

O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos

**School management interfaces: collaborative teaching and the management
of pedagogical practices**

Interfaces of gestión escolar: educación colaborativa e a gestión de las prácticas pedagógicas

Franciele Rusch König¹, Fabiane Romano de Souza Bridi²

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, Brasil

Resumo

Este estudo versa sobre a gestão das práticas pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo. A pesquisa teve como lócus investigativo uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria onde foram desenvolvidas atividades de Ensino Colaborativo por meio do PIBID /UFSM/Educação Especial. Teve como objetivo analisar a existência de efeitos do desenvolvimento de ações colaborativas, por meio do PIBID, nas formas de gestar as práticas pedagógicas das professoras de ensino comum que tiveram a oportunidade de articular seu trabalho com as bolsistas pibidianas. Nesta perspectiva, em um viés qualitativo, a pesquisa organiza-se em um Estudo de Caso, tendo como procedimento de produção de dados analíticos entrevistas semiestruturadas realizadas na escola com três professoras de turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Os discursos das professoras entrevistadas são unânimes em afirmar a relevância dos movimentos de colaboração desenvolvidos, contudo apontam para a inexistência de efeitos na organização das práticas pedagógicas após o encerramento das atividades desenvolvidas pelo Programa nesta escola. Como principais fatores de influência para a inexistência de efeitos nesta ordem foram avaliados o tempo de desenvolvimento das ações do PIBID, as formas organizacionais da Gestão Escolar, as orientações legais para a Educação Especial, a disponibilidade de recursos humanos e os processos formativos dos professores envolvidos.

Palavras-chave: Educação especial, Inclusão, Ensino Colaborativo, Práticas pedagógicas.

Abstract

This study elucidates about the pedagogical practices management in the perspective of collaborative teaching. The research had as investigative locus a school from the municipal teaching network in Santa Maria where collaborative teaching activities were developed, through PIBID/UFSM/Special Education. It aimed to analyze the existence of development effects of collaborative actions, through PIBID – Institutional Program of Scholarship of Teaching Initiation – in the ways of managing the pedagogical practices of teachers enrolled in regular teaching practices who had the opportunity of articulating their work with the scholarship students from PIBID. In this perspective, in a qualitative approach, the research is organized in a study case, having as procedure of analytical data production semi-structured interviews held at school with three teachers from the early years of elementary school. The speeches of the interviewed teachers are unanimous in asserting the relevance of the collaborative movements developed, although they point out to the inexistence of effects in the organization of

1 Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: franci_konig@hotmail.com

2 Doutora em Educação. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI) e atua nas áreas da educação, educação especial e psicopedagogia, com ênfase nos processos inclusivos. E-mail: fabianebridi@gmail.com

pedagogical practices after the closure of the activities developed by the aforesaid program in that school. As main factors of influence to the inexistence these kind of effects were evaluated the time of PIBID'S actions of development, the organizational methods of school management, the legal orientation towards Special Education, the human resources availability and the formative procedures of the enrolled teachers.

Keywords: Special education, Inclusion, Collaborative teaching, Teaching practices.

Resumen

Ese estudio versa sobre la gestión de las prácticas pedagógicas en la perspectiva de la enseñanza colaborativa. La pesquisa tuvo como locus investigativo una escuela de la rede municipal de enseñanza de Santa Maria, donde fueran desarrolladas actividades de Enseñanza Colaborativa por medio del PIBID/UFSM/Educación Especial. El ensayo tuvo como objetivo analizar la existencia de los efectos del desarrollo de acciones colaborativas, por medio del PIBID – Programa Institucional de Becas para la Iniciación a Docencia – en las maneras de gestar las prácticas pedagógicas de la maestras de la enseñanza común que tuvieran la oportunidad de articular sus trabajos con las becarias *pibidianas*. De esta forma, en un enfoque cualitativo, esa pesquisa se organiza en un estudio de caso, teniendo como procedimiento de producción de datos analíticos en entrevistas semi-estructuradas realizadas en la escuela con tres maestras de clases de años iniciales de la educación primaria. Los discursos de las profesoras entrevistadas son unánimes en afirmar la relevancia de los movimientos de colaboración desarrollados, entretanto apuntan para la inexistencia de efectos en la organización de las prácticas pedagógicas después del encerramiento de las actividades realizadas por el programa en esta escuela. Como principales factores de influencia para la inexistencia de efectos en esta orden, fueran evaluados el tiempo de desarrollo de las acciones del PIBID, las formas organizacionales de la Gestión Escolar, las orientaciones legales para la Educación Especial, la disponibilidad de los recursos humanos e los procesos formativos de los profesores envueltos.

