

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**ENSINO COLABORATIVO SOB O OLHAR DE UMA  
ESTÁGIARIA MEDIADORA NO COTIDIANO ESCOLAR**

**SUZANLI ESTEF**

**RIO DE JANEIRO**  
**MARÇO - 2013**

**ENSINO COLABORATIVO SOB O OLHAR DE UMA ESTÁGIARIA  
MEDIADORA NO COTIDIANO ESCOLAR**

**Por:  
SUZANLI ESTEF  
Matricula: 2010 1 03625 12**

**Monografia apresentada à FACULDADE  
DE EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO como  
requisito parcial à obtenção do GRAU DE  
LICENCIATURA EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL E ANOS INICIAS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS,  
JOVENS E ADULTOS E O  
BACHARELADO EM PEDAGOGIA NAS  
INSTITUIÇÕES E NOS MOVIMENTOS  
SOCIAIS.**

**RIO DE JANEIRO  
MARÇO - 2013**

**ENSINO COLABORATIVO SOB O OLHAR DE UMA ESTÁGIARIA  
MEDIADORA NO COTIDIANO ESCOLAR**

**Por:  
SUZANLI ESTEF  
Matricula: 2010 1 03625 12**

Monografia apresentada as professoras Rosana Glat e Maria Luiza Pontes

---

Profª Rosana Glat  
Orientadora

---

Profª  
Maria Luiza Pontes

**RIO DE JANEIRO  
MARÇO - 2013**

Dedico essa monografia aos estudantes de Educação e áreas afins. Desejo que contribua com suas reflexões sobre a atuação profissional.

## AGRADECIMENTOS

Deixo aqui registrado o meu agradecimento a todos que contribuíram para a realização de mais uma etapa em minha caminhada. Pois agradecer é o reconhecimento de que precisamos de outras pessoas para nos ajudar na árdua construção do espetáculo chamado vida.

Primeiramente agradeço a Deus por ter colorido meus dias e ter me encaminhado para a Educação.

Ao meu marido Luiz Henrique, por junto comigo ter mais uma conquista. Agradeço o seu presente cuidado, sua dedicação, compreensão e companheirismo sempre regados por muito amor, que foram fundamentais para eu chegar até aqui.

Aos meus filhos Karina Estef e Pedro Henrique Estef pelos dias em que juntos “fizemos essa graduação”. Pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo presente em todo o tempo.

À minha querida mãe Neide Martins, aos meus familiares e meus amigos pela torcida, orações e compreensão nos momentos de ausência.

À Professora Rosana Glat, minha mestra, que em todo o tempo se fez presente me orientando sem medir esforços, e principalmente sem a qual eu não completaria o curso de Pedagogia nesse momento. Graças a ela mais uma flor está desabrochando para colorir o jardim da Educação Inclusiva.

À Professora Mônica Kassar, por te me despertado para a Educação Especial.

À Professora Márcia Plestch, pelo incentivo e em todo tempo acreditar em meu potencial.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: Práticas Pedagógicas e Cultura Escolar*, pela grande colaboração acadêmica e profissional, com certeza vocês foram um divisor de águas em minha vida.

À minha amiga Izabel Cristina Brennand por tornar os meus dias na UERJ mais leves e felizes.

A todos muito Obrigada!!

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.

Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina

## RESUMO

ESTEF, Suzanli. ENSINO COLABORATIVO SOB O OLHAR DE UMA ESTÁGIÁRIA MEDIADORA NO COTIDIANO ESCOLAR. Brasil, 2013, Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este estudo teve como objetivo analisar a aplicação do Ensino Colaborativo, em práticas escolares, contemplando alunos com necessidades educacionais especiais, em um colégio de Aplicação vinculado a uma universidade pública. Os objetivos específicos foram: a) analisar a modalidade de Ensino Colaborativo, como alternativa para efetivar os processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; b) o favorecimento do ensino colaborativo para o processo de ensino considerando a relação entre os professores da turma e o de apoio; c) sua eficácia no processo de aprendizagem de um aluno com transtorno global do desenvolvimento. Para contemplar os objetivos citados foi realizado um estudo de caso, por meio da metodologia da pesquisa-ação, o qual consistiu de um trabalho colaborativo entre a pesquisadora, no papel de estagiária com a função de apoio pedagógico, e os professores que trabalhavam com o aluno alvo. Entre os procedimentos foram realizadas observações das atividades na sala de aula, entrevistas informais com os professores e intervenção junto ao aluno. A análise dos dados destacou como aspecto relevante a necessidade de um planejamento sistemático para que o Ensino Colaborativo possa estabelecer diferentes recursos que efetivem o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados obtidos também evidenciaram a insegurança dos professores em dividir o espaço da sala de aula com outro profissional. Apesar de algumas dificuldades na implementação desta proposta, ficou, também, constatado o avanço acadêmico e social do aluno alvo da investigação.

Palavras Chaves: Ensino Colaborativo - inclusão escolar - alunos com necessidades educacionais especiais.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Capítulo I - TROCANDO IDEIAS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	12
1.1 - Breve trajetória da Educação Especial e a implementação da Educação Inclusiva no Brasil. ....	13
1.2 - Breve decorrer sobre os marcos legais da Educação Inclusiva .....	15
1.3 - Articulação entre Educação Especial e Educação Inclusiva: Um rumo para a inclusão escolar. ....	18
CAPÍTULO II - ENSINO COLABORATIVO: UMA PRÁTICA POSSÍVEL A PARTIR DA DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO .....	21
2.1 - Diferenciação no ensino: alternativa para efetivar a Educação Inclusiva. ....	21
2.2 - Ensino Colaborativo: uma possibilidade de suporte a partir da diferenciação do ensino .....	23
CAPÍTULO III - CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	28
3.1 - O desenho da pesquisa: pesquisa ação colaborativa como opção metodológica .....	28
3.2 – Campo de investigação .....	29
3.3 – Cenário da investigação .....	31
3.4 – Caracterização dos participantes .....	31
3.5 – Antecedentes da pesquisa .....	32
3.6 – Delineamento do estudo .....	33
3.6.1 – Procedimentos de coleta de dados .....	34
3.6.1.1 - As observações .....	35
3.6.1.2 - As entrevistas .....	39
CAPÍTULO IV - PERCURSO DO ESTUDO .....	40
4.1 – Procedimentos de análise .....	40
4.2 – Discutindo os dados .....	42
4.2.2 – Estabelecimento e fortalecimento do trabalho colaborativo entre os professores .....	43
4.2.3 – Desenvolvimento, aprendizagem acadêmica e inserção social do aluno João .....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS .....	55



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência e outras condições atípicas vem se estabelecendo no Brasil. A partir das décadas de 1980 e 1990 com as declarações e os tratados internacionais, sobre a defesa dos direitos de grupos minoritários e excluídos, esse movimento se fortalece. Entretanto ainda tem muito a ser construído.

A questão aqui presente está relacionada à garantia de efetiva escolarização, com aprendizagem acadêmica e inserção social de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, e que por isso, em outros tempos e contextos, já eram excluídos do sistema de ensino como alunos da “educação especial”. Atualmente, no papel de alunos “da inclusão”, protagonizam a construção de uma escola que não pode mais negar a diferença.

Com o princípio de igualdade de direitos, a perspectiva da inclusão implica “na transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos” (GLAT, 1995, p.17), valorizando em primeiro lugar a diversidade e evidenciando o direito à diferença e à igualdade. Conforme bem coloca Boaventura Souza Santos (2003)

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades. (p.56)

Assim, a partir dos desafios colocados com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns, considerando as diferenças no desenvolvimento causadas pela deficiência sensorial, física ou intelectual, é necessária a busca por respostas para as inúmeras demandas que se apresentam, tais como:

- Como ensinar a todos os alunos, respeitando cada um, em turmas numerosas?
- Quais as estratégias de ensino mais favoráveis aos princípios da inclusão escolar?
- Como propor diferenciação e individualização do ensino sem gerar atitudes discriminatórias?

Nas palavras de Rodrigues (2003)

Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (p. 95).

Com a responsabilidade profissional e acadêmica de pensar sobre a inclusão, não como um processo de inserção, mas garantindo a aprendizagem do aluno, coloca-se para nós, como uma resposta possível, a concepção de ensino colaborativo nas situações de práticas escolares.

O ensino colaborativo, também chamado bidocência, se caracteriza por ter um professor especialista em educação especial e o professor regente da turma ou da disciplina trabalhando em colaboração, compartilhando o espaço da sala de aula, na escola regular, e suas responsabilidades. Apresenta-se, assim, como uma estratégia facilitadora, para que a educação inclusiva aconteça.

Em síntese, o ensino colaborativo...é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p.32)

Visando explorar essa proposta, o presente estudo insere-se na ação acadêmica do grupo de pesquisa “Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: Práticas Pedagógicas e Cultura Escolar” vinculado ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)<sup>1</sup>. Com uma pesquisa de campo em uma escola pública, de ensino fundamental e médio, ligada a própria universidade.

A partir das prescrições legais, com a maior informação da população, com a propagação dos ideais de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, a referida escola passou a receber alunos com necessidades educacionais especiais. E assim ter nas classes comuns alunos que antes não estavam

---

<sup>1</sup> <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/>

inseridos no cotidiano da escola, o que causou um estranhamento geral na comunidade escolar.

A matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais gerou uma nova demanda que fez a escola buscar alternativas. Entre elas de um projeto de Iniciação à Docência que envolve estudantes de graduação, geralmente do curso de Pedagogia, em ações do cotidiano escolar, no acompanhamento em sala de aula, numa perspectiva de ensino colaborativo, isso desde 2006. Ocorre ainda, o envolvimento de estagiários voluntários e estudantes de graduação.

Assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise teórica sobre a concepção de ensino colaborativo em diálogo com situações de práticas escolares, bem como verificar o efeito dessa modalidade em relação aos processos de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais e compreender se a iniciativa favorece, efetivamente, a inclusão escolar.

## Capítulo I

### TROCANDO IDEIAS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“A educação hoje é um direito do homem, construção e conquista humana, e deve levar à efetivação de uma vida com qualidade para todas as pessoas” (KASSAR, 2007, p.65).

A escola enquanto instituição social sempre se deparou com a necessidade de lidar com as diferenças no seu interior. Neste sentido, a política educacional no Brasil, nos últimos anos se insere na proposta de uma Educação Inclusiva, a qual vem sendo implementada por meio da consolidação de bases legais, porém com conflitos no cotidiano escolar.

Entretanto não há como dissertar sobre a Educação Inclusiva sem ressaltar a Educação Especial. Conforme lembra as palavras de Glat, Fontes & Pletsch (2006) ao pontuarem que a implementação de um modelo não significa a ruptura com o outro, mas sim o

...desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiência e das minorias excluídas em geral.(p. 21-22)

Assim podemos considerar que a proposta da Educação Inclusiva implica em um processo de reestruturação da escola. Por outro lado, a Educação Especial precisa resignificar seu papel para atender, como suporte, às escolas regulares, que recebem alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Glat e Blanco (2009) não sendo mais concebida como um sistema educacional especializado paralelo, a Educação Especial representa “um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.” (p.18). Assim, não cabe mais a dicotomia entre a Educação Inclusiva e Educação Especial. Concluímos que a Educação Especial é hoje uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e tem como uma de suas atribuições subsidiar a efetivação dos pressupostos da Educação Inclusiva.

### ***1.1 - Breve trajetória da Educação Especial e a implementação da Educação Inclusiva no Brasil***

O atendimento escolar a alunos com deficiências no Brasil surgiu, de forma institucionalizada, tendo como marcos a fundação, em 1854, do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*<sup>2</sup>, e, em 1857, do *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*<sup>3</sup>. Posteriormente surgiram os Institutos Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigo dos Excepcionais – as APAEs.

Esse atendimento seguia o modelo médico ou clínico com suas origens no século XVI, quando alguns médicos tiveram iniciativas para educar indivíduos considerados ineducáveis. Nessa época a educação formal era de direitos de poucos e essa foi uma iniciativa isolada do sistema de saúde não partindo do sistema educacional.

Glat e Fernandes (2005) ressaltam que a Educação Especial se constituiu como campo de saber e área de atuação a partir do modelo médico ou clínico. Apesar de ter sido criticado, não se pode negar a importância dos médicos, que foram os primeiros a ressaltar a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência. Segundo as autoras, no modelo médico, a deficiência era entendida como uma doença crônica e o atendimento que envolvia a área educacional tinha um caráter terapêutico. Ou seja, pessoas com deficiência não eram vistas como capazes de desenvolver-se academicamente, principalmente no caso da deficiência intelectual.

Neste contexto, na maioria das instituições especializadas, o trabalho pautava-se num conjunto de terapias coordenado pela Medicina e pouca ênfase era dada a atividade acadêmica, ficando o trabalho pedagógico caracterizado pelo ensino de atividades de vida diária e um interminável processo de preparação para a alfabetização (GLAT & FERNANDES, 2005; GLAT & BLANCO, 2009). Podemos dizer que até a década de 1970, a Educação Especial era direcionada por profissionais da Saúde, pois, mesmo quando, a pessoa com deficiência frequentava a escola especial, o acompanhamento de professores e as práticas pedagógicas seguia vertentes terapêuticas e clínicas.

---

<sup>2</sup> Em 1890 passou a se denominar Instituto Nacional de Cegos e, posteriormente, em 1891 Instituto Benjamin Constant – IBC.

<sup>3</sup> Em 1957 passou a se denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP<sup>4</sup>, foram definidas políticas públicas e metas para a Educação Especial. Dessa forma, por meio de novas metodologias e técnicas de ensino, os alunos até então fora da escolarização formal, passaram a ter a possibilidade de aprender e se adaptar ao ambiente escolar.

Tais fatos resultaram na mudança do paradigma inicial do modelo médico da Educação Especial para o modelo educacional, no qual o foco não era mais a deficiência do indivíduo, e sim as condições do meio no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Embora, este modelo representasse avanços, a Educação Especial permanecia como um serviço paralelo, com currículos, métodos e organização próprios e as classes especiais funcionavam como espaços de segregação para aqueles que não se adequavam ao perfil da escola regular (GLAT & BLANCO, 2009).

Nesta mudança do modelo médico para o modelo educacional, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial tornou-se a concepção de que o deficiente pode se *integrar* à sociedade. Seguindo os pressupostos desta filosofia, desenvolveu-se o paradigma educacional denominado *Integração* que recomendava oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível (GLAT & BLANCO, 2009). Adotado no âmbito das políticas educacionais, o modelo de Integração visava preparar os alunos de classes e escolas especiais para se integrarem nas classes regulares. Esta proposta consistia no oferecimento de apoio a esses alunos, na medida de suas necessidades, por meio de atendimento paralelo em salas de recursos<sup>5</sup> ou outras modalidades especializadas de suporte.

Em 1990, seguido das críticas apontadas ao modelo de Integração, surgiu a Educação Inclusiva. Este novo modelo tornou-se uma política educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil. Contextualizaremos, a seguir, a participação do nosso país no contexto da construção de uma educação pautada nos pressupostos inclusivos.

---

<sup>4</sup> O CENESP foi transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP, a qual, em 2011, se tornou uma diretoria vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

<sup>5</sup> Espaço constituído de mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos e de acessibilidade para atendimento educacional especializado nas escolas regulares. Inicialmente criadas para atendimento a alunos da mesma área da deficiência; atualmente, são denominadas Salas de Recursos Multifuncionais tendo o objetivo de propiciar atendimento aos alunos com diferentes tipos de deficiências.

No ano de 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, na Tailândia. Promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a conferência teve a participação de representantes de 155 países.

Em 1993 o Brasil foi convidado a participar da conferência de Nova Delhi, na qual as nações mais pobres e populosas do mundo reiteraram os compromissos assumidos em Jomtien. Em 1994 foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, promovida também pela UNESCO e o Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais. Esta conferência teve como produto a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário. Este documento reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos, como consta na Declaração dos Direitos dos Homens de 1948, e propôs linhas de ação para o desenvolvimento da Educação Especial, nos marcos do conceito de “Educação para a Diversidade” e atenção às necessidades especiais de cada aluno.

A partir de então, nosso sistema educacional, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem realizando inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola de todos os alunos. Tais reformas instituíram entre outras medidas a obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental. Assim, o nosso país pauta o ensino nos princípios da Educação Inclusiva, nas últimas décadas diversas leis e diretrizes institucionais foram promulgados, com a finalidade de estabelecer o direito desses alunos de estudar na rede regular de ensino.

### ***1.2 - Breve decorrer sobre os marcos legais da Educação Inclusiva***

A Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208 estabelece que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), em suas diretrizes, destaca o apoio ao sistema regular de ensino, no que tange à inserção de alunos com deficiências, priorizando o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB /Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica- Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), encontramos definições sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores. Cabe destacar também, ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) que fixam objetivos e metas a serem cumpridas, a curto e médio prazo, visando o aprimoramento da educação e atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais.

Portanto podemos considerar que no início do século XXI a Educação Inclusiva efetivou-se como política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino. Conforme delibera a já citada Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001),

**Art. 2º:** Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A política de Educação Inclusiva iniciou sua consolidação em nosso país com uma série de preceitos legais e fontes de financiamento que vêm gradativamente transformando a estrutura dos programas de atendimento a estes alunos e a organização das escolas, de modo geral. Entre outras ações, o Governo Federal implantou em 2003, o Programa Nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Este foi elaborado a partir de um conjunto de proposições da UNESCO, oriundas dos documentos oficiais, e teve como objetivo disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, através de várias ações, sobretudo a formação de gestores e educadores.

Em 2007 foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), que estabelece metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Porém, foi a partir de 2008, com a aprovação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que o movimento de inclusão escolar adquiriu, de fato, em nosso país a força de lei ou obrigatoriedade.

Neste contexto, a Educação Especial assume um papel de extrema relevância para que a Educação Inclusiva atenda seus pressupostos, mais especificamente, no caso de alunos considerados seu público alvo. Este, segundo a



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), engloba:

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p.15).

