

Três etapas necessárias para a realização do trabalho colaborativo na escola

Three stages needed for collaborative work in school

Tres etapas necesarias para la realización del trabajo colaborativo en la escuela

Tereza Cristina de Carvalho

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília/SP - Brasil

Camila Rodrigues Costa

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília/SP - Brasil

Sabrina Alves Dias

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília/SP - Brasil

Resumo

Objetivou-se descrever as etapas necessárias do trabalho colaborativo, com vistas à inclusão escolar. Uma professora do atendimento educacional especializado, uma professora de educação física e uma cuidadora participaram do estudo. Foram filmadas aulas de educação física e gravados encontros para planejamento. Os registros de filmagens dessas aulas foram assistidos, na íntegra e os áudios dos encontros, transcritos. Conclui-se que, para efetivar o trabalho colaborativo na escola, são necessárias três etapas: 1) definição do dia, horário, local e objetivos para a realização do planejamento; 2) elaboração de um plano de trabalho colaborativo; e 3) execução, acompanhamento, reflexão e avaliação do plano de trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Educação especial, Trabalho colaborativo, Educação física, Atendimento educacional especializado

Abstract

The objective was to describe the necessary stages of collaborative work, with a view to school inclusion. A teacher of Specialized Educational Attendance, a Physical Education teacher and a caregiver have participated in the study. Physical Education classes were filmed and meetings were held for planning. The filming records of the Physical Education classes were attended in full, and the audios of the meetings were transcribed. It is concluded that to accomplish the collaborative work in the school three steps are necessary: 1) Definition of the day, time, place and objectives for the accomplishment of the planning; 2) Elaboration of a Collaborative Work Plan, and, 3) Execution, monitoring, reflection and evaluation of the Collaborative Work Plan.

Keywords: Special Education; Collaborative work; PE; Specialized Educational Assistance

Resumen

El objetivo es describir las etapas necesarias del trabajo colaborativo, con miras a la inclusión escolar. Una profesora del Servicio Educativo Especializado, de Educación Física y una cuidadora participaron del estudio. Se filmaron clases de Educación Física y se grabaron encuentros para la planificación. Los registros de filmación de esas clases de Educación Física fueron vistos, en su totalidad y los audios de los encuentros fueron transcritos. Se concluye que para efectuar el trabajo colaborativo en la escuela son necesarias tres etapas: 1) Definición del día, horario, local y objetivos para la realización de la planificación; 2) Elaboración de un plan de trabajo colaborativo, y 3) Ejecución, seguimiento, reflexión y evaluación del plan de trabajo colaborativo.

Palabras clave: Educación especial; Trabajo colaborativo; Educación Física; Atención al cliente.

1. Introdução

Documentos que regem a educação brasileira, como a Constituição Federal (BRASIL,1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), ressaltaram os pressupostos da escola inclusiva, assegurando aos alunos público-alvo da educação especial matrícula no ensino regular.

Entretanto, assegurar a matrícula desse aluno não garante sua permanência e seu sucesso educacional, já que, além de as escolas oportunizarem o acesso a toda conjuntura sistêmica, o professor precisa se apropriar da verdadeira concepção que cerca a inclusão.

O grande desafio da inclusão escolar é agregar os profissionais que dela fazem parte, já que o professor sozinho não consegue refletir sobre a prática docente, sendo necessária discussão em grupo e de maneira conjunta. Nesse contexto, a abordagem colaborativa tem sido uma das propostas mais promissoras na área da educação, pois trabalha em prol da inclusão escolar, do aprimoramento curricular, além de promover o desenvolvimento profissional dos professores.

A própria literatura aponta, há mais de 20 anos, a necessidade da proximidade entre ensino regular e educação especial, referindo-se à premência de se estabelecerem parcerias colaborativas na escola,

principalmente, em turmas em que há alunos incluídos (RABELO, 2012 apud PUGACH; JOHNSON, 2002).

Além de trabalhar conjuntamente, a abordagem colaborativa possibilita alcançar um resultado mais significativo, uma vez que existe uma relação entre múltiplos saberes específicos e inúmeros processos cognitivos em colaboração (ROLDÃO, 2017). Diante dessa perspectiva, ambos os professores dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Para que ocorra o trabalho colaborativo, os professores do ensino regular, juntamente com os da educação especial, precisam, a partir de um planejamento contínuo, sistematizar um plano de trabalho, com metas que possam atender às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Contudo, sabe-se que efetivar um trabalho colaborativo na escola não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, existem diversos estudos na literatura que investigam as premissas para a colaboração entre professores (ALMEIDA, 2014; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014; REGANHAN; PRIORI; PRIORI, 2014; OLIVEIRA; SILVA, 2015; SILVA; SANTOS; FUMES, 2015), porém, poucas pesquisas descrevem as etapas que o envolvem.

