

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

Educação inclusiva e ensino colaborativo: documentos do Brasil e de Portugal*Inclusive education and collaborative teaching: brazilian and portuguese documents*Raquel Alves BOZZI¹
Cássia Geciauskas SOFIATO²

Resumo: O objetivo deste estudo foi explorar documentos do Brasil (Lei nº 13.146/2015 e *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008) e de Portugal (Decreto-Lei nº 54/2018), para analisar menções ou alusões ao ensino colaborativo e traçar reflexões em busca da compreensão do sentido atribuído. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental (Gil, 2002). No contexto português, identificamos a menção direta ao ensino colaborativo, sendo lacunar informações sobre as condições para sua efetivação. No Brasil não foi identificada menção ao ensino colaborativo, mas a relevância de trabalhos em conjunto, com articulação entre profissionais. Ressaltamos a importância da compreensão sobre o significado de ensino colaborativo nos documentos orientadores, para que não seja resumido a trabalhos com contatos e articulações pontuais, e estabelecidas condições e traçados meios para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Educação inclusiva. Política educacional.

Abstract: The aim of this study was to explore documents from Brazil (Law No. 13.146/2015 and National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education, 2008) and Portugal (Decree-Law No. 54/2018), to analyze mentions or allusions to collaborative teaching and draw up reflections, in search of an understanding of the meaning attributed to it. Thus, a qualitative research approach was carried out, a bibliographic and documentary one (Gil, 2002). In the Portuguese context, we identified direct mention of collaborative teaching, but there was little information on the conditions for its implementation. In Brazil, no mention of collaborative teaching was identified, but the relevance of working together, with articulation between professionals. We emphasize the importance of understanding the meaning of collaborative teaching in the guiding documents, so that it is not summarized as work with contacts and occasional articulations, and that conditions are established and means are outlined for inclusive education.

Keywords: Collaborative Teaching. Inclusive education. Educational policy.

¹ Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Licenciada e Bacharela em Química. Especialista em Docência, com ênfase em Educação Inclusiva. Mestra em Educação em Ciências e Matemática. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1974562047013502>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8328-8027>. E-mail: raquelbozzi@gmail.com

² Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. Realizou estágio Pós-doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, Portugal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8782120833195193>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5291-9658>. E-mail: cassiasofiato@usp.br

1 Introdução

A educação inclusiva impele a construção de novos cenários para o ensino e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de sua condição humana e realidade. Isso exige que a escola na contemporaneidade repense as suas práticas pedagógicas, envolvendo tempos, espaços, processos avaliativos e de formação de docentes, entre outros, para o trabalho com a diversidade. Uma proposta que vem ganhando diferentes contornos nos contextos em que se aplica é o ensino colaborativo.

A palavra colaboração pode representar diferentes significados, que são dependentes do contexto, das relações desejadas e dos significados atribuídos. Nos espaços educacionais inclusivos, em que buscamos estratégias para a remoção de barreiras para a aprendizagem, a colaboração entre professores, equipes de consultores/professores especialistas e estudantes emerge como uma grande possibilidade na busca por tal remoção, sendo uma das formas o ensino colaborativo (Capellini, 2004).

O ensino colaborativo é uma “estratégia didática inclusiva” (Capellini; Zanata; Pereira *apud* Capellini; Zerbato, 2019, p. 66), uma “alternativa de serviço de apoio especializado” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 85), um trabalho em colaboração entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial, no qual ambos planejam, elaboram e implementam os procedimentos de ensino para o aprendizado de um grupo. Tanto o professor do ensino comum, quanto o de Educação Especial são fundamentais neste trabalho e devem compartilhar o mesmo objetivo: possibilitar o acesso ao currículo e aprendizagem por todos.

