docência em uma escola municipal da cidade de Santa Maria.

Neste contexto, as ações das acadêmicas preveem dois momentos de atuação pedagógica na escola, além de um momento de encontro do grupo para discussão das práticas e aprofundamento teórico. No contexto escolar, a ação das bolsistas de iniciação à docência é organizada em um momento de Atendimento Pedagógico Individualizado, realizado em turno

inverso às aulas e de forma individualizada ou com pequenos grupos de estudantes. Um segundo momento prevê a articulação com o ensino comum, constituindo um momento inicial de observação das práticas desenvolvidas, bem como das interações e da relação dos estudantes com os processos de ensino e aprendizagem. Esta inserção permite uma aproximação com o professor do ensino comum com vistas a uma proposta de colaboração nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na turma.

Assim, os relatos das bolsistas acerca de suas práticas embasarão a discussão realizada neste estudo, buscando compreender o processo de estabelecimento desta nova proposta, bem como as repercussões desta nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

1 O ensino colaborativo como uma possibilidade de prática pedagógica inclusiva

Em uma perspectiva sociocultural, as aprendizagens construídas pelos sujeitos ocorrem sempre em um nível social, na interação com seus pares. Desta maneira, uma possibilidade de interlocução entre professor da sala comum e educador especial pode se configurar como uma estratégia potencializadora da ação pedagógica capaz de articular/contemplar as diferentes singularidades presentes em um grupo.

Neste contexto, o ensino colaborativo se caracteriza por uma estratégia de reestruturação das práticas pedagógicas a partir do planejamento coletivo e do compartilhamento de saberes entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial. Segundo Mendes (2006b, p. 32), trata-se de um trabalho conjunto onde

[...] um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Essa modalidade compreende a oferta de um trabalho em Educação Especial na escola, de modo que as práticas docentes especializadas não estejam focadas apenas na Sala de Recursos Multifuncionais, mas contemplem todo o contexto escolar. Corroboramos com Mendes (2006,p.04), a qual postula que “[...] uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado.” Daí surge a possibilidade de colaboração entre professor do ensino comum e professor de Educação

Especial a fim de ofertar condições de aprendizagem ao estudante em situação de inclusão, abrangendo, ainda, um trabalho diversificado com toda a turma.

Compreendemos pois, que este é um processo que requer, além do respeito mútuo, o compartilhamento de ideias e recursos, a fim de promover a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no contexto da sala de aula comum. O compartilhamento de saberes entre os professores enriquece o fazer pedagógico, favorecendo ações docentes que atendam às especificidades dos estudantes. A esse respeito, Capellini (2004, p.92) pondera que

Tipicamente, a responsabilidade primordial de professores de ensino comum é usar as suas habilidades para instruir os estudantes em currículos ditados pelo sistema escolar, enquanto a responsabilidade de professores de Educação especial é prover instrução e adaptar materiais em desenvolvimento para emparelhar os estilos de aprendizagem, potencialidades e necessidades especiais de cada um dos seus estudantes.

Assim, tomando como base as diferentes responsabilidades que estes profissionais possuem, é na possibilidade de construção de alternativas metodológicas em parceria, de modo que contemplem a aprendizagem de toda a turma, que se estrutura a proposta do ensino colaborativo.

Tendo em vista de que se trata de uma nova proposta, o programa inicialmente causa certo estranhamento aos professores que desconhecem esta possibilidade de configuração da prática pedagógica. Essa proposta exige, então, uma nova aprendizagem a todos os envolvidos, um processo de formação continuada no próprio contexto escolar, demandando a construção de novos referenciais relativos à ação pedagógica, bem como diferentes adequações para a sua efetivação.

A reorganização do espaço escolar em função desta nova proposta implica, também, em uma redefinição do papel do educador. As responsabilidades referentes ao processo de ensino-aprendizagem são descentralizadas e passam a ser compartilhadas entre dois profissionais. Deste modo, faz-se necessário um constante diálogo em prol do estabelecimento de uma relação de confiança e sintonia na dinâmica pedagógica. Este não é um processo fácil, mas o respeito mútuo entre os profissionais permite a superação dos conflitos iniciais e o estabelecimento de uma prática colaborativa eficaz.