Nessa perspectiva, questiona-se: quais são as etapas necessárias para efetivar o trabalho colaborativo com professores na escola, com vistas à inclusão escolar?

1.1 O trabalho colaborativo e seu planejamento

A abordagem colaborativa vem sendo muito estudada na área da educação (JOHN-STEINER, 2000; TORRES, 2004; MENDES, 2007; IBIAPINA, 2008; NEVIN; THOUSAND; VILLA, 2009; MATEUS, 2011) e carregada de vários sentidos, referindo-se sempre à forma de trabalho de profissionais que atuam com alunos público-alvo da educação especial matriculados na rede regular de ensino.

Por isso, essa proposta de trabalho está imbuída de uma grande reciprocidade entre os indivíduos que fazem parte do processo. A intencionalidade da participação em “conjunto” está relacionada à organização de um espaço que possibilite as discussões sobre as problemáticas em comum, a fim de encontrar respostas, que, por vezes, são inexecutáveis individualmente, além de impulsionar o desenvolvimento de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho colaborativo (RABELO, 2002).

A colaboração nas escolas pode facilitar a troca de experiências e a resolução de problemas mais graves na aprendizagem ou em relação ao comportamento. Além disso, tem-se apresentado como mais uma das possibilidades de serviços de apoio à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino (CAPELLINI, 2004).

Esse modo de trabalho está pautado, essencialmente, na articulação de ações e estratégias, com o objetivo de beneficiar os alunos em seu processo de ensino e aprendizagem. Por isso, o trabalho realizado entre o ensino regular e a educação especial é essencial para desenvolver práticas educacionais colaborativas (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; MANZINI, 2006; ROLDÃO, 2007; DAMIANI, 2008; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2012).

Nesse sentido, o professor da sala regular contribui mediante conteúdos, prática pedagógica e estratégia de ensino, ao passo que o professor especialista colabora com a avaliação e planos de estratégias de ensino, individualizados de acordo com as necessidades dos alunos incluídos (ARAUJO; NUNES, 2011).

No entanto, Friend e Cook (1990) relataram que há algumas condições para que o trabalho colaborativo ocorra, dentre elas, a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos; e f) voluntarismo.

Além disso, para que o trabalho colaborativo seja realizado, deve-se levar em consideração os pressupostos do planejamento em conjunto, que é o

diálogo, a negociação e o respeito mútuo (CAPELLINI, 2004). Para tanto, deve seguir três passos essenciais: 1) o que se quer alcançar; 2) a que distância se está do que se quer alcançar; e 3) o que se faz para que essa distância diminua (GANDIN, 2000).

Portanto, o planejamento do trabalho colaborativo não se resume a reunir um grupo de pessoas frente a uma tarefa coletiva a ser realizada, pois o diálogo, as trocas experienciais dos participantes em relação a um determinado problema e o direcionamento das ações a serem compartilhadas em comum levam os participantes a refletirem a respeito dos interesses comuns (FULLAN; HARGREAVES, 2001; FRIEND, 2008).

Diante disso, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) propuseram que os sistemas educacionais deveriam planejar um processo de trabalho colaborativo, assegurando todos os recursos disponíveis, inclusive tempo, dinheiro e apoio profissional. A equipe gestora, juntamente com a equipe pedagógica, precisa compreender que essa proposta de trabalho necessita, além da aprovação para sua realização, condições físicas para que ela seja realizada, pois o local também tem grande influência sobre o comportamento, às ações e a dinâmica das reuniões. É fundamental que a ação do diretor seja a de um educador, uma vez que essa será sua linha prática cujo objetivo é o sucesso de uma escola considerada inclusiva (OLIVEIRA; PROFETA, 2008).

É necessário ressaltar que a gestão possui papel primordial para o desenvolvimento de atitudes inclusivas dentro do ambiente escolar. A maneira como a gestão escolar conduz cada ação dentro desse espaço demonstra, para toda a equipe, qual é sua concepção de educação. A gestão precisa se empenhar para assegurar a inclusão escolar e social de todos seus discentes (PRIETO, 2002).