Palabras clave: Educación especial, Inclusión, Enseñanza colaborativa, Practicas pedagógicas.

Introdução

A característica “humana” não é dotada de caráter unicamente inato, orgânico, “*o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem*” (MATURANA, 1997, p. 29). Não nascemos plenamente humanos, nos constituímos a partir das ofertas do meio em que crescemos, especialmente a partir das relações estabelecidas com os demais sujeitos da nossa sociedade. Muito do que nos tornamos é aprendido, de modo que a convivência com os pares e com sujeitos mais capazes é um elemento crucial aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos humanos.

Nesta perspectiva, discussões podem ser mobilizadas no que tange ao desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, um campo historicamente marcado pelo ensino paralelo ao comum, em espaços e/ou instituições diferenciados. Fomentadas pelos pressupostos de Maturana (1998), reiteramos nossa compreensão acerca da importância cognitiva e cultural que assume a proposição de práticas pedagógicas aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial no espaço da sala de aula comum, em interação com seus colegas:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

Aos sujeitos da Educação Especial, a convivência espontânea com o outro implica, pois, na oferta de práticas pedagógicas que atendam suas demandas educativas e garantam, ao mesmo tempo, reorganizações estruturais a partir da interação com seus colegas. Para tanto, torna-se potente a articulação do trabalho docente entre ensino comum e Educação Especial.

Dentre a variedade de possibilidades de articulação conhecidas, este trabalho é direcionado às discussões acerca do Ensino Colaborativo, o qual prevê a colaboração entre professor do Ensino Comum e professor da Educação Especial no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, enfatizando a aprendizagem como um constructo coletivo entre todos os colegas. Compreendo, assim, uma possibilidade de deslocar o atendimento educacional especializado para o contexto da sala de aula comum, transferindo o foco de intervenção do sujeito em situação de inclusão e potencializando os processos interativos ao longo das ações pedagógicas desenvolvidas.

Contudo, práticas de trabalho colaborativo entre professores do Ensino Comum e da Educação Especial são ainda muito recentes e pouco difundidas em âmbito nacional. Em Santa Maria, a Lei de Número 6001, datada de dezoito de agosto de 2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências, tem como uma de suas metas:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, público alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destes alunos, em regime de colaboração entre as redes públicas e privadas, resguardadas as responsabilidades, conforme legislação (SANTA MARIA, 2015, p. 09).

As orientações deste documento consolidam as ações de Ensino Colaborativo como uma possibilidade potente para o acesso e permanência dos estudantes às condições de aprendizagem. Esta prática é enfatizada especialmente na educação infantil, quando o plano prevê:

Garantir, até o segundo ano de vigência do PME, o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, por meio do ensino colaborativo e do atendimento educacional especializado nas escolas de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses da rede pública e privada, com implementação de salas de recurso multifuncionais adequadas a essa faixa etária (SANTA MARIA, 2015, p.09).

Nesta perspectiva, a organização das ações em Educação Especial na Rede Municipal de Ensino passa a contemplar a articulação do trabalho entre professores do ensino comum e da Educação Especial. Contudo, não estão previstas estratégias capazes de garantir a efetivação desta proposta, de modo que as ações colaborativas desenvolvidas em Santa Maria têm ocorrido pontualmente a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/UFSM/Educação Especial,

constituindo um dos três eixos norteadores das bolsistas de Iniciação à Docência vinculadas ao subprojeto da Educação Especial³. As ações previstas pelo PIBID visam contribuir para a aprendizagem da docência através da inserção de licenciados nas escolas da rede pública de ensino, a fim de propiciar a participação em práticas docentes por meio da interação entre universidade e escola.

Destaca-se, contudo, a característica específica dos movimentos de implementação desta proposta, considerando que surge dos estudos desenvolvidos no âmbito acadêmico, a partir do PIBID/Educação Especial. Deste modo, embora a procura pelo Programa tenha partido de uma iniciativa da equipe gestora da instituição escolar, a prática de colaboração surge de uma necessidade interna do grupo pibidiano. Desta forma, tem-se desenvolvido no contexto escolar um trabalho que parte de uma iniciativa externa e, por isso, tende a repercutir em vários aspectos na organização escolar. Nesta perspectiva, Lück (2006) afirma que:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2006, p.25).

Partindo deste pressuposto, este estudo volta o olhar à equipe gestora da escola, compreendendo as implicações oriundas da emergência desta nova proposta de trabalho em Educação Especial em todas as instâncias da gestão escolar. Segundo Baruel e Machado (2007) a equipe gestora de uma instituição escolar é composta: pelo diretor, como gestor administrativo; o coordenador, como gestor pedagógico; o orientador, como gestor educacional; o professor, como gestor da sala de aula; além de outros cargos definidos pelas políticas públicas.