A referida política vem orientando as redes escolares a se transformarem em “sistemas educacionais inclusivos”, em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Conhecida como “Declaração da ONU”, esta foi aprovada em 13 de maio de 2008 e promulgada no Brasil por meio do Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

Acompanhando os dispositivos legais no que se refere à implementação da Educação Inclusiva, em 2008 foi publicado o Decreto 6571 (BRASIL, 2008a) dispondo sobre o atendimento educacional especializado – AEE. E em 2009, foi implementada a Resolução nº4 (BRASIL, 2009a) que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE. De acordo com esta resolução, os alunos considerados público alvo da Educação Especial deveriam obrigatoriamente estar matriculados em classes comuns da escola regular para ter acesso ao AEE nas salas de recursos multifuncionais ou Centros de Atendimentos Especializados<sup>6</sup>.

O período de 2008 a 2011 foi marcado por um cenário de debates sobre as melhores formas de implementação da Educação Inclusiva no cotidiano escolar. Pois, acompanhando os dispositivos legais, muitos sistemas de ensino descontinuaram suas escolas especiais, Institutos centenários de Educação Especial como o INES e o IBC sofreram a ameaça de fechamento com ampla divulgação na mídia, ocasionando reações de pessoas com deficiência, familiares e sociedade civil, de modo geral.

É importante destacar que, acompanhando as modificações legais e em função das pressões dos movimentos sociais, no final do ano de 2011 foi publicado o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) que revogou por completo o anterior (Decreto 6.571 de 2008).

---

<sup>6</sup> Instituições especializadas da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios.

Art. 2o A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Este decreto estabeleceu a possibilidade do AEE ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino e não mais de forma obrigatória como no decreto por este revogado. Também garantiu apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em Educação Especial.

Mas cabe ressaltar que não é possível implementar a inclusão escolar em nossas escolas apenas com decretos e legislações. Para Pletsch (2010) esta é uma questão na qual há que se considerar a múltiplas dimensões vivenciadas por alunos com deficiência. Há, portanto, necessidade do campo investigativo da Educação Especial avaliar como a legislação é aplicada no cotidiano escolar. Tais ações poderiam dar subsídios para efetivação da Educação Inclusiva.

### ***1.3 - Articulação entre Educação Especial e Educação Inclusiva: Um rumo para a inclusão escolar***

Considerando o percurso histórico da Educação Especial, destacamos a importância do debate sobre formas mais adequadas de ensino para alunos com deficiências e outras condições peculiares de aprendizagem, surgido a partir do modelo da *Integração*. Esta proposta como já mencionamos, também previa a escolarização de alunos com deficiências em classes comuns, sendo que esses deveriam se inserir na medida em que demonstrassem condições de acompanhar a turma.

Na Educação Inclusiva, ao contrário, os alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser inseridos no contexto de uma sala de aula regular, porém é a escola que tem adequar-se para dar uma resposta educacional adequada às necessidades de todos os alunos. Nesta proposta, o ensino é centrado no aluno, isto é, caso ele apresente uma demanda diferenciada para aprender os conteúdos escolares a escola tem que conhecer suas especificidades e encontrar formas para que estas não sejam impedimento para sua aprendizagem. O aluno não

precisa se adequar à escola para ter direito a uma educação, a escola é que deve encontrar meios para ensinar a todos os alunos.

Sendo assim, concluímos que a mudança do paradigma da Integração para o da Inclusão coloca a escola, de uma maneira geral, em questão, pois agora todos os alunos têm direito de acesso e permanência nessa escola, que deve oferecer um ensino de qualidade para todos. Para a escola cumprir o papel de proporcionar um ensino de qualidade para todos, torna-se necessário que as dificuldades e diferenças dos alunos sejam percebidas como relevantes para uma adequação do ensino para o aluno (GLAT & BLANCO, 2009).

Podemos afirmar que implementar o modelo de Educação Inclusiva é uma tarefa complexa, que requer mudanças na estrutura da escola atual. Mendes (2006) ressalta que cada comunidade deve buscar seu caminho na construção da política de inclusão escolar, levando em conta as bases históricas, legais, filosóficas e também econômicas do contexto na qual ela se efetivará.

Para contribuir com a concretização da Educação Inclusiva entra em ação a Educação Especial com diversas modalidades de atendimento educacional especializado, a fim de contribuir para o processo de escolarização dos alunos especiais. Glat & Pletsch (2011) destacam algumas dessas modalidades que são consideradas as mais conhecidas, nas redes de ensino. No quadro a seguir descreveremos brevemente as destacadas por essas autoras

Modalidade	Descrição	Profissionais que atuam
Ensino Itinerante	Realizado o atendimento em domicílio para alunos impedidos de frequentar a escola, temporária ou permanentemente, por limitações físicas ou de saúde (Pletsch, 2005).	Professor especialista, formado em Educação Especial.
Bidocência	Trabalho colaborativo exercido pelos dois professores regente e especialista, que atuam juntos a classe comum. Dividindo a responsabilidade das práticas pedagógicas cotidianas no contexto escolar. (Fontes, 2009)	Professor regente da turma e Professor especialista, formado em Educação Especial.
Mediação	Função de apoio ao professor regente dando suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar.	Professor auxiliar ou estagiário.

Quadro 1 : Breve descrição de modalidades de atendimento educacional especial

Glat e Blanco (2009) pontuam que, tanto nacional quanto internacionalmente, a experiência vem mostrando que sem o suporte da Educação Especial, os pressupostos da Educação Inclusiva dificilmente serão implementados com sucesso, o que também pode ser representado nos avanços e retrocessos tão recentes no que se refere à legislação da Educação Inclusiva em nosso país.

## CAPÍTULO II

### ENSINO COLABORATIVO: UMA PRÁTICA POSSÍVEL A PARTIR DA DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO

#### *2.1 - Diferenciação no ensino: alternativa para efetivar a Educação Inclusiva.*

Promover a inclusão escolar, numa perspectiva que chamaremos de coerente, significa que todos os alunos não somente têm o direito de matricular-se e freqüentar a escola, mas todos devem permanecer nela e aprender, como previsto em várias orientações e legislações sobre inclusão (UNESCO, 1994; BRASIL, 1998, 2000, 2001, 2008, 2009, 2011).

Como garantir isso? Como atender alunos com diferenças significativas na aprendizagem e no desenvolvimento em turmas comuns?

Mas há alternativa à inclusão escolar? Será concebível uma escola organizada por categorias e em que os critérios de comportamento e de sucesso são inspirados nos mesmos critérios usados nos tempos em que só uma percentagem mínima da população escolar acabava a escolaridade obrigatória e, destes, só uma parte ainda mais ínfima tinha acesso à continuação de estudos? Qual é a alternativa à inclusão? (RODRIGUES, 2003, p. 95)

Neste sentido, insere-se a discussão sobre a diferenciação no ensino, como uma estratégia para garantir o acesso aos conhecimentos acadêmicos e sociais, promovidos nos espaços escolares. Uma prática docente diferenciada requer tomada de consciência e respeito às diferenças. Para tanto, o professor deve vencer preconceitos e promover uma atividade intelectual significativa para todos os alunos, resultando na construção de novos conhecimentos.

O conceito de diferenciação no ensino contribui no presente trabalho, a pensar a partir da proposta de verificar a efetiva inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Partindo de uma forma de prática docente, diferenciada, denominada de *ensino colaborativo*, uma vez que tal prática seja nova e ainda está se consolidando em algumas redes de ensino no Brasil, como informa Mendes (2009, p. 75). Entretanto iremos nos aprofundar nesse assunto mais a frente.

André (1999) sustenta a importância do ensino diferenciado a partir das ideias exploradas pelo sociólogo Philippe Perrenoud (1995; 1997) que defende uma pedagogia diferenciada para enfrentar o desafio de atenuar o fracasso escolar,

presente nas instituições de ensino. Diferenciar o ensino é promover oportunidades, para que os alunos tenham plena participação no processo de escolarização e na apropriação do saber sistematizado. Conforme explicita Perrenoud (1995; apud ANDRÉ, 1999, p.19)

Diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas.

Portanto, já não cabe mais o discurso de que as desigualdades de aprendizagem (de natureza biológica, psicológica ou socioeconômica) são mecanismos reforçadores para o fracasso escolar, uma vez que há possibilidades de diferenciar as interações didáticas. Ou seja, a diferenciação no ensino favorece meios para os docentes reverem suas práticas e por consequência, os alunos apropriarem-se dos conteúdos acadêmicos e sociais dispostos no ambiente escolar.

André (1999), ainda com base em Perrenoud (1995) informa que o professor deve trabalhar com a tomada de consciência da prática diferenciada e das desigualdades envolvidas no processo. Levando em conta as diferenças existentes na sala de aula, atuando de forma investigativa sobre atividades e situações de aprendizagem e utilizando métodos e recursos diferenciados, o docente favorecerá o processo de escolarização de todos os alunos.

E essa concepção nos remete às possibilidades de favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. (1999, p.22)

Entretanto, não se trata de favorecer alguns alunos em detrimento de outros. Diferenciar estratégias pedagógicas, usar recursos diversificados, flexibilizar tempo e espaços escolares, rever critérios de avaliação e promoção, são novos paradigmas na prática docente, que exigem novas dinâmicas escolares.

Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (ANDRÉ, 1999, p.22).

Nesta mesma linha Roldão (2003; 2003) discute a diferenciação curricular:

A diferenciação curricular que procurámos conceptualizar há-de situar-se no plano da acção curricular inteligente da escola e dos professores, intencional e informada por conhecimento científico adequado, para (...) poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum (ROLDÃO, 2003, p.58).

E suma, a partir do currículo comum e dos conhecimentos prévios de cada aluno, a diferenciação do ensino tem por intenção promover situações de adaptação para garantir acesso àqueles que necessitam caminhos diferenciados para aprender.

## ***2.2 - Ensino Colaborativo: uma possibilidade de suporte a partir da diferenciação do ensino***

Vale ressaltar que há previsão em documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 1998; 2000) para a utilização de adaptações curriculares, apontando para a variada possibilidade de organização pedagógica. Bem como prevê desde acessibilidade arquitetônica até o acesso curricular com adaptação de materiais, avaliação, estratégias de ensino, conteúdos e objetivos educacionais.

Entretanto, constantes perguntas surgem nas escolas e no meio acadêmico quando os documentos oficiais são analisados:

- Como realizar adaptações curriculares?
- Quem vai realizá-las?
- Como estabelecer práticas de inclusão, na intensa rotina de sala de aula comum da escola básica?

A proposta do ensino colaborativo parece ser uma alternativa ou possibilidade de ação pedagógica que favorece a inclusão, pois:

caracteriza-se pelo trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e um professor de apoio da educação especial [...] trabalham juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT & PLETSCH, 2011, p. 24).

Tal perspectiva fundamenta a investigação ora apresentada, considerando que alguns estudantes requerem uma intervenção mais imediata, no momento em que acontece a ação em sala de aula, outros necessitam desenvolver habilidades sociais, e ainda outros demandam uma interação verbal constante e certa “contensão” para

manterem a atenção nas tarefas propostas.

Apostamos no ensino colaborativo como uma alternativa mais eficaz para os casos que exigem uma mediação mais sistemática e individualizada, durante a aula.

O que se propõe neste pressuposto do trabalho colaborativo é a reflexão sobre a presença atuante de um outro professor em sala de aula. Outro docente para favorecer a compreensão das necessidades, para auxiliar na elaboração de planejamentos individualizados de ensino, adequar instrumentos de avaliação; numa ação conjunta e dialogada com os docentes de referência da turma (MARIN, BRAUN, SANTOS & FERNANDES, 2010,p.5).

Essa prática docente, denominada ensino colaborativo, caracteriza-se por um sistema de parceria entre professores regentes do ensino comum e professores de suporte da educação especial, com o objetivo em comum da busca pela resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais profissionais aliam-se utilizando a participação mútua em sala de aula, bem como a troca de conhecimentos da educação especial e da educação geral.

A avaliação em equipe do processo ensino e aprendizagem e o compartilhamento de diferentes práticas e experiências também fazem parte desse sistema de parceria, buscando meios para que esses alunos enfrentem o processo de escolarização. Tal ato docente vem se consolidando em algumas redes de ensino no Brasil, como, por exemplo, no Estado de Santa Catarina, como informam Cunha & Siebert (2009) e no Estado do Rio de Janeiro, especificamente no município de Niterói, de acordo com Fontes (2009) e no Estado de São Paulo, no município de São Carlos, conforme Zerbato, Vilaronga, Mendes e Paulino (2012).

O ensino colaborativo tem como particularidade a presença na turma, durante a aula, de um especialista em educação especial, que será o professor de apoio e atuará com o professor regente da turma ou da disciplina. A colaboração implica em compartilhar o espaço da sala de aula, bem como a responsabilidade de planejar, organizar e avaliar os conteúdos e a apropriação dos conhecimentos por parte do aluno. Entretanto para que isso aconteça, de fato, é necessário que exista uma parceria, uma relação de cumplicidade e um entendimento mútuo entre esses docentes.

Como aponta Bueno (1999), o professor regente do ensino regular, que ele denomina de “generalista”, de modo geral não possui habilidades específicas para o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais. E o professor de apoio da Educação Especial ou “especialista”, por outro lado, não está



preparado para a prática pedagógica na sala comum. Entretanto, numa ação colaborativa devemos considerar que ambos possuem papéis distintos e complementares, favoráveis à efetivação de processos de inclusão.

Destacamos, ainda, que o art.18º da Resolução nº 2 (BRASIL, 2001) que dispõe sobre as normas para a atuação dos professores regentes, determina que estes devem comprovar sua formação, de nível médio ou superior, com licenciatura plena, da qual devem ser incluídos conteúdos sobre a Educação Especial. Para os professores especialistas, deve haver comprovação da formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas deste campo.

Conforme mencionado os documentos oficiais nacionais pressupõem flexibilizações e adaptações curriculares a fim de sustentar o processo inclusivo e com o olhar voltando para o ensino colaborativo como uma prática educativa, entre docentes da educação especial e da educação geral. Ainda na Resolução nº 2 (BRASIL, 2001) no art. 18º, inciso IV, contemplamos a indicação da ação colaborativa quando expõe ao professor generalista “*atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial*”.

Nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL,2002) no art.2º, inciso VII, o “*desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe*” como aspectos a serem observados na formação docente de maneira que facilite aos alunos, considerados com necessidades educacionais especiais, o acesso aos conteúdos acadêmicos e a cultura social. Nesses documentos oficiais e em estudos sobre o ensino colaborativo, como Mendes & Capellini (2007), contemplamos a possibilidades na atuação conjunta entre professores do ensino especial e ensino regular.

De fato é inegável que a intervenção colaborativa pode melhorar a qualidade do ensino e proporcionar ao aluno apreensão dos conteúdos acadêmicos. De acordo com Fontes (2009), o ensino colaborativo tem sido entendido como um novo modelo de educação, com potencial para práticas pedagógicas mais inclusivas. Em estudo realizado na rede pública de Niterói, RJ, constatou que

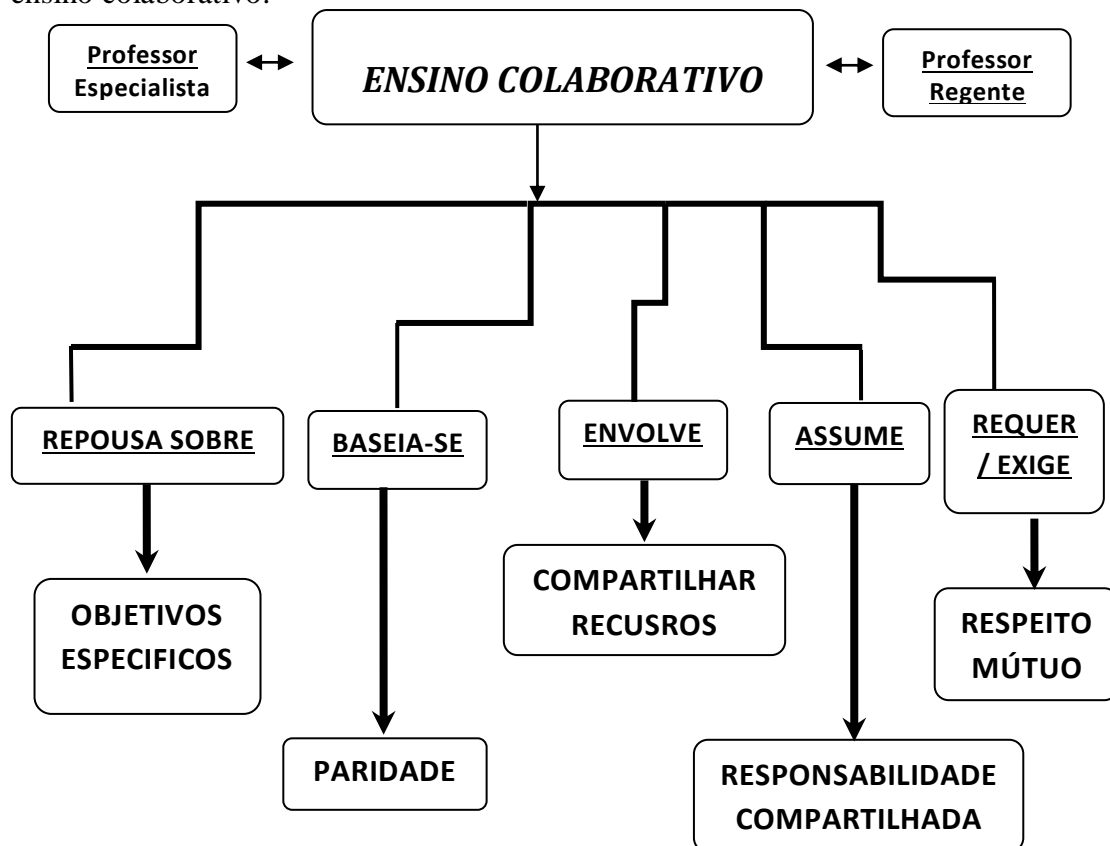
...seis alunos com deficiência mental tiveram evolução em seus desempenhos acadêmicos e sociais, ainda que distantes do rendimento médio da turma. Para as professoras, este tipo de ensino possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional,

apesar das dificuldades em relação ao trabalho conjunto em sala de aula. A família considerou uma melhora no desempenho dos filhos e mais segurança com a presença de duas professoras em classe. (p.77,78)

Contudo, dados obtidos nessa e em outras pesquisas revelam que tal prática traz implicações na formação inicial e continuada dos professores. Pois esses não são preparados para atuar em colaboração, tendo dificuldade em se harmonizar nas ações e estreitar laços de confiança que deverão ser estabelecidos.