2. Método

Participaram deste estudo, uma professora do atendimento educacional especializado, uma professora de educação física e uma cuidadora que

atuavam na rede municipal de ensino fundamental, de uma cidade da região centro-oeste do estado de São Paulo.

Para a seleção do professor do atendimento educacional especializado, utilizaram-se como critérios, além de voluntariar-se: 1) dispor de um espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola; 2) possuir, em sua sala, alunos que necessitassem do seu apoio nas aulas de educação física; e, 3) ter, sob sua responsabilidade, maior quantidade de alunos que necessitassem do seu apoio nas aulas de educação física.

A partir da aplicação de um questionário para os 27 professores do AEE da rede municipal de educação da cidade lócus da pesquisa, foi possível identificar se havia um trabalho colaborativo com o professor de educação física e como esse trabalho era realizado entre esses profissionais. Dos 27 professores que responderam ao questionário, 14 deles se voluntariaram.

Apesar disso, apenas uma professora do AEE foi selecionada a participar deste estudo, pois possuía um número maior de alunos que necessitavam de seu apoio nas aulas de educação física em comparação com os demais professores.

Após a seleção da professora do AEE, entrou-se em contato com a de educação física, para saber se ela dispunha de um horário em comum para que, juntas, pudessem planejar as atividades. Nessa oportunidade, foi perguntado à professora de educação física quais alunos apresentam maior dificuldade em relação à participação nas suas aulas. Ela indicou uma aluna, como sendo o seu maior desafio. Desse modo, todo o planejamento foi direcionado para ela, em virtude de sua necessidade.

A aluna selecionada estava regularmente matriculada no primeiro ano do ensino fundamental, tinha seis anos de idade e apresentava diagnóstico de Síndrome de Rett com suspeita de Autismo. Ela também possuía apoio de uma cuidadora, por isso, sua participação no estudo foi considerada fundamental. A cuidadora, por sua vez, participava das aulas de educação física juntamente com a aluna, e era orientada pela professora do AEE.

A coleta de dados ocorreu em dois ambientes distintos: 1) nas aulas de educação física e 2) nos encontros com os professores.

Inicialmente, foi realizado um teste de filmagem na quadra, onde ocorriam às aulas de educação física, por meio do posicionamento da câmera em sete diferentes lugares, sendo quatro pontos, nas diagonais, e três, laterais.

Após o teste, identificou-se que o melhor posicionamento da câmera seria em uma das diagonais da quadra. Dessa forma, todas as filmagens foram realizadas com a câmera posicionada no mesmo local.

Adotou-se esse procedimento com o objetivo de identificar o melhor posicionamento da câmera, de modo a ter um amplo campo de captura de imagens e para que a luz natural do ambiente estivesse favorável à filmagem para obter uma imagem bem iluminada (LOISOS, 2008; BEZERRA, 2010; FIORINI; NABEIRO, 2013).

Assim, as aulas de educação física foram filmadas na íntegra, cujo foco foi o professor e suas ações com o aluno-alvo. A descrição detalhada do tempo de registro das filmagens dessas aulas da escola pode ser visualizada na Tabela 1.

Tabela 1 – Descrição detalhada do tempo de registro das filmagens das aulas de educação física na escola.

Registros	Escola 1
1ª Filmagem	29m43
2ª Filmagem	39m
3ª Filmagem	40m
4ª Filmagem	39m
5ª Filmagem	45m
6ª Filmagem	30m45
7ª Filmagem	39m

Fonte: elaboração própria, 2018.

Foram realizados quatro encontros: o primeiro e o segundo registros de filmagem das aulas foram assistidos na íntegra, durante os quatro encontros de planejamento com as professoras. Os demais registros também foram utilizados ao longo dos encontros, mas com o intuito de identificar se as estratégias e recursos sugeridos atendiam às necessidades da aluna.

A coleta de dados dos encontros de planejamento entre a professora de educação física e a do AEE na escola ocorreu por meio da gravação de áudio, Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 28, mai-ago 2018, p.126-144

com o objetivo de identificar indícios em relação às etapas para a realização do trabalho colaborativo. Além disso, os encontros aconteceram a partir da definição de um horário em comum entre elas e de objetivos delineados para a execução de um planejamento visando à inclusão do aluno-alvo.