No ensino colaborativo, professores com formações, habilidades e conhecimentos distintos trabalham em conjunto para oportunizar a aprendizagem a uma turma heterogênea em classes comuns. Temos um ensino que é realizado em favor da inclusão escolar, com uma parceria direta entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, compartilhando as responsabilidades em sala de aula. Eles realizam um trabalho sistematizado, com funções estabelecidas, e buscam ensinar grupos diversificados em questões de aprendizagem, comportamentais e demais demandas da inclusão educacional (Capellini; Zerbato, 2019).

Capellini e Zerbato (2019) relatam que estudos sobre experiências do trabalho em colaboração o identificaram como uma proposta relevante e promissora, ao pensar no ensino

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)³ na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Consideram que o ensino colaborativo é uma possibilidade, uma alternativa de serviço de apoio especializado para o aprendizado e acesso ao currículo pelos estudantes PAEE, que pode contribuir com novas formas de organização e desenvolvimento do trabalho educacional.

Para ser uma prática de sucesso em cenários da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o ensino colaborativo requer “compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes” (Capellini, 2004, p. 89). Ambos os profissionais podem ser beneficiados pelos conhecimentos dos outros, são todos responsabilizados pelas conquistas e desafios, sem haver uma hierarquia entre eles e não sendo necessário um vínculo de uma amizade como pré-requisito (Capellini; Zerbato, 2019; Capellini, 2004).

Apesar de práticas promissoras, o ensino colaborativo pode ser difícil de ser implementado, devido a diferentes fatores. Um deles é a formação dos profissionais, que geralmente objetiva uma atuação autônoma, na qual o professor é responsável pela condução do ensino e pelas decisões em determinado contexto. Há profissionais que não se sentem confortáveis em compartilhar conhecimentos e práticas, além de haver falta de tempo para o planejamento em conjunto. Na escola, a individualidade profissional é sustentada, sendo necessária a construção de uma cultura colaborativa no espaço educacional. Além disso, questões históricas mostram que o sistema educacional dividiu e separou os educadores do ensino comum e da Educação Especial, assim como isolou e categorizou os estudantes ao longo do tempo (Capellini; Zerbato, 2019; Capellini, 2004).

Diante das potencialidades do ensino colaborativo, mas dos diferentes desafios encontrados, precisamos pensar em como torná-lo possível, visto que, até o momento, os conhecimentos isolados dos professores do ensino comum e dos especialistas ainda são insuficientes para a educação de todos os estudantes (Capellini, 2004). Se buscamos e falamos de inclusão, mas não conseguimos colocá-la em prática, seguimos na direção de práticas que não são coerentes aos discursos, o que promove consequências nas aprendizagens e no desenvolvimento dos estudantes. Há uma responsabilidade que não é assumida, e cabe aos

³ Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

profissionais refletirem sobre e durante o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes (César; Machado; Ventura, 2014).

Para viabilizar o ensino colaborativo, todos os profissionais da educação “devem ter clareza dos princípios da educação inclusiva e estarem de acordo para colocá-los em prática” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 71). É promissor que sistemas educacionais planejem e se preparem para um processo educacional que ofereça condições para o ensino colaborativo, incluindo recursos didáticos, tempo e apoio profissional e financeiro, de forma contínua (Capellini, 2004). Também é fundamental a atuação das lideranças para garantir que os profissionais sejam “participantes legítimos” (Cesar; Machado; Ventura, 2014, p. 65).

Diante disso, é preciso considerar que

a construção de uma cultura colaborativa na escola acontece a longo prazo e por meio de todos os atores envolvidos no processo educacional – gestores do sistema (municipal, estadual ou federal) das redes de educação, gestores escolares (diretores, vice-diretores, coordenadores), professores, demais profissionais, família e os próprios estudantes. O ensino colaborativo tem que estar institucionalizado nos documentos oficiais da educação, para que se garanta o direito do serviço de apoio aos estudantes PAEE e não se caia no risco de acontecer apenas em momentos eventuais, ou pela boa vontade dos profissionais em trabalhar em conjunto. (Capellini; Zerbato, 2019, p. 72).