Assim, a análise aproxima-se do professor do ensino comum, gestor do espaço onde a proposta de ensino colaborativo se desenvolve e participante direto deste processo. Esta postura justifica-se pela compreensão de que embora movimentos de Ensino Colaborativo estejam pautados em uma premissa de envolvimento de toda a equipe gestora escolar, as ações desenvolvidas no contexto investigado estiveram muito mais próximas dos professores do Ensino Comum, sujeitos com os quais as bolsistas⁴ dialogavam e compartilhavam o espaço e as práticas em sala de aula.

Sousa (2009, p. 24) pondera que, “para haver um bom gerenciamento acompanhado de uma boa liderança, necessitamos de uma nova prática de trabalho desenvolvida em grupo.” Desta forma, organizar as práticas docentes nos moldes do Ensino Colaborativo implica em uma nova maneira de gestar o espaço e as ações em sala de aula, configurando na articulação da ação de dois professores gestores, da Educação Especial e do Ensino Comum, com vistas a um objetivo comum.

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar a existência de efeitos do desenvolvimento de ações colaborativas, por meio do PIBID, nas formas de gestar as práticas pedagógicas das professoras de ensino comum que tiveram a oportunidade de articular seu trabalho com as bolsistas pibidianas. Para tanto, buscamos

3 As ações do PIBID-Educação Especial/UFSM compreendiam três eixos principais: Atendimento Educacional Especializado em uma perspectiva mais individualizada, realizada no contra turno, na Sala de Recursos Multifuncionais da escola; Práticas de Ensino Colaborativo nas turmas de ensino comum frequentadas pelos estudantes acompanhados; Produção de material didático-pedagógico.(UFSM, 2014).

4 Ao longo do texto, faremos uso da palavra na forma feminina, pois se refere a um grupo composto totalmente por acadêmicas do sexo feminino.

compreender a concepção dos professores do Ensino Comum sobre o compartilhamento do trabalho docente; avaliar a existência de ressignificações da ação docente por parte dos professores do Ensino Comum no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas.

Foram convidadas a colaborar com a pesquisa três professoras⁵ que tinham em suas turmas alunos⁶ em situação de inclusão, justificando a presença e colaboração de uma bolsista do PIBID/Educação Especial: professora Joana, docente de uma turma de segundo ano, com matrícula do aluno J.V, 8 anos, identificado com dificuldades de aprendizagem; professora Júlia, docente de uma turma de terceiro ano, frequentada pelo aluno C., com onze anos e diagnóstico de Déficit de atenção e Hiperatividade⁷; professora Giane, docente de uma turma de quarto ano, frequentada pela estudante E., 15 anos, com um quadro de Síndrome de Edward.

Os dados empíricos foram produzidos a partir das falas das professoras, gravadas e transcritas, a partir do uso de um roteiro semiestruturado. O contato com as professoras foi efetivado via equipe diretiva da escola e as entrevistas foram realizadas na instituição escolar lócus da pesquisa, em horários de aulas especializadas.

O ensino colaborativo como uma possibilidade formativa: produção de efeitos sobre a gestão das práticas pedagógicas

Atentando ao princípio da “Educação para todos”, é possível elaborar a compreensão de que uma escola dita inclusiva seja capaz de organizar práticas pedagógicas direcionadas à totalidade de seus estudantes. Esta premissa, entretanto, resulta em um desencontro com a atual organização dos sistemas educacionais, especialmente no que tange a oferta de serviços em Educação Especial.

Como uma estratégia favorável aos processos formativos no campo da Educação Especial, o PIBID/UFSM/Educação Especial desenvolveu estudos e práticas direcionadas ao Ensino Colaborativo, orientando as acadêmicas bolsistas do programa a potencializarem os processos colaborativos com as professoras do Ensino Comum nas escolas acompanhadas. Sobre esta forma organizacional das práticas pedagógicas, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), ponderam:

[...] apesar da importância do serviço de AEE extraclasse oferecido ao aluno público-alvo da Educação Especial, é necessário pensar em uma forma de trabalho ou modelo de AEE no qual os dois professores – o da classe comum e o de Educação Especial – trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos em que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 37).