Mendes & Capellini (2007) informa que em via de regra os professores indicam a falta de preparo para trabalhar as diferenças nas escolas e entre elas a possibilidade de dividir a sala de aula com outro professor. Esse fator produz dificuldades na comunicação, o qual é igualmente superficial, comprometendo o relacionamento destes profissionais, que necessitam de proximidade para que juntos possam assumir a responsabilidade do processo de inclusão na classe comum.

Para contribuir sobre as ideias aqui apresentadas, a seguir é apresentado um esquema sintetizando os conceitos que envolvem a prática colaborativa e constitui o ensino colaborativo.



Esquema sintetizando a prática do ensino colaborativo

Considerando essa perspectiva teórica e as pesquisas, desenvolvemos uma investigação, para analisar o ensino colaborativo como uma alternativa para efetivar processos de inclusão, no colégio escolhido como campo de pesquisa.

## CAPÍTULO III

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

#### *3.1 - O desenho da pesquisa: pesquisa ação colaborativa como opção metodológica*

Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização (MARTINS, 1994, p. 58).

Esta é uma pesquisa de campo, de matriz qualitativa. Trata-se de um estudo cujas principais características são explicitadas na pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; PANTALEÃO, GONÇALVES & SOBRINHO, 2010; PLETSCHE, 2010; GLAT & PLETSCHE, 2011), onde o pesquisador se ocupa ao mesmo tempo da ação e da investigação. Este processo também, conta com a construção e revisão dos procedimentos, de acordo com o desenvolvimento do trabalho.

Na perspectiva da pesquisa-ação a produção de conhecimentos se dá por meio da valorização da prática, a partir de ações e de reflexões coletivas. Esse método de investigação científica tem como principal característica a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo no qual o projeto está sendo desenvolvido. Referindo-se a pesquisas nos contextos escolares, Pimenta (2006), ressalta que a pesquisa-ação tem como princípio que os sujeitos envolvidos constituem um grupo com metas e objetivos comuns, estando interessados no problema inserido no contexto:

[...] constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo, e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994 apud PIMENTA, 2006, p.26).

Dessa forma, podemos dizer que a pesquisa-ação é uma metodologia que comporta a colaboração entre pesquisadores e sujeitos para a construção de um conhecimento e /ou busca de respostas relacionadas a situação do campo.

Glat e Pletsch (2011, p.109) apontam que

A pesquisa-ação é um método de investigação científica concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo [...] . Visa, portanto, atender, de imediato, à demanda da comunidade que serve como campo de estudo.

As autoras confirmam as palavras de Pimenta (2006), ao enfatizarem a necessidade da colaboração. Destacam que uma das características principais desta metodologia é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo onde o projeto está sendo desenvolvido, o que pressupõe uma estreita interação entre sujeitos e pesquisador.

Outra característica da pesquisa-ação é a flexibilidade; pois o pesquisador não vai a campo com todos os procedimentos previamente determinados. Ao contrário, a partir de um diálogo permanente com os participantes, vai agregando diferentes contribuições e permitindo a elaboração coletiva de soluções para os problemas detectados.

Conforme Ferreira (2003, apud GLAT & PLETCH, 2011, p. 109-110)

O pesquisador é parceiro da comunidade que estuda e é aprendiz que busca se engajar na realidade estudada, a fim de compreender a percepção que a própria comunidade escolar tem acerca de sua realidade [...]. O pesquisador *em ação* não é detentor do conhecimento, portanto, não tem as respostas, o veio de julgamento (comum aos pesquisadores quando invadem o campo) e o poder das decisões sobre o objeto de estudo. Somente por meio da parceria com os membros da comunidade em investigação e da ação investigativa conjunta é que pesquisador e parceiros buscarão construir uma teoria aplicável àquela realidade particular.

Neste contexto, a pesquisa-ação possibilita o desenvolvimento de práticas inovadoras no interior da escola e o desenvolvimento de conhecimentos sobre o assunto investigado, no caso, a inclusão escolar (CRUZ, 2004; GLAT, 2008; NAUJORKS, 2008; PLETSCH, 2009; GLAT & PLETSCH, 2011). Portanto, entendemos que a metodologia adotada nesse estudo, além de ser participativa e colaborativa, é democrática, interpretativa e crítica. Pois o envolvimento de todos os participantes proporciona uma reflexão diante das ações, para possíveis mudanças que venham ser necessárias (BRAUN, 2004).

### ***3.2 - Campo de investigação***

O campo de investigação selecionado foi o Colégio de Aplicação da UERJ - CAp – UERJ. Vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, está situado no bairro do Rio Comprido. O CAp é uma unidade acadêmica autônoma, denominado Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Foi criado a partir do Decreto-lei 9.053 do dia 12 de março de 1946 e sua inauguração aconteceu em 1º de Abril de 1957.

O CAp-UERJ tem por objetivo promover a Educação Básica e co-promover a formação de professores em parceria com os institutos básicos da Universidade. As atividades de ensino desdobram-se e articula-se em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior, mediados e integrados pelas atividades de pesquisa, extensão e cultura.

Estas atividades procuram articular a teoria referenciada no campo da Pedagogia e áreas afins, para que contribuam com a realização do trabalho pedagógico e de formação inicial e continuada de professores. Promovem projetos específicos, envolvendo servidores docentes, técnico-administrativos e estudantes de graduação que atuam como estagiários.

Atualmente, o Colégio de Aplicação, é composto por aproximadamente mil alunos. O ingresso nessa instituição ocorre através de sorteio público para o 1º ano do Ensino Fundamental e processo seletivo com provas para 6º ano; não há acesso para o Ensino Médio. Com a perspectiva da inclusão escolar e com as orientações e previsões legais (BRASIL, 2008; 2009; 2011), o acesso à escola comum de alunos com necessidades educacionais especiais tornou-se mais recorrente. Assim, o referido colégio passou a receber pelo sorteio alunos que antes não frequentavam o espaço escolar.

Cabe ressaltar que o CAp se destaca como centro de excelência de ensino, conforme pode ser constatado, por exemplo, pelo alto índice de aprovação nos concursos de vestibular, entre outros indicativos. Como também é campo de estágio para formação de professores, abertos para implantação de novas experiências pedagógicas e desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre cotidiano escolar. Diferentemente de outras escolas ligadas às redes públicas de ensino, têm uma maior autonomia administrativa e curricular.

Assim contribui com a área da Educação como centro de produção de novos conhecimentos teóricos e práticos. Também se constitui em campo para aplicação de teorias e ações docentes experimentais. Representa, assim, espaços primordiais para

desenvolvimento e avaliação de instrumentos que podem qualificar o processo ensino-aprendizagem. Além disso, é um campo de formação docente inicial para estagiários e, em serviço, para profissionais já formados.

Atualmente, com as demandas trazidas pelas atuais políticas de Educação Inclusiva que apontam para o trabalho pedagógico com a diversidade, este colégio vive o desafio da inserção de alunos com diferenças significativas.

### ***3.3 – Cenário da investigação***

O local de desenvolvimento do presente estudo foi uma turma de Ensino Fundamental que foi acompanhada durante os anos de 2011 e 2012, cursando o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, consecutivamente. Era composta de 15 alunos entre cinco e sete anos, sendo que um desses alunos, com fictício João, tinha um quadro de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), com hipótese diagnóstica autismo. Sobre o aluno explicitaremos detalhes mais adiante.

### ***3.4 – Caracterização dos participantes***

Para essa pesquisa foram selecionados como participantes, os alunos que integravam a turma do 1º ano em 2011 e do 2º ano em 2012, os quais permaneceram os mesmos alunos nos dois anos.

Os sujeitos focais, da pesquisa, foram um aluno com necessidade educacional especial conforme já informado denominado como João. No período com seis anos de idade, ingressou no colégio, em 2011, para o 1º ano através de sorteio, Era oriundo da Educação Infantil de uma escola comum da rede pública e apresentava um quadro de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), com uma hipótese diagnóstica de autismo. Expressava comportamento de isolamento, linguagem oral pouco comunicativa, com repetições de frases de televisão, sem interação espontânea com os colegas ou com os adultos. Um caso em processo de investigação clínica, com acompanhamento médico e terapêutico (fonoaudióloga, psicologia, psicomotricidade).

Os dois professores regentes da turma, e aqui é importante ressaltar que o CAPs possui uma dinâmica diferenciada, das escolas em geral, sendo cada turma com dois professores regentes que atuam em dias alternados, entretanto fazem o

planejamento das aulas juntos. O primeiro professor regente tinha no curso de Pedagogia, mestrado em educação e aproximadamente 15 anos de experiência em sala de aula, sendo cinco anos no CAP. O segundo professor regente também era formado em Pedagogia e contava com , aproximadamente, cinco anos de experiência em sala de aula, sendo dois anos no CAP.