Desde o final do século XX, Portugal conta com políticas que direcionam e valorizam práticas educacionais voltadas para o trabalho colaborativo. No entanto, a intensificação do trabalho docente e a pressão decorrente de exames nacionais e internacionais são fatores que afastam os professores das práticas colaborativas, levando-os a focar no treinamento dos estudantes em busca de resultados rápidos (Leite; Pinto, 2015). No Brasil, o ensino colaborativo não está garantido em documentos normativos e políticas de Educação Especial, mas estes documentos apontam “a importância da construção de um trabalho colaborativo” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 37).

Assim, a relevância do ensino colaborativo é reconhecida e deve ser institucionalizada por meio de documentos orientadores da educação. No entanto, há pouca evidência disso em documentos brasileiros e, embora esteja presente em documentos em Portugal, estes ainda apresentam lacunas de informações.

Portanto, o objetivo deste estudo foi explorar documentos do Brasil (Lei nº 13.146/2015 e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008) e de

Portugal (Decreto-Lei nº 54/2018) para analisar menções ou alusões ao ensino colaborativo e traçar reflexões que auxiliem na compreensão do sentido atribuído (Brasil, 2015, 2018; Portugal, 2018).

2 Metodologia

Foi realizada uma pesquisa documental de nível exploratório. Na pesquisa documental exploratória, são analisados materiais com o objetivo de desenvolver, compreender e/ou modificar conceitos e ideias, buscando maior assertividade nas questões analisadas. Estas podem constituir hipóteses de pesquisa ou representar a primeira etapa de uma investigação mais aprofundada (Gil, 2002; 2008).

A opção por este tipo de pesquisa acontece em situações em que o tema é pouco explorado ou amplo, seu planejamento, geralmente, envolve o levantamento bibliográfico ou documental, entrevistas e/ou estudo de caso. Como produto final, há um problema mais esclarecido, passível de investigação com procedimentos mais sistematizados. Segundo Lüdke (1986), na pesquisa documental exploratória, os documentos não são escolhidos aleatoriamente; eles são definidos com base nos propósitos e hipóteses que guiarão a escolha e seleção. Após a seleção, os dados são analisados com sistematização e coerência.

Nesta pesquisa foram analisados documentos do Brasil e de Portugal sobre a educação inclusiva, escolhidos em virtude de suas relevâncias e por serem vigentes nos contextos analisados, sendo eles: (i) a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, no contexto brasileiro; (ii) o Decreto-Lei nº 54/2018, no contexto português.

Na análise, os documentos foram lidos na íntegra, com a busca por informações sobre o ensino colaborativo, trabalho em conjunto e parcerias. Foi elaborado um quadro com todas as possíveis menções ou alusões ao ensino colaborativo – as quais foram colocadas em destaque/negrito – seguido de discussão e reflexão sobre o significado desse serviço de apoio especializado à inclusão educacional nos documentos orientadores do Brasil e de Portugal.

3 Resultados e Discussões

3.1 Análise de documentos e discussões sobre o ensino colaborativo

Em busca de diálogo e discussão sobre o ensino colaborativo, foi realizada uma breve análise de documentos do Brasil e de Portugal, a partir da qual destacamos trechos que fazem alusão e/ou menção ao ensino colaborativo, ao trabalho em parceria, em conjunto e afins. Apresentaremos as informações extraídas dos documentos de cada país, seguidas por algumas reflexões.

No contexto brasileiro, iniciamos com a análise da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). A partir da leitura, verificamos que esta é uma Lei com reconhecimento e garantia de direitos das pessoas com deficiência, como o direito à vida, à moradia, à saúde, dentre outros. No Capítulo IV do referido documento, são abordados aspectos sobre o direito à educação, que deve ser assegurado em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Também são discutidas as incumbências do poder público e as disposições sobre processos seletivos para ingresso e permanência em cursos de instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. No texto dessa Lei, não houve menção e/ou alusão ao ensino colaborativo, nem a trabalhos em parceria, cooperação e afins.