O ensino colaborativo pode ser compreendido, então, como “um desses modelos de prestação de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo

5 A identidade das professoras será preservada, sendo adotado o uso de pseudônimos.

6 Os estudantes serão identificados pelas iniciais de seus nomes.

7 Os alunos que participaram deste Projeto de ensino foram indicados pelo professor de Educação Especial da escola. Foram contemplados na ação pibidiana por frequentarem o Atendimento Educacional Especializado e serem reconhecidos pela escola como alunos com necessidades pedagógicas e de aprendizagem, apesar de os alunos com Dificuldades de Aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade não comporem o público-alvo da Educação Especial.

heterogêneo de estudantes” (MENDES; VILARONGA, 2014, p.38). A proposta configura, pois, uma parceria entre os professores do ensino comum e professores de Educação Especial, fundamentada na responsabilização mútua pelo planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas ofertadas a uma turma do ensino comum, onde alguns estudantes estejam identificados como público-alvo (COOK; FRIEND, 1993 apud MENDES; VILARONGA, 2014).

Este processo, contudo, implica em novas formas de gestar as práticas pedagógicas, em termos de planejamento, desenvolvimento e avaliação. Para Tardif (2002), os saberes docentes que embasam o ato de ensinar são construídos, dentre outros, ao longo dos processos de formação inicial e continuada, de experiências profissionais, do currículo e da formação cultural dos professores. Desta forma, além de promover a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, o ensino colaborativo também potencializa a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial (MENDES; VILARONGA, 2014).

Para Mendes e Vilaronga (2014), a adesão à filosofia de escolarizar todos os estudantes em uma mesma sala de aula, decorrente das atuais políticas de inclusão escolar, tem resultado como um estímulo positivo ao trabalho colaborativo entre Educação Especial e ensino comum, com professores de ambos os campos buscando a união de seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. No que se refere ao objetivo de compreender a concepção das professoras do ensino comum sobre o compartilhamento do trabalho docente, indicamos que os discursos das professoras colaboradoras apontam para a característica positiva da proposta, indicando uma estratégia potente para a melhoria da oferta das práticas pedagógicas aos estudantes:

Para mim, foi uma experiência muito boa. Eu acredito nessas parcerias que a escola faz, e que dá resultado. As prefeituras, os governantes deveriam incentivar cada vez mais e não deixar acabar, como está acontecendo. Tinha que fomentar mais essa situação, porque a gente vê que essa parceria em sala de aula, com essas dificuldades que a gente tem com o próprio sistema da inclusão, exige que tenha mais pessoas integradas na escola e até mesmo dentro da sala de aula, porque a gente tem os alunos com dificuldades em aprendizagem e os alunos com necessidades especiais e, queira ou não, eles precisam não só estar junto com os alunos da classe regular, eles precisam ter aquele olhar mais de perto e um professor sozinho, com uma turma com mais de vinte e cinco alunos, por mais que a gente queira, não tem como, é inviável tu dares essa atenção. (Professora Joana, p.01).

Muito bom! Era uma vez por semana ou duas que ela vinha, muito bom. Ela participava com a turma toda, com um trabalho junto para incluir, maravilhoso! (Professora Giane, p. 02).

É unânime, nos discursos das professoras, a visão positiva sobre suas experiências de Ensino Colaborativo, mesmo que tenham atingido diferentes fases de articulação do trabalho com as bolsistas. Para além das melhorias na oferta das condições de aprendizagem a todos os estudantes, os relatos indicam a experiência de colaboração como uma possibilidade formativa pelo compartilhamento de saberes e práticas docentes:

É muito bom o apoio, porque a pessoa está na área de estudo e traz informação para a gente, um auxílio. [...] a D. (bolsista pibidiana) era maravilhosa! Desde textos ela trazia para eu ler, que é para a gente conhecer a situação do aluno. É muito bom, muito positivo! (Professora Giane, p. 02).

[...] ajuda muito. Porque por mais que a gente faça, a gente está sempre fazendo uma formação continuada, está sempre conversando, sempre em contato, sempre buscando, é diferente quando vem uma pessoa de fora que está frequentando o curso específico, que vem com subsídios que atendem aquela necessidade que a gente tem em sala de aula. Auxilia muito! Para mim, foi importante. (Professora Joana, p. 03).

Em consonância com os relatos das professoras, Mendes e Capellini (2007) discutem as práticas colaborativas como uma possibilidade formativa aos professores envolvidos. Para as autoras:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais. (MENDES; CAPELLINI, 2007, p.125).

A esse respeito, Lehr (1999), considera que experiências de ensino colaborativo possibilitam um rico processo de compartilhamento de informações entre os professores. Nesta direção, indicam aspectos relevantes a serem observados como decorrentes do desenvolvimento desta proposta, tais como o avanço no planejamento curricular devido ao acesso a uma diversidade de metodologias de ensino, motivação nas aulas, variedade de materiais, melhoria do ambiente da sala de aula, dentre outros.