Como também os professores das licenciaturas, com formação superior em suas respectivas disciplinas, que atuavam nas oficinas organizadas através da proposta curricular do colégio.

O quadro a seguir busca exemplificar os sujeitos da pesquisa



Esquema ilustrativo dos sujeitos da pesquisa

### 3.5 – Antecedentes da pesquisa

Desde 2006, devido à demanda específica em relação a alunos com necessidades educacionais especiais, através do projeto denominado *Necessidades Especiais em Processos de Inclusão*, o colégio implementou ações pedagógicas com a finalidade de favorecer a inclusão escolar desses alunos. O método adotado tem sido o de disponibilizar uma estagiária do curso de Pedagogia, como bolsista de Iniciação à Docência, em sala de aula do Ensino Básico, para auxiliar no processo de aprendizagem de alunos que requeiram intervenção pedagógica diferenciada.

Neste contexto, em 2011, deu-se início essa pesquisa a partir da minha ação como estagiária voluntária neste programa. Meu ingresso na turma foi gradativo, fui



apresentada aos alunos e ao João e nos primeiros cinco encontros somente observava. Após esse período de adaptação, para todos envolvidos nesse processo, passei a desempenhar além da função de observadora, simultaneamente, de apoio pedagógico, assumindo o papel de mediação mais imediata e constante junto ao aluno. Ou seja, a partir da observação do estudante no contexto escolar, interagiu por meio de interlocução, adequava procedimentos e usava recursos diversificados, sempre em um diálogo constante com os professores regentes da turma e das oficinas nas reuniões pedagógicas, conforme descrevei adiante.

Tal intervenção formou o estabelecimento do trabalho colaborativo, a partir das atividades que desempenhamos juntos, com objetivos em comum e compartilhando as responsabilidades. Bem como investigávamos sobre atividades e situações de aprendizagem que fossem significativas para o aluno, levando em conta as diferenças existentes.

E importante ressaltar que a proposta teve como base o respeito aos saberes dos professores da turma, portanto, a permanência de outra pessoa na sala de aula, deve ser como papel de coadjuvante, almejando ao longo do processo, auxiliar ao estabelecimento e fortalecimento do trabalho colaborativo.

### ***3.6 – Delineamento do estudo***

A coleta de dados ocorreu entre agosto de 2011 a junho de 2012, com acompanhamentos presenciais para observação e intervenção junto ao João, como também o trabalho colaborativo com os professores. Foram realizados 25 encontros no cotidiano do colégio, que aconteciam uma vez por semana. O tempo de duração do acompanhamento era de aproximadamente cinco horas.

As reuniões da equipe pedagógica eram agendadas em dias e horários de acordo com a agenda dos professores. Faziam parte dessa reunião os professores e a estagiária e duas professoras do núcleo de inclusão, responsáveis pela coordenação do projeto Necessidades Especiais em Processos de Inclusão, porém essas professoras orientaram o projeto, mas não participaram como sujeitos da pesquisa.

E os conselhos de classes aconteciam conforme o calendário do colégio, sendo realizados 14 encontros para planejamento. Portanto, totalizando 39 encontros em campo.

Os acompanhamentos ocorridos em dias de rotina do colégio foram divididos em duas etapas, sendo:

- 1ª etapa: Dias em que as aulas aconteciam em uma única sala com a professora regente da turma, mantendo o hábito escolar cotidiano nas instituições, sendo: entrada na sala de aula, saída para o recreio e volta para a mesma sala até o momento de término da aula;
- 2ª etapa: Em dias que os hábitos eram diferenciados devido às oficinas, ocorrem todas no mesmo dia. Assim havia um professor diferente para cada oficina, em tempos e espaços físicos diferentes, havendo a oportunidade de observar o aluno em diferentes contextos e propostas pedagógicas. Cada oficina tinha o tempo de duração de 50 minutos. O quadro abaixo explicará de maneira suscinta a organização desse dia.

Horário	Oficina	Local	Professor responsável
7:00 – 7:50	Oficina de português	Sala comum	Professor regente da turma
7:50 – 08:40	Oficina de música	Sala de música	Professor licenciado em Música
08:40 – 9:30	Educação física	Quadra de esporte	Professora de Educação Física
09:30 – 10:00	Intervalo/Recreio		
10:00 – 10:50	Oficina de artes	Sala de artes	Professora licenciada em Artes Plásticas
10:50 – 11:30	Oficina de matemática	Sala comum	Professora regente da turma

Quadro 2: Organização e horários das aulas em dias de oficinas

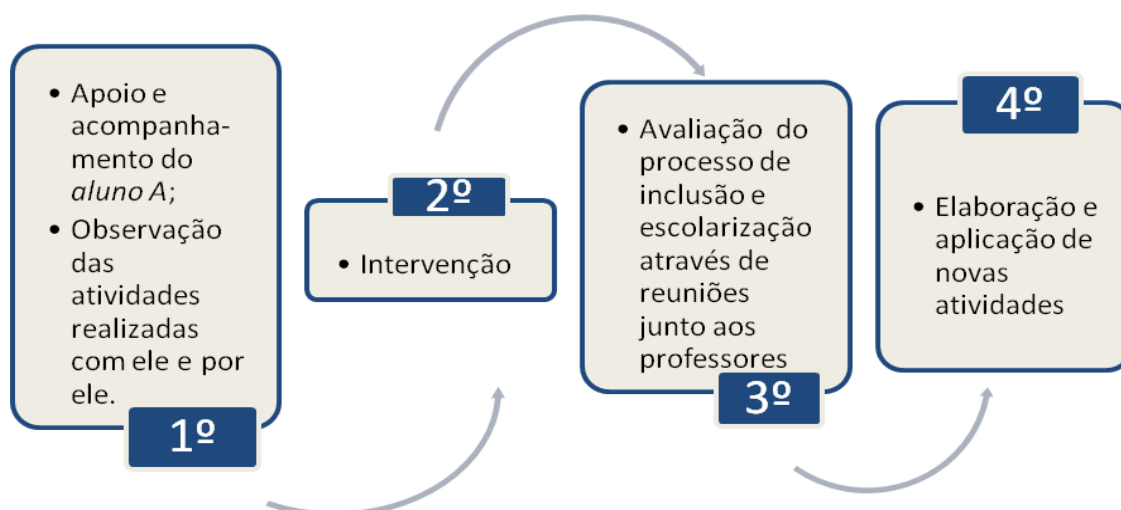
A pesquisa foi realizada de acordo com os pressupostos da metodologia selecionada, e os procedimentos que serão descritos a seguir.

### 3.6.1 – Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa consistiu no estudo de caso, sobre o trabalho colaborativo, proposto no projeto *Necessidades Especial em Processos de Inclusão* já mencionado acima. O foco de análise foi o processo de inclusão escolar, do João, através da

relação estabelecida pelo trabalho colaborativo. Para tanto foi envolvido no estudo a interação do aluno João com os professores, com a estagiária e com os colegas de classe, bem como a apropriação dos conteúdos escolares, ou seja, seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido o planejamento foi pensado dentro dos pressupostos da pesquisa-ação e foram planejadas atividades de campo objetivando captar e colaborar com o desenvolvimento da proposta. Sendo assim, a estrutura básica pode ser explicitada na figura abaixo:



Esquema do planejamento da pesquisa

Conforme o exposto, o trabalho de campo foi permeado por atividades diferenciadas no contexto escolar, incluindo: observações, e participação em reuniões com a equipe pedagógica e no conselho de classe, conversas informais com alunos e demais funcionários da escola, assim como entrevistas abertas, com alguns dos professores. A seguir descreveremos cada passo realizado na pesquisa-ação para realizar o estudo de caso.

### 3.6.1.1 - As observações

[...] requer que o pesquisador lide com as opiniões e percepções, reconstruindo-as a partir das observações de campo, sem ignorar as experiências pessoais, mas tomando como apoio o referencial teórico para entendê-las. É o momento de dialogar entre o vivido em campo e o referencial teórico adotado. (PLETSCH, 2010, p. 145-147).

Lüdke e André (1986, p.26) apontam que as observações *in locus* ocupam um lugar privilegiado na coleta de dados por permitirem o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Isso possibilita ao pesquisador recorrer a conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares na compreensão e interpretação do estudo, assim ele pode estar mais próximo das “perspectivas dos sujeitos”.

Dessa forma, optamos pela observação participante, uma vez que a identidade de participação da estagiária e os objetivos foram explicitados ao grupo, envolvido na pesquisa, desde o início. E que de acordo com Pletsch (2010) se traduz pela

...observação direta e constante da realidade, bem como a aproximação com os atores nos contextos sociais investigados, tem sido considerada uma importante técnica para a pesquisa científica (p.145).

A observação também permite a coleta de dados em momentos que não há comunicação oral, permite capturar expressões, gestos e outras posturas dos participantes no período do campo. Entretanto, ao utilizar-se deste procedimento, é necessário que o pesquisador decida o grau de envolvimento com a situação, e delimite o grau de objetividade no que refere a sua participação na pesquisa, trabalhando o envolvimento e a subjetividade de forma que se mantenha o necessário distanciamento que um trabalho científico requer (PLETSCH, 2010).