Diante disso, dedicamo-nos a analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um documento orientador para que estados e municípios brasileiros organizem suas práticas com o objetivo de transformar sistemas educacionais em sistemas inclusivos, assegurando

a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14).

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

Depois da aprovação da PNEEPEI, os dados oficiais do Brasil indicaram um aumento “significativo e progressivo de estudantes PAEE matriculados em escolas de ensino comum” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 19). É um documento que impactou a educação brasileira no sentido de uma educação inclusiva. Ao analisarmos, não identificamos os termos “ensino colaborativo” ou “trabalho colaborativo”, mas, como buscamos também trechos que fizessem alusão a isso, elaboramos o Quadro 1, com recortes do texto.

Quadro 1 – Análise da PNEEPEI

Seção/capítulo da PNEEPEI	Trecho da PNEEPEI
V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL	“Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum , orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008, p. 15).
VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	“O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum ” (Brasil, 2008, p. 16).
	“Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social ” (Brasil, 2008, p. 16).
	“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. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas , visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (Brasil, 2008, p. 17-18).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024, a partir da PNEEPEI, 2008 (Brasil, 2008).

Identificamos na PNEEPEI trechos que remetem a um trabalho em conjunto, com a presença das expressões: atuar de forma articulada, em interface, caráter interativo e

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

interdisciplinar da atuação, em parceria. Diante disso nos questionamos: estamos falando de ensino colaborativo? Vamos ao contexto do documento de Portugal, em seguida voltaremos ao questionamento.

Em Portugal, o Decreto-Lei (DL) nº 54/2018 é o mais recente documento sancionado sobre a educação inclusiva. Ele estabelece os princípios e normas para a garantia da inclusão de todos, do direito à uma educação que considere as potencialidades, expectativas e necessidades dos estudantes, com uma proposta educacional “comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Portugal, 2018, p. 2918).

Em um estudo com o objetivo de refletir sobre mudanças da escola depois da implementação do DL, Sousa (2022) destacou que o Decreto-Lei nº 54/2018 reforça a necessidade de cada escola reconhecer e valorizar a diversidade, e refletir sobre a prática pedagógica, promovendo o trabalho colaborativo e compreendendo que há muito a se caminhar. A partir do DL, cada escola deve definir o processo para identificar as barreiras à aprendizagem e buscar superá-las, de modo a garantir que o estudante tenha oportunidades de desenvolvimento.

Antes do Decreto-Lei nº 54/2018, as medidas de apoio aos processos de aprendizagem e à inclusão eram direcionadas apenas aos estudantes com necessidades educativas especiais. Com o DL, essa lógica foi interrompida, deixando de categorizar estudantes e focando nas respostas educativas. Isso é pauta de diferentes discussões, como mencionam as autoras Bonança, Castanho e Morgado (2022), visto as incongruências existentes, mas não entraremos nestas questões. Nesse sentido, visto a mudança de lógica, analisamos o DL e elaboramos o Quadro 2, evidenciando trechos que fazem menção e/ou alusão ao ensino colaborativo.

Quadro 2 – Análise do DL

Seção/capítulo do DL	Trecho do Decreto-Lei nº 54/2018
- (Início)	“Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de Educação Especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

