

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E A ESTRATÉGIA DO ENSINO COLABORATIVO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Célia Fonsêca de Lima<sup>1</sup>  
Ana Aparecida Tavares da Silveira<sup>2</sup>  
Sára Maria Pinheiro Peixoto<sup>3</sup>  
Fabyana Soares de Oliveira<sup>4</sup>  
Ilanna Márnea Araújo Chagas<sup>5</sup>  
Maria Aparecida Dias<sup>6</sup>

### RESUMO

O presente escrito é um recorte de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo apresentar os resultados de uma averiguação do processo de trabalho pedagógico inclusivo no Ensino Médio realizado na Escola Estadual Amaro Cavalcanti – Jardim de Piranhas/RN, para identificar a existência de práticas pedagógicas docentes para o processo de inclusão e as concepções de professores do Ensino Médio e de Educação Especial sobre a estratégia do Ensino Colaborativo, objeto de estudo da referida pesquisa. O referencial teórico-metodológico apresenta discussões sobre práticas pedagógicas com base nos estudos de Franco (2016) e Papim et al. (2018) e, acerca da estratégia do Ensino Colaborativo, apresenta uma compreensão sobre os estudos de Capellini (2004), Capellini e Zerbato (2019), Marin e Braun (2013), entre outros. Optou-se por um estudo de campo de análise descritiva e abordagem qualitativa com aplicação de um questionário on-line semiestruturado e observações participativas registradas num diário de campo. Averiguou-se que os professores conhecem teoricamente o que é uma prática pedagógica inclusiva, mas isso não é posto em prática em sala de aula, apesar da presença do professor auxiliar de Educação Especial. Constatou-se também que poucos profissionais apresentam compreensão do que venha a ser a estratégia do Ensino Colaborativo, visto que a sua maioria respondeu não saber do que se trata.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar, Práticas pedagógicas inclusivas, Ensino colaborativo.

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [prof.celiafonseca@yahoo.com.br](mailto:prof.celiafonseca@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [ana.silveira.806@ufrn.edu.br](mailto:ana.silveira.806@ufrn.edu.br).

<sup>3</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [sarapinho@nei.ufrn.br](mailto:sarapinho@nei.ufrn.br).

<sup>4</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [fabyanaoliv@yahoo.com.br](mailto:fabyanaoliv@yahoo.com.br).

<sup>5</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [ilannamarnea@gmail.com](mailto:ilannamarnea@gmail.com).

<sup>6</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [cidaufrn@gmail.com](mailto:cidaufrn@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

Aponta o Censo Escolar, em seus dados de 2020 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas nas classes comuns do Ensino Médio no nosso país continua aumentando. Para se ter uma ideia, atualmente existem 147.545 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Médio (BRASIL, 2020, p. 29).

Percebe-se com isso que cada vez mais esses estudantes estão chegando ao Ensino Médio regular, que, segundo o Art. nº 35 da LDB 9394/96, é a “...etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos...” (BRASIL, 1996).

Os dados acima citados nos chamam a atenção no que se refere ao seu aspecto quantitativo, indicando um ponto bastante positivo, mas um olhar mais aprofundado mostra que não basta só a realização de matrículas desses alunos na escola regular. Se faz necessário repensar a escola em termos de práticas pedagógicas inclusivas e sociais. As práticas pedagógicas precisam de uma ressignificação para que ocorram transformações que atendam de maneira eficaz a inclusão de todos os alunos, inclusive os estudantes com deficiência. Essa necessidade é sentida mais intensamente na realidade diária de sala de aula numa turma do Ensino Médio Regular.

A função de professora de Educação Especial acontece em duas vertentes: a primeira refere-se ao trabalho pedagógico em sala de aula, envolvendo adaptações das atividades dos conteúdos ministrados pelos professores das diferentes disciplinas curriculares; a segunda refere-se ao apoio direto em outros contextos educacionais, identificando alguns dos vários meios de inclusão e motivação para os estudantes com deficiência.