O modo como o pesquisador realiza seus registros sobre o campo, refletirão diretamente na análise que será realizada. Sobre esses registros, Lüdke e André (1986) salientam que há formas variadas para o registro como anotações escritas, gravações, fotos, filmagens ou até mesmo a combinação das mesmas. Para as autoras, não há regras pra as anotações do campo, mas existem sugestões práticas como: efetuar os registros o mais próximo possível do momento da observação; iniciar os registros com: hora, data, local e período de observação; mudar o parágrafo a cada nova situação e a decisão pelo tipo de material onde serão feitos os registros de acordo com o estilo pessoal do observador.

Considerando o exposto acima, quando as observações eram direcionadas ao aluno no desempenho das atividades, elas eram registradas por meio do preenchimento de um roteiro, conforme o quadro

<b>Roteiro de Observações</b>	
<b>Dados gerais</b>	
<b>Aluno:</b>	
<b>Idade:</b>	
<b>Ano Escolar:</b>	
<b>Breve descrição da turma:</b>	
<b>Dados por encontro</b>	
<b>Data: ___/___/___ Encontro n° ___</b>	
<b>Interação entre professores e professor estagiária</b>	
<b>Interação do aluno com contexto o apresentado</b>	
<b>Atividades proposta pelos professores</b>	
<b>Atividades realizadas pelo aluno</b>	
<b>Aspectos que mais chamaram a atenção</b>	
<b>Demais informações relevantes</b>	

Quadro 3: Organização para registro escrito das observações

Nas observações de outras atividades na escola como reuniões da equipe pedagógica, nas reuniões de conselho de classe, nas conversas informais e nas entrevistas realizadas (que iremos abordar no próximo item), a opção foi pelo registro escrito em notas de campo contendo: local, horário e um resumo do que foi observado.

Tanto as observações baseadas no roteiro (preenchido durante a observação) quanto às observações e entrevistas registradas em notas se transformavam em diários de campo (esta atividade acontecia fora do campo de estudo) visando avaliação da próxima sessão.

Dessa forma, as análises dos diários serviam de fio condutor para as etapas da pesquisa. Por exemplo, após a análise do registro de uma oficina de matemática quando o aluno respondeu com sucesso a intervenção realizada pela estagiária junto à professora regente, mostrando interesse e aprendizado pela atividade proposta, foi possível ter um parâmetro para conduzir as atividades em outras aulas.

Conforme mencionado as observações participantes ocorreram tanto nos dias de rotina do colégio, quanto nas reuniões pedagógicas e de conselho de classe. E

cada um desses momentos teve suas características específicas, que serão sucintamente descritas a seguir

- Rotina do colégio

Em determinadas aulas os professores promoviam a participação do *aluno A* em uma interação direta com ele, oferecendo apoio. Quando não mais conseguiam trabalhar com esse aluno, devido à necessidade de atenção aos outros e à turma como um todo, solicitavam a ação da pesquisadora, que até esse momento observava todas as ações, tanto do *aluno A*, quanto do professor, quanto dos outros alunos.

Outros professores já organizavam suas aulas contando com a atuação direta da pesquisadora para orientar o *aluno A* a fazer as atividades propostas.

Em quaisquer formas de organização, o acompanhamento e a intervenção aconteciam, sendo:

- 1º) Observação do desempenho desse aluno;
- 2º) Orientações para envolvimento e realização nas atividades propostas pelo professor;
- 3º) Orientações, com estímulos verbais, para se comportar diante de algumas situações, principalmente aquelas que não eram de sua rotina, tornando-se uma novidade, e, por vezes, causando, no aluno, agitação e desconforto.

- Reuniões pedagógicas e conselhos de classes

Esses encontros caracterizaram - se com a participação dos professores, da equipe pedagógica e da pesquisadora examinando o caso, sobre modo o desempenho do aluno João e a concretização do trabalho colaborativo com os professores, sendo:

- Análise dos avanços escolares e sociais do referido aluno;
- (re) Planejamento das atividades;
- Elaboração de recursos pedagógicos baseados no centro de interesse do aluno, com o objetivo de conseguir sua atenção e seu despertamento em participar das atividades, de forma a produzir conhecimento;
- Momentos de estudos, com leituras de textos relacionados ao assunto.

### **3.6.1.2 - As entrevistas**

O presente trabalho também utilizou a entrevista para colher informações. Estudos como de Glat (1989), Mascaro (2012), Antunes (2012), entre outros, demonstraram que a escuta de um sujeito ou um grupo, possibilita o conhecimento da sua realidade. Assim, a entrevista constitui um instrumento que favorece o entendimento do pesquisador sobre o contexto dos participantes do seu estudo.

Neste contexto ocorreram entrevistas informais, com os professores, sem um roteiro rígido pré-estabelecido, em momentos de intervalo das aulas e das reuniões. Também foram registradas as conversas informais com falas e depoimentos espontâneos, dos professores, em situações vividas no cotidiano. Tais falas, como já informado anteriormente, foram registradas em um diário de campo e incorporadas à construção das informações, com o fim de contribuir, como materiais, para a análise dos dados.

## *CAPÍTULO IV*

### *PERCURSO DO ESTUDO*

#### *4.1 – Procedimentos de análise*

A análise dos dados teve início após a finalização da pesquisa de campo. De acordo com Pletsch (2010), se torna necessário que o pesquisador tenha um distanciamento do campo para construir o fio condutor que agregue todas as informações colhidas no estudo. Este período foi caracterizado pela releitura do material coletado para elaboração da análise.

Para estruturação da análise, a opção foi o que Pletsch (2010) denomina de *triangulação*, caracterizada pela checagem de dados, comparações e o estabelecimento do que foi coletado durante a pesquisa com o referencial teórico. A análise dos dados foi realizada com base em Pletsch (2005) que orientam a análise de conteúdos sendo realizada em três fases: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados:

- Pré-análise - fase de organização dos dados de acordo com os objetivos propostos na pesquisa;
- Exploração do material - momento em que todos os dados foram analisados originando as categorias temáticas de análise;
- Interpretação dos dados - após leitura e releitura dos roteiros de observações, das notas de campo e das entrevistas foi possível fazer um entrecruzamento e uma comparação entre os registros e as fontes de dados e estabelecer relações entre a coleta no campo e o referencial teórico.

A multiplicidade de dados foi sistematizada conforme a análise descrita. Nesse período foi necessária uma reflexão sobre o trabalho realizado, o que proporcionou a construção de um conjunto de categorias descritivas buscando atender as questões que objetivam o estudo.

Sendo assim, estabelecemos a sistematização por meio da organização de categorias temáticas. O quadro a seguir mostra o delineamento estruturado para essa análise.



Objetivos	Fontes para análise	Categorias Temáticas
<b>Analisar o Ensino Colaborativo como uma alternativa para efetivar os processos de inclusão.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos teóricos;</li> <li>• Observações da relação do aluno com os professores e com a estágia durante as atividades de aula;</li> <li>• Participação nas reuniões pedagógicas com elaboração e análise de planejamento de aula.</li> </ul>	Ensino colaborativo: Uma possibilidade na inclusão escolar?
<b>O favorecimento do Ensino Colaborativo no processo de ensino, considerando a relação entre os professores regentes e de apoio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas informais com os professores;</li> <li>• Participação em reuniões com a equipe pedagógica para discutir os caminhos e possibilidades de ensino (com registro em notas e diários de campo);</li> <li>• Observações de atividades pedagógicas em conjunto com os professores (com registros em notas e diários de campo).</li> </ul>	Professores: Estabelecimento e fortalecimento do trabalho colaborativo
<b>O favorecimento do Ensino Colaborativo no processo de aprendizagem do aluno escolhido para pesquisa.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do estudante no contexto escolar;</li> <li>• Intervenção e estímulo verbal;</li> <li>• Intervenção pedagógica diferenciada com aplicação de atividades elaboradas em equipe (professores regentes, professores das oficinas e estagiaria) .</li> </ul> <p>Todos foram registrados em notas e diários de campo.</p>	Desenvolvimento com aprendizagem acadêmica e inserção social do aluno A.

Quadro 4: Delineamento da análise  
Modelo adaptado de Mascaro (2012)

Em seguida descreveremos os resultados alcançados através dessa sistematização.

## 4.2 – *Discutindo os dados*

### 4.2.1 - *Ensino colaborativo: uma possibilidade para inclusão escolar?*

Analisando as relações entre os estudos teóricos, a experiência vivida na prática, e a observação na rotina escolar, bem como buscando um caminho para garantir a aprendizagem e a inclusão escolar, consideramos como uma alternativa o estabelecimento do ensino colaborativo.

Partindo dessa reflexão, verificamos que as ações, em conjunto, da equipe técnica pedagógica, professores e estagiária estabeleceram o modelo do ensino colaborativo. Quando em parceria, participavam das atividades de rotina da sala de aula, da organização curricular, dos conselhos de classe e das reuniões com a equipe pedagógica, avaliando as necessidades pedagógicas e elaborando atividades de ensino com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem do aluno.