Seção/capítulo do DL	Trecho do Decreto-Lei nº 54/2018
	diversificação curricular” (Portugal, 2018, p. 2918).
(Início)	“Redefinem -se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno ” (Portugal, 2018, p. 2919).
CAPÍTULO I Disposições gerais Artigo 2º – Definições	“f) «Equipa de saúde escolar», a equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que, perante a referenciação de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola , com as quais elabora um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão” (Portugal, 2018, p. 2920).
CAPÍTULO I Disposições gerais Artigo 5.º Linhas de atuação para a inclusão	“2 — As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização” (Portugal, 2018, p. 2921).
CAPÍTULO II Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão Artigo 6.º - Objetivos das medidas	“2 — Estas medidas [de suporte à aprendizagem e à inclusão] são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial , em função das especificidades dos alunos” (Portugal, 2018, p. 2921).
CAPÍTULO II Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão Artigo 10.º Medidas adicionais	“5 — A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de Educação Especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula ” (Portugal, 2018, p. 2922).
CAPÍTULO III Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão Artigo 11.º Identificação dos recursos específicos	“4 — O docente de Educação Especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (Portugal, 2018, p. 2922).
CAPÍTULO III Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão Artigo 12.º Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.	“1 — Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva . [...] 8 — Compete à equipa multidisciplinar: a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar ; c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas” (Portugal, 2018, p. 2922-2923).
CAPÍTULO III Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão	“3 — A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de Educação Especial .

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

Seção/capítulo do DL	Trecho do Decreto-Lei nº 54/2018
Artigo 13.º Centro de apoio à aprendizagem	[...] 6 — Constituem objetivos específicos do centro de apoio à aprendizagem: a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem; b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem; c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo” (Portugal, 2018, p. 2923).
CAPÍTULO III Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão Artigo 18.º Centros de recursos para a inclusão	“3 — Os CRI [Centros de Recursos para a Inclusão] atuam numa lógica de trabalho de parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas , prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva” (Portugal, 2018, p. 2924).
CAPÍTULO III Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão Artigo 19.º Cooperação e parceria	“1 — As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas. 2 — Estas parcerias visam, designadamente, os seguintes fins: a) A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; b) O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição; c) A promoção da vida independente; d) O apoio à equipa multidisciplinar; e) A promoção de ações de capacitação parental” (Portugal, 2018, p. 2924).
CAPÍTULO III Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão Artigo 32.º Manual de apoio	“1 — Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei, compete à Direção - Geral da Educação, em colaboração com a Direção - Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P. , a criação e a atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva” (Portugal, 2018, p. 2927).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024, a partir do Decreto-Lei nº 54/2018 (Portugal, 2018).

A partir do Quadro 2, identificamos trechos no DL com menção ao ensino colaborativo, e outros que remetem a um trabalho em parceria, com expressões como: apoio, parceria, colaboração, intervenção de todos, dentre outras. Com base nisso, retomamos a pergunta lançada anteriormente: estamos falando de ensino colaborativo?

3.2 Tecendo o significado de ensino colaborativo em diálogo com os documentos

No contexto português, identificamos menções diretas ao ensino colaborativo tanto no Artigo 6º do Capítulo II quanto no Artigo 11º do Capítulo III, que destacam a lógica de um trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre os professores da classe comum e os da Educação Especial na escolha de estratégias, questões de aprendizagem, e meios de motivação, representação e expressão. Além disso, consta que a intervenção do professor de

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

Educação Especial deve acontecer, preferencialmente, em sala de aula (Artigo 10º do Capítulo II), o que é constitutivo de um ensino colaborativo, segundo Capellini e Zerbato (2019). Assim, percebemos no DL o direcionamento ao ensino colaborativo para uma educação inclusiva. Sabe-se que, independentemente do contexto, realizar o ensino colaborativo demanda ações de planejamento prévias e um acompanhamento constante da equipe escolar, no sentido de mitigar as dificuldades e promover a construção de trabalho com viés coletivo. Dessa forma, é interessante observar as ações previstas por leis em Portugal e, conseqüentemente, o movimento propulsor que é direcionado aos profissionais das escolas para que se mobilizem e assumam o trabalho colaborativo.