Os áudios dos quatro encontros foram transcritos, segundo as normas de Marcuschi (1986), a partir de 14 sinais úteis para a transcrição de conversações, e selecionados os trechos das transcrições nos quais foram identificados indícios em relação às etapas para a realização de um trabalho colaborativo.

3. Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados a partir das três etapas identificadas como necessárias para a realização do trabalho colaborativo na escola.

3.1 Primeira etapa: Definição do dia, horário, local e objetivos para a realização do planejamento

Foram realizados quatro encontros, quinzenais, na Sala de Recursos da Escola (SRM), com as professora do AEE e de educação física. Esses encontros tiveram a duração de 50 minutos, com o objetivo de realizar um planejamento visando à inclusão da aluna, nas aulas de educação física e identificar etapas necessárias para um trabalho colaborativo.

O primeiro encontro foi destinado à exposição do projeto, sensibilização e organização do planejamento colaborativo. Foram expostos os objetivos, bem como as etapas e possíveis participantes. A sensibilização ocorreu por meio de um vídeo, *O voo dos gansos*, e a entrega de um “mimo” simbolizando nossa parceria. Após a aceitação do projeto, identificou-se um horário em comum com as professora do AEE e de educação física. O período destinado foi o horário do intervalo da professora de educação física e, no caso da professora do AEE, foi necessário reorganizar o horário de atendimento, pois se utilizou o horário de atendimento à aluna para a realização do planejamento. Dessa forma, os encontros tiveram que ocorrer quinzenalmente, para que a aluna

puдesse ser atendida no AEE e não tivesse muitas perdas, como exemplificado no trecho a seguir.

Professora-pesquisadora: “[...] Como vocês estão de horário?” (PP, 2016).

Professora de Educao Física: “Eu estou aqui na escola às quartas (+) quintas e sextas [...] eu dou aula até as 14h30 (+) a das 14h30 até as 15h30 eu fico no recreio (+) a, depois, eu vou para o meu lanche” (PEF, 2016).

Professora do AEE: “No meu caso que nem hoje, (+) quarta-feira, eu estou pegando o horário de atendimento da E. [aluna] para fazer (+), caso contrário, (+) eu deixo de atender outros alunos por conta disso (+) A, daqui a pouco, outra professora vai falar “mas  so a E. [aluna] que tem? (+) então, eu estou trocando (+), quando você vem [professora-pesquisadora e pesquisadora], eu não atendo a E. [aluna]”. (PAEE, 2016)

Após a definio do horário em comum, o segundo procedimento foi estabelecer um objetivo que iria nortear as ações das professoras. Ele foi delineado a partir da necessidade emergente em relao  participao da aluna nas aulas de educao física, pois as professoras identificaram a necessidade de ampliar o tempo de participao da aluna nessas aulas para compreender o motivo pelo qual ela apresentava determinados comportamentos.

Desse modo, entende-se a necessidade de momentos em conjunto para definir estratégias de atuao. Portanto, quando o professor de educao física e do AEE atuam no mesmo turno, são maiores as possibilidades de exequibilidade e de prática do trabalho colaborativo, uma vez que isso permite que a professora do AEE também possa acompanhar e colaborar com o professor nas situações de aula junto ao aluno, bem como orientar, como nesse caso em específico, a cuidadora, que também modificava suas ações conforme as orientações da professora do AEE.

Para Oliveira e Miranda (2014), a ausência de um período e, em alguns casos, de turno em comum entre o professor de educao física e do AEE  uma realidade escolar. Para Marques e Duarte (2013), horários e locais específicos para o planejamento na escola deveriam estar previstos na jornada de trabalho dos professores.

Nesse sentido, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) indicam que se faz necessário discutir na escola as questões quanto a uma reorganizao

da carga horária dos professores, para que haja momentos de encontro em comum, a fim de que se possam planejar ações para a inclusão escolar.

Milheiro (2013) afirma que os professores aprimoram e ampliam as possibilidades de pensar em ações que podem colaborar com a prática de ambos, além de obterem, um sucesso progressivo naquilo que foi planejado em conjunto.

Dessa forma, à medida que os encontros se tornam frequentes, contínuos, com diálogos cada vez mais concretos e precisos, tem-se a possibilidade de desenvolver um trabalho colaborativo na escola.