Nessa vivência diária, foram percebidas algumas carências de práticas pedagógicas inclusivas para a turma heterogênea de 3ª série do Ensino Médio, na qual são auxiliados pedagogicamente 3 (três) alunos com deficiência — sendo um com deficiência física e dois que, além da deficiência física, apresentam paralisia cerebral leve. Nessas circunstâncias, indagou-se: Como se encontra o trabalho com a inclusão em toda a escola? Existem práticas pedagógicas para o processo de inclusão? Dentre esses questionamentos, surge a questão investigativa: Quais são as práticas pedagógicas realizadas para o processo de inclusão, inclusive de alunos com deficiência, e as concepções de professores do Ensino Médio e de Educação Especial sobre a estratégia do Ensino Colaborativo?

O objetivo geral deste escrito é apresentar os resultados de uma averiguação do processo de trabalho pedagógico inclusivo no Ensino Médio realizado na Escola Estadual Amaro Cavalcanti – Jardim de Piranhas/RN. Os objetivos específicos foram: investigar a realização de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula e conhecer as concepções dos professores do Ensino Médio e Educação Especial sobre a estratégia didática do Ensino Colaborativo.

Classificando este artigo metodologicamente, refere-se a um trabalho de campo, com abordagem qualitativa e de análise dos dados descritiva com base no método de análise de conteúdo de Bardin (2016), aplicando a técnica de análise temática ou categorial fundamentada. As técnicas/instrumentos de coleta de dados foram a aplicação de um questionário e observações participativas registradas num diário de campo.

Desse modo, o presente artigo encontra-se organizado, para além do resumo, introdução e considerações finais, em quatro seções: na primeira, discorre-se uma breve compreensão sobre as práticas pedagógicas com base nos estudos de Franco (2016), Mantoan (2015), Papim *et al.* (2018); a segunda seção apresenta as concepção da estratégia do Ensino Colaborativo com base nos estudos de Capellini (2004), Marin e Braun (2013); a terceira seção apresenta os fundamentos e procedimentos metodológicos com Gil (2008) e Bardin (2016); e, finalmente, a última seção mostra os registros, resultados e discussões sobre o trabalho realizado na escola quanto a inclusão escolar.

Evidencia-se que o referido estudo se justifica por proporcionar mais informações sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio, considerando alcançar um dos objetivos da pesquisa de doutorado a princípio intitulada *Ensino Colaborativo na prática pedagógica dos docentes de alunos com deficiência: parceria entre os professores do Ensino Médio e de Educação Especial*<sup>7</sup>, no intuito de detectar lacunas apresentadas no âmbito da escola, *campus* da pesquisa.

Vale salientar que o recorte da pesquisa em andamento aqui apresentado mostra um trabalho colaborativo realizado entre orientador e demais colegas orientandos, já que outros olhares veem pontos importantes para a melhoria do trabalho que até então a autora não detecta.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo refere-se a um trabalho de campo, de abordagem qualitativa e de análise dos dados descritiva com base no método de análise de conteúdo de Bardin (2016, p.48),

---

<sup>7</sup> A pesquisa de doutoramento se encontra na fase da coleta de dados e está no seu último ano de desenvolvimento.

que designa análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) [...]”. Desse modo, utiliza a técnica de análise temática ou categorial fundamentada e aplica as técnicas/instrumentos de coleta de dados: um questionário semiestruturado on-line elaborado no Google Forms e enviado via grupo de WhatsApp da escola para professores, equipe pedagógica e equipa gestora. Também foram realizadas observações participativas em sala, registradas num diário de campo.

O questionário como técnica de investigação, segundo Gil (2008, p. 121), é uma “[...] investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. E, quanto à observação participante, afirma Gil (2008, p. 103) que “[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. Acontece pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado e pode ser de forma natural e artificial. De forma natural é quando o pesquisador pertence ao grupo que investiga; e de forma artificial é quando se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação (GIL, 2008).

Para as observações participativas, priorizou-se como critério as salas de aulas onde estão presentes alunos com deficiência, visto que a pesquisadora tem um maior interesse por exercer a função de professora de Educação Especial.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

A inclusão escolar consiste na ideia de que todas as pessoas tenham acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino respeitando as diferenças, particularidades e especificidades de cada um sem nenhuma discriminação. Seu objetivo de forma geral é eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e a socialização discente no processo educativo, sem distinção de cor, etnia, idade, deficiência, gênero etc. Afirma Mantoan (2015, p. 83) que “a inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença em processos educacionais iguais para todos”.