A análise dos discursos das professoras participantes desta pesquisa esclarece os efeitos benéficos da experiência colaborativa em questão no âmbito da aprendizagem docente e da oferta das condições de ensino e aprendizagem aos estudantes. Contudo, no que tange à existência de ressignificações da ação docente, por parte das professoras do ensino comum, desenvolvidas após findadas as atividades do projeto, não foi possível identificar a existência de modificações nos modos de gestar organização, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Foi possível constatar que, embora reconheçam a potência do Ensino Colaborativo e as decorrentes reorganizações dos espaços e práticas pedagógicas, as professoras retornaram às suas formas tradicionais de trabalho na ausência desta proposta.

Este dado tem enorme relevância e pode ser avaliado dentro da complexidade que implica a implementação de práticas de Ensino Colaborativo. Para Lehr (1999), o ensino colaborativo apenas é viável quando for prioridade para a equipe administrativa, tendo em vista a necessidade de previsão de tempo hábil para planejamento conjunto. Do contrário, professores que se dedicam ao desenvolvimento da proposta têm como única alternativa o planejamento realizado informalmente, muitas vezes fora do espaço escolar, que pode induzir a certa superficialidade do trabalho.

No que diz respeito aos desafios e potencialidades da implementação do trabalho articulado, embora indiquem a existência de um acompanhamento para a organização das práticas pedagógicas direcionadas ao campo da Educação Especial, os discursos das professoras não fazem menção a orientações mais pontuais sobre o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

[...] a gente aqui na escola também é orientado, tem sugestões para trabalhar de maneira diferente. A exigência de nível nas provas, nas avaliações, nos trabalhos avaliativos, os textos, tudo o que ele faz, eu tenho que avaliar de maneira diferente. (professora Giane, p.02).

É possível compreender a existência de fragilidades na orientação recebida por essas professoras em relação ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, com direcionamentos pautados na individualidade das ações docentes em sala de aula. Herrold e Venn (1999) apontam como essenciais ao sucesso do Ensino Colaborativo fatores como:

a) total comprometimento do diretor e da administração escolar, fazendo com que o educador geral e o educador especial não se responsabilizem sozinhos pela sala; b) os professores de educação geral e especial necessitam ensinar em equipe desde o início do ano escolar, para poderem planejar e implementar o currículo, compartilhando responsabilidades relacionadas com planejamento, instrução avaliação e monitoramento de todos os alunos na sala de aula; c) a direção escolar deve ajudar a dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos para um programa de sucesso, estando disponível para encontrar soluções para os problemas. (HERROLD E VENN, 1999; apud MENDES; VILARONGA, 2014, p.42).

A relevância destes fatores no desenvolvimento de práticas colaborativas remete a alguns pontos frágeis da proposta analisada que, possivelmente, esclarecem a não existência de efeitos na gestão das práticas pedagógicas desenvolvidas posteriormente. O desenvolvimento das ações do PIBID/UFSM/Educação Especial nesta escola foi viabilizado por um interesse inicial da professora da Educação Especial desta instituição, a qual se submeteu a um edital específico com vias a contemplação pelo programa. O envolvimento da equipe diretiva ocorre de um modo mais restrito, na direção de organizar estratégias para que a professora da Educação Especial possa ser liberada de suas funções na escola um turno por semana a fim de participar das reuniões do projeto. Contudo, o interesse principal pela implantação de um trabalho colaborativo era oriundo do projeto, o qual previa o Ensino Colaborativo como um de seus eixos de atuação, através de estudos no grupo interno e ações com os professores no âmbito das salas de aula.

A responsabilidade pelos movimentos organizacionais e formativos relacionados a essa nova proposta esteve direcionada ao programa, em detrimento de ser uma possibilidade ainda muito recente e pouco difundida no interior da comunidade escolar. Não sendo a propulsora do desenvolvimento de ações colaborativas, a equipe gestora enfrentou um processo de impotência no que tange a construção de possibilidades para que a proposta se concretizasse. Aliada a esse fator, situa-se a ausência de um horário de reunião pedagógica, recentemente abolido no sistema municipal de ensino de Santa Maria na época em que as atividades foram realizadas.

Embora fossem previstos, no âmbito do projeto, encontros de estudo e discussão entre equipe diretiva, professores do ensino comum e da educação especial, bolsistas e coordenadores do PIBID/UFSM/Educação Especial, as condições temporais e organizacionais do sistema educacional atravancaram este processo, de modo que raros foram os momentos organizados neste sentido.