3.2 Segunda etapa: elaboração de um plano de trabalho colaborativo

A partir do objetivo delineado, e em virtude da ausência de um horário que possibilitasse a professora do AEE acompanhar as aulas de educação física, ficou decidido, no segundo encontro, em comum acordo com as professoras, que, para atingir o objetivo proposto, a estratégia seria que a professora do AEE assistisse aos registros das filmagens das aulas de educação física, a fim de identificar o motivo do comportamento da aluna e a ação da professora. Depois, ela deveria sugerir estratégias para colaborar com a professora de educação física, como exemplificado a seguir, no trecho relativo ao áudio de um dos encontros com as professoras.

Professora-pesquisadora: “Devido à incompatibilidade de turno, para que a professora do AEE possa acompanhar as aulas de educação física (+) e como eu tenho registrado por meio de vídeo as aulas de educação física (+), talvez, ao olhar o vídeo e registrar o que ocorre (+), nós possamos pensar em algumas estratégias (++). Observar estratégias boas [professora de Educação Física] que você já realiza e podemos manter e sugerir outras estratégias que podem colaborar (++). O que vocês acham?” (PP, 2016).

Professora do AEE: “Ótimo!” (PAEE, 2016).

Professora de Educação Física: “Sim!” (PEF, 2016)

Contudo, além de assistir a filmagem, identificou-se a necessidade de sistematizar um Plano de Trabalho Colaborativo, com o objetivo de planificar as ações. Ele foi elaborado a partir do uso de um roteiro para analisar filmagem, proposto pelas pesquisadoras. O processo consistiu em assistir, na íntegra, o vídeo da aula de educação física, com as professoras, durante os encontros,

com foco no comportamento da aluna, na ação da professora de educação física e da cuidadora, pensando na rotina dessas aulas, que consistia em: 1) roda para a chamada; 2) alongamento; 3) aquecimento; 4) atividade.

Dessa forma, ao observar o vídeo, questionava-se: qual era o comportamento da aluna? Então, descrevia-se no roteiro o comportamento identificado. Em seguida, perguntava-se: qual era a ação da professora frente ao comportamento da aluna? Descrevia-se no roteiro a ação da professora. Ainda, em relação à ação da professora: foi uma ação de sucesso? É preciso manter essa ação? Registrava-se a ação de sucesso. Em seguida, questionava-se: quais outras estratégias poderiam ser sugeridas para a professora de Educação Física neste momento? Após as professoras chegarem a um consenso, registrava-se a estratégia sugerida no roteiro. Esse procedimento também foi realizado em relação à observação do comportamento da aluna e a ação da cuidadora.

O Plano de Trabalho Colaborativo foi elaborado no segundo e no terceiro encontros, quando se assistiu, respectivamente, o primeiro e o segundo registros de filmagem das aulas de educação física.

Após o término da elaboração, decidiu-se em conjunto, que o próximo procedimento seria a professora de educação física executar as estratégias planejadas em suas aulas. O Quadro 1 apresenta o plano elaborado em conjunto.

Quadro 1 - Plano de trabalho elaborado em conjunto pelos professores de Educação Física e do AEE, com estratégias sugeridas para cuidadora colaborar nas aulas de Educação Física.

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA				
Aula de Educação Física		Comportamento do aluno	Ação da cuidadora	Sugestão de estratégia para a cuidadora
I N Í C I O	C H A M A D A	A aluna não responde a chamada e apresenta um comportamento de indiferença, ou seja, não esboça nenhuma reação quando a professora chama o seu nome.	Permanece sentada na arquibancada de braços cruzados, apenas observando a aluna.	1) Posicionar a aluna na roda junto aos demais alunos da turma; 2) Apresentar um modelo verbal e gestual para a aula, incentivando-a responder a chamada.
	A	A aluna novamente é a	O professor vai em	1) Manter a ação de

	L O N G A M E N T O	primeira a executar o alongamento. Observou-se que ela só participa no momento em que está liderando o alongamento, pois, a partir do momento em que deixa de liderar, a aluna sai da roda e corre em direção à cuidadora, que nesse momento, estava sentada na arquibancada.	direção à aluna e, por meio do comando verbal e segurando a aluna pelas mãos, a direciona para retornar para a roda.	sucesso e, além disso, conversar com a turma sobre a aluna, pedindo a colaboração dos demais alunos; 2) Permitir que a aluna fique no centro da roda e realize o alongamento junto com os demais alunos; 3) O amigo da turma que estiver no centro da roda, realizando o alongamento pode estar de mãos dadas com a aluna, para evitar que ela disperse.
--	--	---	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Salienta-se que, ao planejarem os objetivos e suas ações, os professores podem visualizar e avaliar, de modo mais sistematizado, todos os aspectos discutidos e sugeridos em conjunto.