Assim, subentende-se que cabe à escola assegurar condições reais a todos, promovendo não só o acesso a um currículo flexível para o aluno com deficiência, mas também mudanças de paradigmas metodológicos e aplicação de estratégias didáticas acessíveis para todos.

Para tanto, segundo Mantoan (2015, p. 83), “exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender por completo ao que a inclusão prescreve como

prática pedagógica [...]”. Trata-se, portanto, de criar condições e tornar possível que a convivência de todos seja igualitária, respeitando as diferenças entre os estudantes e promovendo estratégias de ensino para que o desenvolvimento de escolarização e inclusão sejam efetuados de maneira eficaz.

De acordo com Franco (2016, p. 541), compreende-se como práticas pedagógicas aquelas que “[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Desse modo, são estabelecidas com objetivos previamente elaborados para que, ao longo do processo didático, sejam desenvolvidas através de formas e meios variados.

A prática pedagógica no contexto da inclusão escolar evidencia ações dos diversos agentes educacionais para garantir a aprendizagem e a socialização de todos os educandos, inclusive os com deficiência, e, também, o processo de ensinar e aprender em sala de aula.

Dessa maneira, os profissionais precisam entender o processo da inclusão escolar e procurar aplicar modelos de estratégias de práticas pedagógicas que promovam não só a inclusão escolar, mas também a inclusão social, assegurando assim todo o envolvimento e a participação discentes.

## **A ESTRATÉGIA DIDÁTICA DO ENSINO COLABORATIVO**

O Ensino Colaborativo surge como exemplo de uma estratégia capaz de promover a inclusão escolar em qualquer modalidade de ensino, desde que os profissionais estejam todos “[...] ativamente participantes da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas competências” (PAPIM *et al.*, 2018, p. 18). Isso implica desenvolver um currículo diferenciado, respeitando as limitações, criando opções para a aprendizagem e provendo apoio a todos os alunos na sala de aula.

A colaboração entre os professores do Ensino Comum e de Educação Especial é o foco, e isso favorece a criação de um ambiente propício para a aprendizagem de maneira interdisciplinar, o que beneficia o aprendizado e permite o desenvolvimento de competências e habilidades que vão além da sala de aula.

Capellini (2004, p. 8) define o Ensino Colaborativo como:

[...] uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor ou especialista planejam de forma colaborativa procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores.

De acordo com Marin e Braun (2013, p. 53):



O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que preveem o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial.

O professor de Educação Especial e o professor regente, ou titular, como queiram denominar, devem se responsabilizar pelo planejamento, execução e avaliação do ensino. Na sala de aula, os dois profissionais trabalham juntos, desenvolvendo um currículo diferenciado, respeitando as limitações, criando opções para a aprendizagem e provendo apoio a todos os alunos na sala de aula. Então, a partir dessa perspectiva, deve-se organizar, elaborar e realizar estratégias didáticas, com a finalidade de garantir a participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas no contexto escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O quadro funcional da Escola Estadual Amaro Cavalcanti, em Jardim de Piranhas/RN, possui 19 (dezenove) professores, distribuídos da seguinte maneira: a equipe gestora é formada por 2 (dois) professores (diretor e vice-diretora) eleitos pela comunidade escolar; a equipe pedagógica é composta por 3 (três) professores especialistas, sendo 1(um) coordenador e 2 (dois) apoios pedagógicos que se responsabilizam pelos três turnos; o corpo docente é formado por 17 (dezesete) professores distribuídos pelas disciplinas curriculares, 1 (um) professor auxiliar de Educação Especial e 1 (um) intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais). A equipe de funcionários é predominantemente feminina, sendo 11 (onze) professoras. Todos possuem nível superior na sua área de atuação acadêmica, e a maioria tem pós-graduação — em nível de especialização, há 11 (onze) professores; com doutorado, 1 (um); e com o mestrado, 1 (um).