Destas barreiras enfrentadas no âmbito da gestão das práticas de Ensino Colaborativo resulta a incompletude do processo de construção conceitual por parte da

equipe envolvida. As professoras do ensino comum, agentes do contexto escolar envolvidas de uma forma mais direta com a proposta, sinalizam em seus discursos uma visão ainda muito inicial e por vezes equivocada sobre o que significa desenvolver uma proposta pedagógica colaborativa. Esta percepção decorre dos relatos das educadoras sobre as práticas desenvolvidas *a posteriori*:

[...] então eu trago uma atividade diferenciada, digamos, para o J.V., mas não basta eu entregar, tem que ter alguém com ele para fazer, ele é um aluno, ele precisa de alguém junto. (Professora Joana, p.2).

Foi bem válido, porque essas inserções que ela tinha com ele eu sentia que ele vinha até mais calmo para a aula, porque parece que ele conseguia produzir ficando em um ambiente separado, e com ela do lado também. Eu sentia também que ele ficava mais tranquilo e, claro, com o apoio do lado eu acho que ele se sentia bem mais importante. (Professora Júlia, p. 01).

Estes relatos revelam uma concepção sobre o Ensino Colaborativo característica das fases iniciais da construção da parceria, onde o professor do ensino comum é responsável pelo planejamento execução e avaliação das práticas pedagógicas e o professor da Educação Especial é alocado em uma função assistencial. Esta construção conceitual induz a manutenção do professor do ensino comum ainda muito distanciado das práticas do professor da Educação Especial, com uma forte barreira entre as responsabilidades de um e de outro.

Capellini (2005), Lago (2014) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), por meio de suas pesquisas, salientam o caráter processual da construção de parcerias entre os professores e a consequente demanda de um intervalo significativo de tempo para que a relação de confiança seja estabelecida, ao mesmo tempo em que se aprimoram os saberes e fazeres tangentes ao ensino colaborativo. Nesta perspectiva, assume posição de relevância a duração da proposta, a qual totalizou dois anos no contexto em questão, perpassando por situações de alterações de turmas contempladas, professoras do ensino comum e bolsistas PIBIDIANAS. Desta maneira, não se viabilizou a garantia de continuidade das ações desenvolvidas, fator de implicância nas rupturas constatadas no processo de construção conceitual e prática sobre o Ensino Colaborativo.

Assume posição de relevância a organização das políticas e práticas inclusivas do sistema educacional brasileiro, as quais priorizam o direcionamento das práticas pedagógicas em Educação Especial ao contexto das Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de intervenções mais pontuais com os estudantes considerados público-alvo. Desta maneira, é fortalecida a cultura deste campo como um ensino paralelo ao ofertado no ensino comum e o deslocamento da responsabilidade sobre o [in]sucesso deste alunado majoritariamente ao campo da Educação Especial.

No lócus em questão, o desenvolvimento de práticas minimamente capazes de garantir um acesso igualitário as condições de aprendizagem por todos os estudantes foi possível através das ações pontuais do PIBID/UFESM/Educação Especial. Desta forma, a assunção dos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial como elemento legítimo em um grupo de estudantes, cujos processos de ensino e aprendizagem são de responsabilidade não somente do professor deste campo específico, apenas foi viabilizada em turmas seletas, pela possibilidade de articulação de sete acadêmicas do curso de Educação Especial-UFESM, vinculadas ao PIBID.

Como resultado, o desenvolvimento de práticas que contemplem a proposta do Ensino Colaborativo de garantir o acesso ao conhecimento de toda a turma de forma igualitária fica restrito à presença de um professor da Educação Especial em sala, neste caso específico, de uma bolsista PIBIDIANA. Para além disto, ainda que fortalecida na escola a compreensão sobre a potência de um trabalho articulado capaz de assegurar ao estudante considerado público-alvo o acesso aos recursos dos quais necessita no contexto da sala de aula, em uma proposta educacional que se proponha inclusiva, sua concretização estaria inviabilizada pela atual organização dos sistemas de ensino e, fundamentalmente, pela ausência de recursos humanos.

Organizado como um ensino paralelo, majoritariamente no contraturno, o campo da Educação Especial tem sua oferta designada a um número muito limitado de professores, os quais tornar-se-iam impotentes em uma iniciativa de desenvolvimento de práticas colaborativas nas salas de aula do ensino comum. Isto ocorre porque é inviável a um único professor de Educação Especial garantir sua participação no planejamento, execução e avaliação das atividades em todas as turmas de uma instituição escolar. Disto resulta a manutenção das formas habituais de gestar as práticas pedagógicas e do discurso de que é necessária a elaboração de atividades diferenciadas para os estudantes considerados público-alvo e a presença de um profissional que garanta o acompanhamento e desenvolvimento destas.