Lago (2014) estabelece três fases na construção de uma parceria colaborativa entre professor de ensino comum e educador especial. Em uma *fase inicial*, a colaboração não ocorre de maneira efetiva entre os dois profissionais. Assim, podem ser estabelecidas duas maneiras de parceria. Em uma delas, o professor do ensino comum é responsável pelo

planejamento e pela condução das práticas de ensino e aprendizagem, enquanto o professor da educação especial se coloca em um papel de passividade, limitando-se a observar os processos interativos estabelecidos na turma, bem como as dificuldades apresentadas na realização das atividades. A outra maneira de colaboração nesta fase inicial, consiste em um profissional responsável pela condução da aula – o professor do ensino comum – e um professor auxiliar, no caso, o professor da educação especial. Nesta organização, o papel do professor da educação especial se caracteriza pelo auxílio ao professor do ensino comum para a execução do planejamento proposto pelo professor do ensino comum, auxiliando aos estudantes em uma ação mais direta.

A *fase intermediária* compreende três modelos de colaboração, onde, por mais que haja uma parceria entre professor comum e o professor da educação especial, ainda não é possível considerar o trabalho como em equipe. O primeiro modelo desta fase é o ensino paralelo, onde ambos utilizam o mesmo plano para assegurar que toda a turma receberá as mesmas informações, mas dividem-na em dois grandes grupos, de modo que cada professor torna-se responsável por ensinar a lição para cada grupo. O segundo modelo caracteriza-se por 'estações de ensino' definidas por diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula. Os estudantes deslocam-se de uma estação à outra a partir de estratégias de ensino, sendo que cada professor é responsável por uma estação e as demais compreendem estratégias de aprendizagem. O terceiro modelo é denominado ensino alternativo no qual um professor responsabiliza-se por um pequeno grupo de alunos que necessitam de algum tipo de auxílio e com um objetivo específico, enquanto o outro assume o restante dos alunos e dividi-os em grandes grupos. Nesse modelo, ambas as professoras revezam entre os grupos e os alunos devem ser agrupados com variadas especificidades.

Em uma *fase final*, professor comum e professor da educação especial conseguem realizar um trabalho em equipe. Este que é denominado como ensino em equipe/parceria, significa que professor comum e o professor da educação especial usufruem dos benefícios de uma parceria tanto no planejamento, quanto na execução das atividades educacionais. Esta é a fase do comprometimento, onde os professores compartilham responsabilidades, liderança, planejamento, avaliação e demais atividades exigidas de um professor. É nesta fase que encontra-se o que consideramos por ensino colaborativo.

O desenvolvimento desta nova proposta de ensino denota constante investimento por parte de ambos os professores a fim de estabelecer parcerias que favoreçam práticas pedagógicas voltadas ao grupo heterogêneo de estudantes. O estabelecimento de práticas

colaborativas exige um certo período adaptativo, podendo perpassar por diversas formas organizacionais até constituir uma ação colaborativa.

2 Resultados e discussões

As ações propostas pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID visam englobar três eixos de ação pedagógica do educador especial no contexto inclusivo: O atendimento Individualizado ao estudante público- alvo da Educação Especial, a produção de recursos didáticos de acordo com as necessidades identificadas no contexto escolar e a proposta de colaboração entre as bolsistas de iniciação à docência e os professores de ensino comum.

Buscando esta interlocução, as acadêmicas inserem-se na sala de aula e, em um momento inicial, concentram sua atenção na identificação das características da turma, nas formas de interação estabelecidas entre os estudantes, entre alunos e professores, e entre os estudantes e os processos de ensino e aprendizagem. Ainda, buscam perceber as concepções dos professores e dos colegas acerca dos estudantes público- alvo da educação especial, bem como identificar estratégias utilizadas que potencializam ou fragilizam o processo de aprendizagem destes.

Por se tratar de uma proposta ainda muito recente, tanto para bolsistas e coordenadoras do Programa quanto para o quadro docente escolar, as ações iniciais constituíram um processo desafiador, de constante [re]construção de concepções por parte de todos os envolvidos. Implementar este novo modelo denota uma reelaboração dos entendimentos acerca da atuação destes profissionais. Torna-se necessário o abandono a práticas docentes individuais em prol de um compartilhamento mútuo de saberes e fazeres docentes.

A proposta teve início no primeiro bimestre letivo de 2014, com a inserção de sete bolsistas de iniciação à docência em uma escola da Rede Municipal. A análise dos relatos de experiência, bem como dos planos de aula das acadêmicas indicam as diversas interfaces deste processo de interlocução entre ensino comum e educação especial. As narrativas evidenciam que, durante o período analisado, as parcerias estabelecidas não caracterizaram a terceira fase proposta por Lago (2014), onde as ações pedagógicas são desenvolvidas colaborativamente.