Na PNEEPEI brasileira não foi identificada a menção ao termo ensino colaborativo, há menções sobre a relevância de trabalhos em conjunto, com articulação entre profissionais. Isso não necessariamente remete ao ensino colaborativo, pela possibilidade de ser um trabalho pontual, em espaços não compartilhados, possibilitando acontecer o que Capellini e Zerbato (2019) descrevem que não é ensino colaborativo, que são situações em que

Professores que se alternam para ministrar as disciplinas. Um professor ensina, enquanto outro faz somente adaptação de materiais ou simplifica a atividade do aluno. Um professor ensina a lição, enquanto o outro permanece sentado, observando, sem função ou tarefa específica. Quando as ideias de um professor prevalecem ou determinam o que ou como algo deve ser ensinado. Um professor agir como um tutor, auxiliar, ajudante ou voluntário. Um professor ensinar e o outro ter o papel de cuidador. Quando se tem dois professores habilitados ensinando para uma classe organizada para ser mais homogênea, e que, por exemplo, agrupa alunos considerados “fracos” numa mesma turma. Remoção dos alunos para receber instruções em salas separadas ou para realizar atividades paralelas no canto da própria sala de aula. (Capellini; Zerbato, 2019, p. 38).

Ainda na PNEEPEI, temos a menção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve acontecer “ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (Brasil, 2008, p. 16). Destacamos este trecho devido a um possível questionamento sobre a existência de uma orientação para o ensino colaborativo, visto que, para uma articulação, é necessário ao menos o contato entre os profissionais de ambos os setores, mas evidenciamos aqui que esse atendimento “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008, p. 16). Sendo assim, a parceria entre professor da sala comum e o professor responsável pelo AEE pode configurar

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

um ensino colaborativo? Capellini e Zerbato (2019) mencionam que não é um ensino colaborativo quando as instruções aos estudantes acontecem em salas separadas e que

o ensino colaborativo, como uma alternativa de serviço de apoio especializado à escolarização dos estudantes PAEE, exige mudanças estruturais de longo e médio prazo, dentro da organização do ensino das escolas comuns e tempo para a construção do trabalho, mas exige, acima de tudo, mudanças no direcionamento das políticas públicas para atuação do professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019, p. 84).

Alertamos, portanto, que o trabalho em conjunto mencionado no documento analisado, em que os profissionais estabelecem algum contato, não evoca necessariamente um ensino colaborativo, podendo configurar apenas situações pontuais de interação e troca de conhecimentos. A mudança estrutural que as autoras Capellini e Zerbato (2019) propõem no contexto brasileiro está prevista no DL de Portugal, no Artigo 5º do Capítulo I, ao mencionar a previsão de uma transformação cultural, organizacional e operacional no contexto educacional, em prol da inclusão.

É válido ressaltar que, em 2020, no Brasil, foi publicado o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Este documento, talvez por ser mais atual, contava com um texto mais abrangente se comparado a PNEEPEI analisada neste trabalho, com menção, inclusive, ao “trabalho colaborativo” (apresentando este termo em dois momentos no documento). Apesar do “aparente avanço”, o Decreto nº 10.502/2020 foi suspenso ainda em 2020 e revogado em 2023 pelo Decreto nº 11370/2023 (Brasil, 2023), por ir de encontro aos aspectos da educação inclusiva, ser inconstitucional e incentivar a segregação do PAEE, ao prever o incentivo à criação de escolas e/ou classes especializadas, não mencionar a obrigatoriedade da rede regular de ensino incluir também esses estudantes, com o rumo a retomar o paradigma da segregação.

No contexto brasileiro, ainda é lacunar as questões sobre implementação e investimento em políticas públicas inclusivas que possibilitem a relação entre instituições especializadas e escola comum, na intenção de que “o trabalho dos profissionais especializados fosse somado ao dos profissionais da educação comum, visando um trabalho colaborativo e a escolarização dos alunos PAEE” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 20). Temos, nesse contexto, escolas comuns e especializadas disputando a matrícula de estudantes PAEE, em virtude do recurso financeiro

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

envolvido, ficando em segundo plano discussões sobre como estes estudantes estão aprendendo, se desenvolvendo e quais os melhores caminhos para isso (Capellini; Zerbato, 2019).