Participaram deste momento da pesquisa 18 (dezoito) profissionais da escola. As análises e discussões dos dados coletados foram sistematizados em 3 (três) categorias temáticas — i) As percepções sobre inclusão; ii) A prática pedagógica e as dificuldades para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial (PAEE); e iii) Concepções sobre a prática pedagógica inclusiva e o Ensino Colaborativo —, que serão apresentadas a seguir:

### **1. AS PERCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO**

Esta categoria objetivou conhecer o entendimento dos professores participantes sobre inclusão. Assim, os registros analisados mostram que, nos 18 (dezoito) questionários respondidos, 8 (oito) professores apresentam que inclusão é “incluir todos nas diversas atividades sociais e de forma igualitária”; 4 (quatro) mencionam que inclusão é ter “acesso”, “acolhimento”, “direitos iguais” e “igualdade para todos”; 5 (cinco) professores afirmam que são “ações de combate a exclusão para oportunizar direitos iguais” e 1 (um), com o pseudônimo de Professor, respondeu apenas com uma palavra: “Pertencimento”.

Percebe-se que existe uma compreensão por parte dos partícipes a respeito do significado da inclusão. Isso está explícito quando a caracterizam como “Direito de todos” e que esse direito precisa ser “de forma igualitária”. Assim, as concepções apresentadas interpretam a inclusão não como “aplicada” apenas aos alunos com deficiência, e sim a todos, independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Trata-se de uma ação social. A exemplo disso, a professora Silvana menciona que inclusão “É o ato de incluir socialmente e de forma igualitária todos os indivíduos que fazem parte daquele contexto, seja ele em sala de aula, na igreja, no trabalho, ou seja, em todas as esferas sociais” (Silvana, 2021).

Assim, Camargo (2017, p. 1) declara que a inclusão “[...] é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem”. Portanto, detectou-se que os professores da escola lócus da pesquisa compreendem o significado de inclusão como uma prática social de direitos para todos numa ação de igualdade entre as diferenças.

## **2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS DIFICULDADES PARA TRABALHAR COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)**

O propósito desta categoria temática foi identificar as considerações dos professores quanto à realização do trabalho com a inclusão em sala de aula, e se têm dificuldades em ensinar para alunos com necessidades educacionais específicas.

Quanto à questão sobre se considerar um(a) professor(a) que trabalha com a inclusão em sala de aula, dos 18 (dezoito) professores, 9 (nove) responderam “Não”. Destes, 4 (quatro) alegam que “não se sentem preparados”, 2 (dois) “acreditam que não da maneira correta”, 1 (um) justifica dizendo que não trabalha porque “tem dificuldades”, 1 (um) menciona que “falta recursos suficientes, especialmente para alguns casos de deficiência”, e 1(um) não justificou.

As respostas dos professores quando mencionam que não estão “preparados” para trabalhar a inclusão em sala de aula não surpreendeu, pois esse argumento aparece com

frequência em algumas pesquisas, ou seja, que não se sentem preparados ou não foram preparados. Logo, é “o argumento mais frequente dos professores [...]” (MANTOAN, 2015, p.79). Explica Mantoan (2015, p. 79) que, na formação em serviço, por exemplo, “[...] os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional”. Desse modo, além da necessidade de desenvolver formação continuada, evidencia-se que o foco esteja nas demandas locais apresentadas e vivenciadas pelos professores sobre inclusão, refletindo sobre do que se trata um professor capacitado para ensinar em uma escola inclusiva (MANTOAN, 2015).

A outra metade (50%) dos professores, 9 (nove), no caso, responderam “Sim” e, portanto, consideram-se um(a) professor(a) que trabalha a inclusão em sala de aula. Destes, 6 (seis) argumentam que “incluem todos os alunos em suas aulas considerando as necessidades e especificidades de cada um” e 3 (três) não justificaram.