A narrativas analisadas trazem relatos de ações individuais em sala de aula, constituindo situações em que *“A professora regente da turma não compareceu na escola*

neste dia, ficando eu como responsável da turma e em realizar a atividade.” (Bolsista G) e ainda *“A atividade foi pensada pela professora da turma para trabalharmos com pesquisa na internet.”* (Bolsista A) evidenciando a fase inicial proposta por Lago (2014), onde um professor assume a responsabilidade pela ação docente e o outro coloca-se como observador. Cabe salientar as variáveis desta interlocução, pois em alguns casos o professor do ensino comum responsabilizava-se individualmente pela condução da aula enquanto em outras situações o professor colocava-se em um papel de observador e a bolsista de iniciação à docência assumia esta responsabilidade.

Em alguns relatos foi possível observar situações que caracterizam outro momento da fase inicial proposta por Lago (2014), caracterizada por um professor e um assistente. As narrativas referem situações de auxílio na elaboração de materiais ou condução das atividades pedagógicas.

No que se refere a proposta de ensino colaborativo, a professora contribuiu dentro das suas possibilidades. (Bolsista D)

A professora da turma estava trabalhando a cidade de Santa Maria, noção de cidade e ainda o fato de ser aniversário da mesma. Dessa forma organizei, a pedido da professora, alguns slides com alguns dos pontos turísticos mais conhecidos. (Bolsista A)

Os relatos permitem constatar variações na organização da parceria nesta fase, alternando os papéis entre professor do ensino comum e bolsista de iniciação à docência. Assim, o estabelecimento de parcerias constitui um processo dinâmico, caracterizando organizações diversas em função da variação dos contextos e dos sujeitos envolvidos.

Ações organizadas em uma proposta de estações de ensino também foram encontradas nas narrativas, constituindo uma fase intermediária de estabelecimento de parcerias entre os professores do ensino comum e da Educação Especial.

O circuito ocorria sempre nas quartas-feiras, nas tardes em que eu estava em sala de aula junto. Os alunos eram separados por níveis de aprendizagem, de modo que os jogos eram disponíveis desta mesma forma. (Bolsista A)

Desta maneira, as ações das bolsistas no contexto escolar caracterizaram diferentes formas de interlocução com o ensino comum, características de um processo ainda em construção e que envolve diversos sujeitos em sua subjetividade. Assim, o estabelecimento de parcerias ocorreu em função das possibilidades construídas em cada ambiente.

A permanência das ações colaborativas em fases iniciais ou intermediárias expõem as implicações de uma proposta nova para todos os sujeitos envolvidos, caracterizando um momento de tomada de consciência dos desafios e exigências a serem enfrentados. Assim, compreendemos as ações desenvolvidas através do PIBID como um passo inicial na implementação desta nova organização da dinâmica educacional.

Conclusões iniciais

Diante das experiências obtidas no contexto da sala de aula com a proposta de colaboração com os professores comuns, compreendemos que além do entendimento acerca dos objetivos dessa nova proposta de ensino, também é necessário que haja a aceitação de que com a inclusão muitos alunos com diferentes especificidades e, sobretudo, compromettimentos ingressarão nas salas de aula regulares e necessitarão de estratégias que potencializem suas aprendizagens. Para tanto, um repensar da prática pedagógica se faz necessário, reconstruindo as concepções acerca do papel docente em sala de aula.

Dessa forma, práticas de ensino colaborativo podem potencializar o processo de aprendizagem dos diferentes perfis de alunos encontrados na sala de aula comum, possibilitando um pensar coletivo e sincronizado de estratégias de ensino. Assim, as alternativas criadas em colaboração favorecem o processo de aprendizagem de toda a turma, de modo que trazem conteúdos necessários à aprendizagem de modo dinâmico e lúdico.

A proposta de ensino colaborativo ainda não se dissipou por todo o território brasileiro e nas regiões onde já foi implementada ainda caminha a passos lentos, mas configura-se como uma proposta inovadora que exige o repensar do papel dos professores e que pode ser considerado como um apoio à inclusão.

Referências

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; PEREIRA, Josefa Lúcia Costa. Práticas Pedagógicas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. **Projeto interinstitucional e integrado**. Registro no GAP nº 037661, CE- UFSM, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. São Carlos, UFSCar: 2014.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. São Carlos, UFSCar:2014.

MENDES, E. **A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?** In: DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006b. p. 155-176.