Tais percepções instigam a uma avaliação mais ampla acerca das condições que as produzem. Cabe avaliar as concepções propagadas sobre a Educação Especial pelas políticas educacionais intituladas “inclusivas” e a produção das condições de uma educação assim adjetivada que antecedem, circundam e [in]viabilizam as ações em Educação Especial no contexto escolar. As práticas desenvolvidas nas salas de aula são o resultado de um constructo sobre o significado e a finalidade da educação, permeados pelas subjetividades de cada agente envolvido. A esse respeito, Bolzan (2003), disserta sobre os processos de formação docente e suas implicações nas formas de organização das práticas pedagógicas:

[...] pode-se inferir que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico, mesmo quando se acredita que a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício cotidiano da Universidade. É uma conquista social, pois implica trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria para torná-la compreensível revela, em alguma medida, a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor. (BOLZAN, 2003, p. 106).

Nesta direção, o modo como os professores compreendem e desenvolvem a sua prática está interligado à constituição do ser professor. Trata-se de um processo de construção de identidade docente, que ocorre em vários momentos e espaços, que irá atribuir características peculiares à organização do trabalho docente. Especificamente sobre a identidade profissional dos professores, Garcia, Hypólito e Vieira compreendem como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente,

negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...]. (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Partindo deste pressuposto, as possibilidades de organização das práticas escolares adjetivadas como inclusivas são permeadas pelas concepções culturalmente produzidas sobre o campo da Educação Especial. Assumem posição de relevância, deste modo, os processos formativos dos professores, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial e as possibilidades de construção de saberes e fazeres que lhes são ofertadas nesta tangente.

Ao mesmo tempo em que o Ensino Colaborativo constitui um processo formativo, sua consolidação está fortemente influenciada, dentre outros fatores, pelas trajetórias formativas dos agentes envolvidos. Contribuem para a discussão os postulados de Maturana, para os quais “[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos.” (MATURANA, 1997, p.43). Deste pressuposto emerge a complexidade da proposta contemplada por este estudo e construção das [im]possibilidades de efeitos na gestão das práticas pedagógicas pelas professoras do ensino comum que experienciaram iniciativas de ensino colaborativo.

Algumas considerações para mobilizar reflexões

Ao dissertar sobre as relações entre os indivíduos, o mundo e os processos de aprendizagem, Maturana pondera que “a educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveu em sua educação” (MATURANA, 1997, p. 29). Portanto, ao pormos em voga as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares, em especial sobre as possibilidades de articulação do trabalho docente, é necessário considerar também as possibilidades formativas vivenciadas por cada um destes indivíduos.

Os achados empíricos deste estudo apontam para efeitos muito incipientes, oriundos da experiência de Ensino Colaborativo, as práticas pedagógicas desenvolvidas após o término das ações em parceria com o PIBID/Educação Especial, pelas professoras do ensino comum que participaram desta pesquisa. Embora reconheçam a relevância do trabalho desenvolvido, deixam explícito em seus discursos a manutenção de suas práticas “tradicionais” depois de findadas as intervenções das bolsistas da Educação Especial.

Dentre a gama de fatores que acarretam este resultado, podem ser considerados aspectos relacionados aos processos formativos, tanto das professoras do ensino comum quanto das acadêmicas do curso de Educação Especial, as concepções historicamente construídas sobre a inclusão escolar e aqueles considerados seus sujeitos, as formas organizacionais da equipe gestora escolar e as condições dificultosas que delas derivam para o desenvolvimento da proposta colaborativa, curto intervalo de tempo de desenvolvimento do projeto, carência de recursos humanos, dentre outros que perpassam todos estes no cotidiano escolar e contribuem ao desenho das práticas e concepções construídas.

A organização de práticas pedagógicas colaborativas estará sempre permeada pelas subjetividades construídas pelos professores envolvidos ao longo dos seus processos formativos, iniciais e continuados, bem como das experiências no campo de trabalho.

Os modos como os professores compreendem o campo da Educação Especial, seus sujeitos, as práticas pedagógicas e as possibilidades de trabalho colaborativo têm grande influência na implementação e nos efeitos do Ensino Colaborativo, tanto no âmbito da formação docente quanto da aprendizagem dos estudantes. Esta análise incita questionamentos sobre o modo como estão organizadas as ações formativas dos professores em todas as áreas do saber, quais as possibilidades de construção de conhecimentos sobre o campo da Educação Especial são ofertadas e quais as estratégias de organização das práticas pedagógicas são discutidas como potentes para a organização de um sistema educacional que atenda aos atuais discursos inclusivos.