Nesse sentido, Libâneo (2001) afirmou que o planejamento é um processo contínuo, que produz conhecimento e possibilita uma análise a respeito da realidade escolar e das condições do aluno. A partir das ações planejadas, torna-se possível tomar decisões, a fim de solucionar um dado problema.

3.3 Terceira etapa: execução, acompanhamento, reflexão e avaliação do plano de trabalho colaborativo

Após o término do terceiro encontro, no qual ocorreu a finalização do Plano de Trabalho Colaborativo, foram realizadas duas aulas de educação física e, posteriormente, agendou-se o quarto encontro com as professoras, a fim de observar a filmagem da aula, refletir e avaliar, conjuntamente, a execução das estratégias planejadas.

Nesse encontro, uma das filmagens foi assistida na íntegra e se observou que a professora de educação física e a cuidadora haviam executado as estratégias planejadas, conforme exemplificado no Quadro 2.

Quadro 2- Professora se sente mais confiante para arriscar e tentar novas estratégias

Antes do planejamento 1º Filmagem da aula de Educação Física	Transcrição: Nos momentos em que a aluna começa a manifestar comportamentos de crise, como: fechar as mãos e bater em seu próprio corpo, gritar ou chorar, jogando-se no chão, a professora de educação física retira um batom que ela leva em sua “pochete” e tenta distrair a aluna com ele, e a cuidadora apenas observa a tentativa da professora.
Após o planejamento 3º Filmagem da aula de Educação Física	Transcrição: A aluna começa a apresentar um comportamento de crise, ou seja, começa a se jogar no chão, fechar as mãos e tentar bater no seu próprio corpo. Nesse momento, a cuidadora vai até a aluna para tentar fazer a contenção e a professora de educação física tenta desviar o foco de atenção da aluna, chamando-a verbalmente e segurando-a pelo braço para redirecionar para a atividade.
4º Encontro	Transcrição: Professora do AEE: [...] “eu estou MUITO feliz” (PAEE, 2016). Professora de educação física: “Nossa! Eu também! Eu nem passo mais batom nela! ((Risos))” (PEF, 2016). Professora-pesquisadora: “Teve que desapegar do BATOM ((Risos))” (PP, 2016)

Fonte: Elaboração própria, 2018.

No quarto encontro, ainda identificou-se que: 1) o objetivo proposto inicialmente - ampliar o tempo de participação da aluna nas aulas de educação física- havia sido alcançado; e 2) as crises - jogar-se no chão, fechar as mãos e bater em seu rosto - que a aluna apresentava haviam sido minimizadas.

Dessa forma, ficou decidido que o próximo procedimento seria apenas acompanhar o progresso da aluna, considerando que haveria momentos nos quais outras variáveis, como por exemplo, a aluna estar sob o efeito de medicamento ou não, deveria ser observado, mas que, de modo geral, o planejamento havia sido concluído com sucesso, conforme exemplificado no trecho a seguir.

Professora-pesquisadora: “Aí, nós vimos que aquelas estratégias o que é/ quais são os primeiros pontos do vídeo que nós vimos? Aqueles pontos críticos que nós vimos, hoje já não têm mais!” (PP, 2016).

Professora de Educação Física: “É!” (PEF, 2016).

Professora do AEE: “Semana passada, já, né! Começou a não ter mais já na semana passada!”(PAEE, 2016).

Professora de Educação Física: “Eu acho que agora ela só vai progredindo, dentro do tempo dela, é lógico! E vai ter um dia também que ela não vai se interessar pela atividade/ [...] tem dias que ela não está bem, que ela não se interessou pela atividade (+) então, na hora de fazer, eu tenho que lembrar que olha, tem que ser alguma coisa que aguace os olhos dela, porque se não! Ativo né! Sempre ativo!” (PEF, 2016)

Pode-se inferir que, a professora de educação física executou uma ação planejada em conjunto, em sua aula, pois, a partir do trabalho colaborativo, ela compreendeu a necessidade de se utilizar novas estratégias, e que a sugestão