Em Portugal, o DL, além de mencionar o trabalho colaborativo, destaca a relevância do envolvimento de diferentes atores no processo educacional (como no início do DL e no Artigo 2º do Capítulo I). Há também a previsão de medidas e equipes de apoio, para, por exemplo, propor medidas de suporte para a aprendizagem e orientar os docentes a respeito da implementação de tais medidas e práticas pedagógicas (Artigo 12º do Capítulo III). O centro de apoio à aprendizagem convoca a intervenção dos profissionais, em especial o professor de educação inclusiva, e apoia os docentes, a turma que o estudante pertence e a criação de recursos e instrumentos avaliativos (Artigo 13º do Capítulo III). Há também menções sobre parcerias a serem firmadas entre escolas e outras instituições (Artigos 17º e 32º do Capítulo III), que não se referem ao ensino colaborativo.

Notamos que o DL faz menção e traz algumas mudanças e suportes que podem viabilizar o ensino colaborativo. Apesar disso, não há previsão de espaços e/ou momentos para que os profissionais possam realizá-lo (Fernandes; Prederigo; Almeida, 2020). Segundo Bonança, Castanho e Morgado (2022), não foi atribuída a quantidade de horas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, visando o sucesso da aplicação de medidas de suporte para a aprendizagem e a inclusão. Na visão de Abreu e Grande (2022), além da falta de previsão de tempo, há também a falta de recursos humanos para o apoio.

Sousa (2022) destacou que o trabalho colaborativo requer mudanças organizacionais, reflexão sobre as condições para a sua implementação e o envolvimento de todos, pois

o enquadramento legal atual facilita a construção de respostas pedagógicas preventivas, mais eficientes e direcionadas para as características de cada aluno. Contudo as mudanças acarretam ação, responsabilização, autonomia e colaboração, são estas as palavras chave [...]. Para isso acontecer, temos de assumir mais responsabilização na aquisição de conhecimento/formação e trabalho colaborativo para que através da partilha, possam todos refletir sobre as práticas pedagógicas. (Sousa, 2022, p. 45-46).

A responsabilidade de atuar em colaboração deve ser assumida, para que a ausência de cooperação entre os profissionais não deixe as intenções restritas apenas ao registro do DL (Sousa, 2022). Isso dialoga com Capellini e Zerbato (2019), que identificam alguns desafios

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

para a implementação do ensino colaborativo. Portanto, no contexto português, há a previsão de um ensino colaborativo, com participação em conjunto de professor da classe comum e professor de Educação Especial, mas é necessária a busca por condições que permitam a prática de tal ensino, com previsão de tempo, remuneração e apoio humano.

A presença de lacunas é inerente aos documentos orientadores nos dois países, visto que a elaboração é atravessada por contexto, relações de poder e questões políticas, resultando em documentos híbridos, reescritos também na prática (Lopes; Macedo, 2011). Contudo, tais documentos servem como norteadores nos países estudados. Reflexões sobre e a partir deles são fundamentais para o avanço da educação inclusiva, sendo relevante a ponderação sobre o significado atribuído ao ensino colaborativo para estabelecer e fornecer as condições necessárias para sua efetivação.

O ensino colaborativo pode ser viável e efetivo tanto no Brasil quanto Portugal e em outros países, mas, para a sua efetivação, “é necessária a implementação de políticas públicas e investimento em recursos” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 83), possibilitando, assim, o trabalho conjunto da classe comum e do professor de Educação Especial, bem como a formação desses professores para atender às demandas contemporâneas.