Estes questionamentos não intenciam direcionar a formação de professores especificamente ao Ensino Colaborativo, mas tecer indagações sobre como as bases de conhecimento construídas por estes profissionais têm mobilizado (ou não) suas condições de desenvolver ações educacionais que contemplem as diversas individualidades constituintes de um grupo escolar. A emergência e consolidação de novas formas de planejar, desenvolver e avaliar as práticas pedagógicas perpassam, fundamentalmente, pela organização de processos formativos capazes de fomentar a construção do arcabouço teórico pelos agentes envolvidos. É necessário considerar que mudanças significativas no âmbito educacional ocorrem em longo prazo e que a formação de professores está em momento de transformação, com vistas a contemplar novas demandas que surgem nas escolas. Como exemplo, citamos a reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, organizada no período de desenvolvimento da presente pesquisa.

Cabe problematizar mobilizações fundamentais para que a implementação do Ensino Colaborativo seja viabilizada. Emerge ao foco analítico a força das construções culturais sobre a Educação Especial, os modos de organização do trabalho neste campo e as possibilidades a serem ofertadas aos sujeitos considerados público-alvo. A experiência aqui analisada pode ser compreendida como a mobilização inicial de um processo de ressignificação das práticas pedagógicas, compreendendo que um período de dois anos de atividades direcionadas neste sentido não constitua um intervalo de tempo suficiente para reverberar em efeitos nas concepções e práticas docentes.

Os achados empíricos do estudo permitem analisar que as professoras que contribuíram com a pesquisa não tiveram a possibilidade de consolidar mudanças conceituais fundamentais às práticas de Ensino Colaborativo, as quais sejam, dentre outras, a responsabilização coletiva pelos processos de aprendizagem de todos os estudantes, a desconstrução do sujeito considerado público-alvo da Educação Especial como o único sujeito da diferença em uma turma homogênea, a concepção de que o trabalho em educação Especial deve ocorrer unicamente de forma paralela, nas Salas de Recursos Multifuncionais, dentre outros.

Para além disto, problematiza-se as condições de continuidade da proposta de ensino colaborativo após a retirada do Projeto vinculado ao PIBID/UFSM/Educação Especial da escola. A frequência de vinte horas semanais da única professora de Educação Especial da referida instituição de ensino não gera condições viáveis à articulação do trabalho docente nas dimensões do planejamento, execução e avaliação. Outro fator compreende a ausência de reunião pedagógica semanal na escola, o que dificultava e, por vezes, tornava inviável a articulação da professora da Educação Especial com as professoras do ensino comum. Embora a experiência que teve sua emergência nas ações do PIBID pudessem desencadear novas formas de pensar essas

práticas, as carências de recursos humanos e de tempo para o planejamento coletivo constituem limitadores das possibilidades de continuidade deste trabalho.

Salienta-se que a consolidação da proposta de ensino colaborativo demanda uma série de fatores que transcendem a disponibilidade dos professores para estabelecer parcerias. O tempo para o planejamento coletivo, o conhecimento sobre a proposta e suas possibilidades e a garantia de recursos humanos são alguns aspectos fundamentais. Na atual conjuntura dos sistemas educacionais, com número reduzido de professores de Educação Especial atuando, em muitas escolas apenas um professor, torna a implementação do Ensino Colaborativo um grande desafio.

Referências

BARUEL, Elisete Oliveira Santos; MACHADO, Sheila Cristina de Almeida e Silva. **Afinal, quem são os gestores do espaço escolar?** Concatenado esforços para uma escola melhor. São Paulo, USP: 2007.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. - ISBN: 9788574307381. In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERES, Eliane; BONIN, Iara. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1ªed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 01, p. 102-120.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 p. Tese (Doutorado em Educação Especial), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

LAGO, Danússia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, Reston, v. 83, n. 611, p. 105-111, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. São Paulo, **Educere et Educare**, vol.2, n°4, jul/dez 2007. p.113-128.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Inclusão escolar e a formação do professor para o ensino colaborativo ou co-ensino no Brasil. In: SADAO, Omote; BRAGA, Tânia Moron Saes; CHACON, Miguel Cláudio Moriel; SABORIDO, David Montalvo. (Orgs.). **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. 1ed. Alcalá de Henares-Madri-Espanha: Universidad de Alcalá, 2014, p. 35-54.

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

SANTA MARIA. Lei n° 6001, de 18 de agosto de 2015. **Estabelece o Plano Municipal de Ensino e dá outras providências**. Prefeitura Municipal de Santa Maria: Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa, 2015.

SOUSA, Vânia Célia Ventura. **Liderança participativa e gestão escolar**. Especialização em Gestão Escolar. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

UFSM. Projeto de Ensino: **Práticas Pedagógicas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar – PIBID/UFSM**. Santa Maria, 2014.

Enviado em: 19/março/2018

Aprovado em: 22/junho/2018

Ahead of print em: 18/outubro/2018”