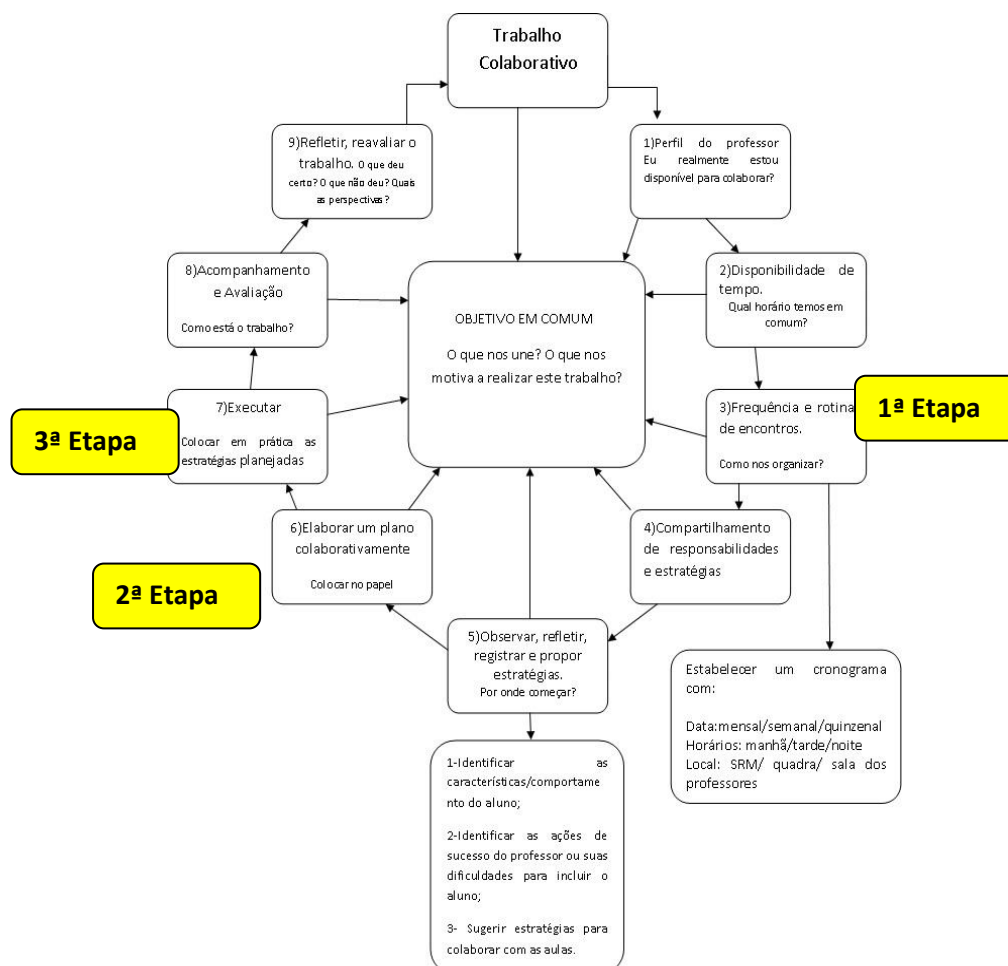
da professora do AEE poderia colaborar com a sua prática e possibilitar a ampliação do tempo de participação da aluna em suas aulas. No caso da cuidadora, identificou-se, por meio dos registros em filmagens, que ela estava disposta a colaborar nas aulas de educação física, para que o objetivo proposto fosse alcançado.

Salienta-se que, além de se tratar de uma motivação pessoal e profissional da cuidadora, o fato de ela ter sido orientada pela professora-pesquisadora e pela professora do AEE, no início da pesquisa, foi um elemento que facilitou a compreensão da proposta do trabalho e qual seria a função a ser desempenhada nesse processo. Essa orientação foi feita com o objetivo de explicar sobre o TEA, as características específicas da aluna e, principalmente, os manejos mais adequados para o seu comportamento.

A despeito disso, a autora Damiani (2008) afirmou que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.

Dessa forma, ao propor um trabalho colaborativo na escola, é preciso um planejamento que perpassasse por, pelo menos, três etapas, conforme pode ser identificado no Fluxograma 1.

Fluxograma 1- Etapas para elaboração do trabalho colaborativo.



Fonte: elaboração própria, 2018.