4 Considerações finais

A partir da análise realizada, identificamos a orientação para o trabalho em conjunto em ambos os contextos, brasileiro e português, visando à promoção de uma educação inclusiva e ao reforço do direito à educação, de forma a atender às potencialidades e necessidades dos estudantes. Esse trabalho em conjunto não configura necessariamente um ensino colaborativo, visto que essa prática vai além de questões pontuais de articulação e contato, conforme já apontado neste estudo.

A análise da PNEEPEI, documento do Brasil, evidenciou uma lacuna informativa sobre o ensino colaborativo. Embora haja um documento vigente desde 2008, a proposta de um novo em 2020 não foi coerente com o paradigma da inclusão. Diante disso, refletimos sobre a necessidade de novas orientações para a prática educacional inclusiva, que contemplem os desafios educacionais contemporâneos e as pesquisas voltadas para a educação inclusiva.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

A partir da análise do DL, documento de Portugal, identificamos a presença de orientações ao ensino colaborativo, em diferentes momentos. Acreditamos que são necessárias discussões sobre as condições para a viabilização desse trabalho em diferentes espaços educacionais.

É importante a clareza sobre o significado de ensino colaborativo nos documentos orientadores, para que não seja resumido a trabalhos com propósitos e articulações efêmeras ao longo do processo. Assim, para concluir, mas não encerrar a discussão, este trabalho permite traçar novas reflexões sobre como avançar na direção do ensino colaborativo, que é promissor para a educação inclusiva. Devemos considerar quais são as condições necessárias para sua efetivação e como isso pode refletir na formação dos professores em diferentes contextos.

As experiências e pesquisas já existentes sobre este tema podem favorecer a implementação ou o enriquecimento do ensino colaborativo na educação inclusiva, porém o campo ainda carece de mais investimentos. Importa destacar que as diferenças humanas são uma mais valia para os processos educativos, como afirma David Rodrigues. Diante disso, a educação na contemporaneidade não pode prescindir dos avanços em busca de novos cenários pedagógicos.

Ressaltamos que aqui trouxemos documentos de dois diferentes contextos, que possuem singularidades históricas e sociais, logo, as condições para um ensino colaborativo também terão suas particularidades, mas em ambos os contextos o ensino colaborativo exige mudanças estruturais e políticas públicas para o exercício do professor de Educação Especial e do professor de classe comum rumo à educação inclusiva.

Referências

ABREU, D. C.; GRANDE, C. A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47438>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BONANÇA, R. M. C. Simas; CASTANHO, M. G. B.; MORGADO, E. M. G. O Decreto-Lei nº 54/2018: um desafio para a inclusão. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)**, v. 15, p. 135-143, 2022. Disponível em:

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

https://www.researchgate.net/publication/366173502_O_DECRETO-LEI_N_542018_UM_DESAFIO_PARA_A_INCLUSAO. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20232026/2023/Decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 09 ago. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon. 2019.

CÉSAR, M.; MACHADO, R.; VENTURA, C. Praticar a inclusão e não apenas falar de inclusão. **Revista Interações**, v. 10, n. 33, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6730>. Acesso em: 09 ago. 2024.

FERNANDES, L. S.; PREDERIGO, A. L.; ALMEIDA, M. L. Reflexões acerca das políticas de educação inclusiva em Portugal. *In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 2020. **Anais [...]**. Vitória, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34330>. Acesso em: 09 ago. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed., São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p023039

LEITE, C.; PINTO, C. L. L. O trabalho colaborativo nas políticas curriculares em Portugal na transição de séculos. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 217-227, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54 de 6 de julho de 2018. **Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva**. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06, p. 2918 - 2928. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> Acesso em: 09 ago. 2024.

SOUSA, S. P. P. de. **Da teoria à prática: mudanças na escola com o Decreto-Lei nº 54/2018**. Pós-Graduação Educação Especial: Inclusão, desenvolvimento e aprendizagens – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Porto, 2022. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3157/1/Projeto%20Sandra%20Sousa%2021.22.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.