Embora considerem que trabalham com a inclusão em sala de aula, isso não ficou perceptível nas observações participativas realizadas em sala de aula (2ª série B – turno vespertino – Ensino Médio). Veja exemplos registrados no diário de campo do dia 18/10/2021:

Nos 2 (dois) primeiros horários da disciplina de Português,

*A professora entra em sala e cumprimenta a todos. Estão presentes 2 (dois) alunos com deficiência, pois 1(um) faltou, eu (professora de Educação Especial) e somente mais 6 (seis) dos 39 (trinta e nove) matriculados na turma. A professora titular pede para todos abrirem o livro didático na p. 46, vai trabalhar “Literatura”. Eu entrego os livros aos alunos com deficiência e, sem nenhuma informação anterior sobre o planejamento do que ia ser ministrado nestas aulas, fico constrangida, apenas abri o livro na página indicada para que a aluna veja o que está sendo realizado pela professora titular, pois é analfabeta e tem paralisia cerebral leve (Autora, 2021).*

Dando continuidade, nos últimos horários, as aulas foram de Artes e Inglês:

*O professor ministra as duas disciplinas. A aula nesse momento é de Artes e começa com a utilização do retroprojeter para explicar o conteúdo da aula, que é sobre arte moderna. Assim como a disciplina de Português, também não tive acesso ao conteúdo que seria ministrado nas aulas e não participei do seu planejamento. O professor falou da Semana de Arte Moderna brasileira e apresentou algumas pinturas em slides. Em seguida explica a atividade que é para cada aluno anotar as emoções vividas em seu dia, durante uma semana. Depois deveriam produzir uma pintura de acordo com os estilos estudados. [...] (Autora, 2021).*



Estes exemplos apontam que, em nenhum momento observado, foi trabalhada a inclusão em sala, especificamente os alunos com deficiência não foram incluídos. Percebe-se com isso que não pensaram nas limitações apresentadas pela turma e, em especial, pelos alunos com deficiência que dela fazem parte. Assim, corroborando com Merlini, Santos e Magina, (2017, p. 122), “[...] Estas questões constituem um cenário educacional indicando que talvez o professor não esteja, suficientemente, preparado”. O que nos conduz a refletir sobre as dificuldades dos professores, pois foram unânimes (100%) em afirmar que sentem dificuldades em ensinar aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Dos 18 (dezoito) professores, 7 (sete) alegam “não terem nenhuma formação para ensinar a esses alunos”, 4 (quatro) que “não estão preparados para isso”, 3 (três) “sentem necessidades de como colocar em prática a inclusão”, 2 (dois) responderam “sim”, mas não justificaram, e 1 (um) “sente dificuldade em adaptar as atividades para os alunos com deficiência”. Assim sendo, evidencia-se a importância da realização de cursos de formação na escola lócus da pesquisa, esses cursos precisam estar relacionados às reflexões do cotidiano pedagógico, possibilitando trocas e construções coletivas de conhecimentos.

Em vista do que foi analisado para esses questionamentos, constatou-se que os professores estão divididos quanto ao se considerarem um professor que trabalha a inclusão em sala de aula. Entre distintas justificativas, os que não se consideram (50%) apontam não estarem preparados ou que não foram preparados para trabalhar a inclusão. Os professores que se consideram (50%) apontaram também posturas diferenciadas quanto aos argumentos justificáveis para suas posições. Eles alegam que incluem todos nas atividades em sala de aula, mas observou-se que a efetuação do trabalho com a inclusão em sala não foi constatada.

### **3. CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E O ENSINO COLABORATIVO**

Esta categoria temática foi estruturada para identificar e analisar as concepções do grupo sobre a prática pedagógica inclusiva e as suas percepções sobre o Ensino Colaborativo.

Quanto às concepções sobre prática pedagógica inclusiva, foram reveladas distintas posturas, das quais destacamos algumas: “É uma prática onde as atividades são adaptadas às demais necessidades, onde todos participem de modo colaborativo e inclusivo[...]”; “Adequar as atividades pedagógicas”; “É uma prática complexa que utiliza estratégias diferentes”; “Desenvolver atividades acessíveis para o aluno com necessidades participar de forma ativa”;

“É uma prática pedagógica que atenda às necessidades educacionais de todos, especialmente de alunos com deficiência”.

Evidenciou-se que existe uma compreensão do grupo participante do que venha a ser uma prática pedagógica inclusiva, pois constatou-se que os professores apontam como prática pedagógica inclusiva aquela que atende às necessidades educacionais de todos.