4. Considerações finais

Conclui-se que foi possível responder ao problema de pesquisa: quais são as etapas necessárias para efetivar um planejamento colaborativo com professores na escola, com vistas à inclusão escolar? Nesse sentido, para efetivar um planejamento colaborativo na escola, são necessárias o desenvolvimento de três etapas.

Em relação à primeira etapa - Definição do dia, horário, local e objetivos para a realização do planejamento - identificou-se que houve uma dificuldade quanto à disponibilidade de tempo em comum com os professores para o planejamento, mas se salienta que é indispensável a realização de arranjos que facilitem esses momentos.

Em se tratando da segunda etapa - Elaboração de um Plano de Trabalho Colaborativo - conclui-se que é preciso planificar as ações e sugestões de estratégias, de modo que se possibilite uma sistematização e organização desse procedimento, definindo de forma clara as ações de cada agente envolvido na situação (cuidador, professor de educação física, professor do AEE) e, que a reflexão a partir da visualização do registro de filmagem com os professores é uma estratégia eficiente.

E, por fim, na terceira etapa - Execução, acompanhamento, reflexão e avaliação do Plano de Trabalho Colaborativo - é preciso que haja um tempo para o professor executar esse plano e que os encontros sejam retomados, a fim de proceder à avaliação e reflexão a respeito das próximas etapas. É preciso salientar que, muitas vezes, essa reflexão e definição de estratégias, em muitos momentos, necessitaram da intervenção e sugestão direta da pesquisadora, no sentido de apontar os comportamentos da aluna, a ação de cada um e as possíveis intervenções.

Outro ponto importante é que as sugestões foram realizadas de forma muito cuidadosa, pois nem sempre se percebia uma abertura dos envolvidos, principalmente, quando envolvia uma mudança de comportamento dos adultos. Portanto, tinha-se o cuidado de apontar uma mudança por vez, sempre ressaltando de forma positiva as ações já realizadas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, R. C. G. O. Parceria entre professores de educação física e da sala de recursos na inclusão de uma aluna com deficiência física nas aulas de educação física. In: GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2014. São Paulo. *Relato de Experiência...* São Paulo: GPEF, 2014. p.5.
- ARAUJO, C. A. G.; NUNES, L. R. O. Educação inclusiva: o ensino colaborativo como facilitador da inclusão de alunos com deficiência física na rede municipal do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2011. p. 264-274.
- BEZERRA, A. F. S. Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.
- BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: DF, 2001.
- BRASIL, *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 abr 2018.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2004.
- CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. *Purposeful coteaching: real cases and effective strategies*. California: Corwin Press, 2009.
- DAMIANI, Magda. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, v.1, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FIORINI, M. L. S.; NABEIRO, M. Um estudo sobre a intervenção com o professor de educação física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. *Revista da Sobama*, v.14, n.2, p.21-26, 2013.
- FRIEND, M. *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc. 2008.
- _____; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, v.1, n.1, p.69-86, 1990.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 2001.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. 8ªed. Petrópolis: Vozes, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

JOHN-STEINER, V. Felt knowledge: emotional dynamics of collaboration. In: _____. *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000. p. 123-150.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: Teoria e prática*. 4ªed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista de Ciências Humanas*, v.14, n.23, p.87-103, 2013.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado como outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 187-209.

MILHEIRO, R. I. A. G. L. *Trabalho colaborativo entre docentes: um estudo de caso*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

NEVIN, A.I.; THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say? *Teaching and Teacher Education*, v.25, n.1, p.569-574, 2009.

OLIVEIRA, V. M.; MIRANDA, A. A. B. Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFScar, 2014. p.1-21.

OLIVEIRA, P. S.; SILVA, M. T. Educação física e educação especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 2., 2015, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2015. p.1-10.

REGANHAN, W. G.; PRIORI, M. E. K. ; PRIORI, R. A. V. Inclusão: trabalho colaborativo entre professor do atendimento educacional especializado e o professor de educação física. In: SIMPÓSIO SESC DE ATIVIDADES FÍSICAS ADAPTADAS, 2014, São Carlos. *Anais...* Serviço Social do Comércio: SESC, 2014. p.1-10.

ROLDÃO, M. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, v.1, n.7, p. 4-29, 2007.

SILVA, F. K. R.; SANTOS, D. N.; FUMES, N. de L. F. Os professores de educação física escolar e o atendimento educacional especializado nas escolas públicas. *Revista da Sobama*, v.15, n.2, p.31-36, 2014.