Nesse sentido, realizar uma prática pedagógica inclusiva significa planejar aulas que envolvam todos os alunos, diversificando e adaptando as formas de apresentar e explorar os conteúdos curriculares. Mas isso não foi perceptível na escola pesquisada. De acordo com a professora de Educação Especial, para o PAEE não foram planejadas as aulas ministradas para envolvê-los, e as adaptações em formas de apresentar e explorar os conteúdos curriculares para todos não se realizaram. Portanto, os professores conhecem teoricamente o que é uma prática pedagógica inclusiva, mas isso não é posto em prática em sala de aula.

É importante ressaltar que, na sequência desta questão, foram pedidos exemplos de práticas pedagógicas inclusivas. Dos 18 (dezoito) professores, apenas 2 (dois) tentaram responder: “imagens relacionadas ao conteúdo trabalhado” e “[...] projetos que visem o respeito a essa diversidade, a fim de promover uma sociedade mais justa”. Os demais, 88,8%, ou seja, 16 (dezesseis), não citaram nenhum exemplo.

Quanto às percepções sobre Ensino Colaborativo, 5 (cinco) professores responderam conhecê-lo. A professora com o pseudônimo de Humorada afirma “Conheço, sim” e relata na sua compreensão que “trata-se de um trabalho realizado em parceria entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino regular e/ou de disciplinas específicas” (Humorada, 2021). A professora Silvana menciona que também conhece: “Sim”, “Parte da premissa da colaboração entre os envolvidos [...]” (Silvana, 2021). No entanto, 72,2%, ou seja, 13 (treze) professores, responderam que não conhecem o Ensino Colaborativo.

Nesse sentido, respalda-se que o Ensino Colaborativo se trata de uma estratégia de ensino que visa parcerias entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular para que, juntos, planejem as ações que serão desenvolvidas em sala de aula para o processo escolar e social do aluno com deficiência (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Diante do tão pouco conhecimento apresentado pelos professores sobre o Ensino Colaborativo, apenas 27,8%, é pertinente salientar que se faz realmente necessário promover estudos e reflexões com essa temática. A partir daí, é possível realizar uma intervenção em sala de aula, conseguir analisá-la e apontar suas implicações como proposta para a prática pedagógica de alunos com deficiência no Ensino Médio na perspectiva inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das análises aqui discutidas, pôde-se constatar que a escola lócus da pesquisa não é, mas pode se tornar inclusiva, desde que todos estejam abertos para realizar ações que vão além de mudanças nos espaços educativos. São requeridas mudanças também na ação dos professores, ou seja, no seu fazer pedagógico, pois constatou-se a necessidade de realização de práticas pedagógicas inclusivas na escola. Os professores conhecem teoricamente o que é uma prática pedagógica inclusiva, mas, em sala de aula, isso não é posto em prática, apesar da presença da professora de Educação Especial para auxiliá-los.

Constatou-se também haver pouco conhecimento dos partícipes sobre a estratégia didática inclusiva do Ensino Colaborativo, pois apenas 27,2% dos professores alegam saber do que se trata, e os demais, 72,8%, não sabem o que venha a ser. Portanto, é pertinente indicar ações formativas continuadas para os professores da referida escola, como, por exemplo, a estratégia didática inclusiva do Ensino Colaborativo. Acredita-se que trabalhado na prática didática, o Ensino Colaborativo perpetuará o respeito às diferentes situações de aprendizagem, considerando as necessidades e potencialidades de cada um, especialmente de alunos com deficiência.

Pretende-se realizar uma intervenção na referida escola, a fim de promover a estratégia didática inclusiva do Ensino Colaborativo para a prática pedagógica dos professores das disciplinas curriculares do Ensino Médio. Tal intervenção tem por finalidade propiciar a escolarização e a inclusão de alunos com deficiência na Escola Estadual Amaro Cavalcanti.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo Escolar 2020**. Brasília, DF, 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de Inclusão Escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302f. 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.



FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. 1 reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.(org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MERLINI, V. L.; SANTOS, A.; MAGINA, S. M. P. Estratégias formativas: um elemento potencializador para ressignificação da prática docente. In: **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.19, n.1, p.121-140, 2017.

PAPIM, A. A. P. *et al.* **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.