Entretanto, o conceito e a concepção de ensino colaborativo, bem como o entendimento sobre diferenciação no ensino, adaptações curriculares, utilização de estratégias e recursos variados, não são próprios da cultura escolar. Tais práticas causam um estranhamento e geram dúvidas, como as expressadas nas falas abaixo, registradas no diário de campo

*[...] Outro professor em sala de aula pode gerar perda de referência para a turma?* (professor da oficina de música).

*[...] Qual deve ser o limite entre a atuação do professor regente e o professor especialista?* (professor regente 2).

*[...] Será que o trabalho do professor regente será inferior ao do professor especialista?* (professor da oficina de artes).

*[...] Como vou dividir minha sala e minha turma com outro professor?* (professor regente 2).

Mas, ao mesmo tempo, os mesmos professores conseguem perceber no ensino colaborativo a possibilidade de garantir a inclusão:

*[...] Com alguém acompanhando, o aluno consegue participar melhor.* (professor da oficina de português)

*[...] Se eu não tivesse alguém na sala hoje não sei como ia dar conta.* (professor da oficina de matemática)

*[...] Eu posso* (professor regente 1) *conduzir a turma, enquanto o outro responsável pela docência* (professor

especialista) *da mais atenção ao aluno que tem uma necessidade específica.* – professor regente.

*[...] Percebi que o aluno vem apresentando grandes progressos na sua aprendizagem, mas é preciso que alguém acompanhe de perto para verificar e fazê-lo avançar.*  
(professor da oficina de artes)

Essas são falas registradas no cotidiano escolar que ilustraram o momento de construção de novas práticas escolares, conforme Mendes & Capellini e (2007) pontuam:

A colaboração entre professores da Educação Comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliado as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola (p.119).

Até aqui é possível inferir que o ensino colaborativo pode se constituir como uma prática escolar favorável aos processos de inclusão e escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais considerando que todos os “atores” que fazem parte deste contexto devem estar intensamente envolvidos numa proposta coletiva.

Ponderamos, ainda, os ajustes nos planejamentos, conteúdos, metodologias, estratégias de avaliação e o uso de recursos variados que trazem possibilidades de trabalho com todos os alunos que apresentem, ou não, dificuldades, em seu processo de escolarização. Ou seja, o ensino colaborativo pode favorecer um número maior de alunos, do que somente aqueles que são considerados com necessidades educacionais especiais, o aluno “alvo” do procedimento, alcançando todos os alunos da turma.

#### ***4.2.2 – Estabelecimento e fortalecimento do trabalho colaborativo entre os professores***

Como resultados, apresentamos algumas considerações ponderando, conforme já mencionado no decorrer desse trabalho, o ensino colaborativo como uma das alternativas de favorecimento à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, envolvendo a parceria direta entre professores da educação comum e especial.

Como já referimos, tal prática está atrelada a algumas características como: a contribuição de um professor com outro, ajuda mútua ou unilateral, objetivos em comum, compartilhamento de responsabilidades e recursos. Dessa forma, analisamos

a interação dos professores, escolhidos para essa pesquisa, com as atividades colaborativas e o favorecimento desse vínculo no processo de ensino.

Apesar de que desde 2006 o Colégio de Aplicação da UERJ - CAP atua com práticas de ensino colaborativo, no início dessa pesquisa percebemos que a presença de outro elemento em sala com a função pedagógica de apoio, para alunos com necessidades educacionais especiais, causava entre os professores reações variadas. Por exemplo, houve aqueles que planejaram suas aulas contando com a presença da estagiária atuando como auxiliar. Ou seja, havia alguns professores que se dirigiam ao João, inserindo-o em suas falas, atitudes, nas atividades em grupo e envolvendo-o na turma. E, quando necessário, solicitavam que a estagiária acompanhasse o aluno ao banheiro ou em momentos que precisasse dirigir sua atenção a turma.

Por outro lado, ocorreram situações em que alguns professores delegavam à estagiária o “cuidado” com o aluno João. Ou seja, tudo que era relacionado a esse aluno o professor deixava sob a sua responsabilidade isentando-se de qualquer ação sobre ele.

Juntar na mesma sala os dois tipos de professores pode ser uma prática difícil, principalmente quando os profissionais são formados para que, de forma autônoma, cada um conduza o ensino em sua sala de aula. Talvez o desafio maior para os professores desenvolverem práticas inclusivas, seja compartilhar um papel que, tradicionalmente, é considerado individual.

Essa nova prática pedagógica pode causar um estranhamento entre os docentes, conforme explica Mittler (2003, p.172 apud CUNHA & SIEBERT, 2009, p. 2156)

A presença de um segundo adulto na sala de aula é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares e para a qual talvez esses profissionais não estejam preparados [...] pode ser, no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia.

O hábito de muitos professores do ensino comum de trabalhar com as portas de suas salas fechadas, por um lado; e dos professores do ensino especial, atender individualmente ou em pequenos grupos os alunos com necessidades educacionais especiais, de outro, ainda se faz muito presente no cotidiano escolar. Situação esta que desfavorece as oportunidades de trocar experiências com seus pares, que na maioria das vezes trabalham e tomam decisões solitárias. Dificultando a prática do

modelo do ensino colaborativo.

Chamou atenção que alguns dos professores declararam que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme se expressa a professora responsável pela oficina de matemática, ao ficar com a turma em um dia que não houve apoio

*[...] esse dia foi terrível, me senti muito impotente, **confesso que não estou preparada para educação com crianças que precisam de educação especial**, eu não sei o que fazer sozinha com ele o restante da turma (entrevista concedida em 14.09.2011, grifo meu).*

Conforme Mendes & Capellini (2007) aponta, é comum os professores argumentarem que não estão preparados para trabalhar com alunos com diferenças de desenvolvimento e aprendizagem. Estas são preocupações reais que devem ser consideradas, até porque afloram a insegurança e o medo de enfrentar o novo. Entretanto, identificando, analisando e avaliando os fundamentos do seu fazer, o professor pode se defrontar com uma nova realidade. Porém, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-la às novas situações de ensino, bem como atuar como sujeito de sua própria formação.

Com o desenvolvimento do trabalho, através das reuniões com a equipe pedagógica, reuniões de Conselho de Classe, análise dos problemas e dificuldades enfrentadas pelo aluno João, bem como planejamento de possíveis estratégias e atuações, podemos confirmar que os professores envolvidos foram adquirindo outras perspectivas. Como por exemplo, compreendendo que para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, é necessário refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta na escola. Assim, aos poucos, apropriaram-se da perspectiva do ensino colaborativo adotando a presença de mais um profissional durante aula, como algo favorável ao trabalho.

O depoimento de uma das professoras regente, em situação de entrevista informal, traduz essa expectativa:

*Acho importante a presença de um segundo professor, ele me parece ser como um suporte pedagógico e poderá me ajudar a fazer atividades que não consigo pela falta de adaptações curriculares de pequeno porte [...] acredito que vai colaborar para o processo de aprendizagem do aluno e com*

*o processo de inclusão que ele e toda a escola vêm passando [...] e também iremos alcançar os outros alunos (Entrevista concedida em 18.04.2012)*

Entretanto, alguns docentes queixaram-se da falta de mais tempo e espaço destinados para reflexão conjunta sobre o tema, como demonstra a fala de um dos professores:

*Com você na sala me sinto mais segura em propor as atividades, porque sei que irá incentivá-lo a fazer, o que eu não poderia fazer se estivesse sozinha [...] e **infelizmente não temos tanto tempo para estarmos juntas fora do horário de aula e elaborarmos mais atividades** (Entrevista concedida em 02.05.2012, grifo meu).*

Outro fator, que foi possível perceber, através das falas e atitudes de alguns professores, foi à descrença que demonstraram ter no aluno João e em sua própria prática pedagógica. Um professor, sobretudo, no início da intervenção, tinha uma abordagem educativa internalizada que o aluno, devido à sua necessidade educacional especial, precisava de ensino especial e que este teria melhor desempenho se inserido num ambiente em que todas as crianças tivessem dificuldades semelhantes. Dessa forma, tendia a não se esforçar ou se dedicar a esse aluno como fazia com os demais. Julgava-se até incapaz, já que ensinar crianças com necessidades educacionais especiais era uma tarefa para especialistas em Educação Especial. Tal situação fica clara na descrição do diário de campo

O professor encaminhava todos os alunos para o mural na sala e grampeava o trabalho realizado nas aulas anteriores (desenho de acordo com a música) junto com os alunos. João foi o último a ser chamado para ir até o mural e o professor solicitou à estagiária / pesquisadora que o acompanhasse **já que ela saberia tratá-lo melhor** (28.03.2012).

Estudos como Mendes & Capellini (2007) apontam para o fato dos professores isentarem suas responsabilidades de ações pedagógicas sobre esses alunos, agregando a causa da suposta “incapacidade” ao seu meio sócio-econômico cultural ou a inaptidão de se dedicar ou se esforçar para aprender o que lhe é ensinado. Portanto, colocar a responsabilidade por este alunado só na Educação Especial parecerá para eles que será sempre a melhor opção. Este é um fator que limita as escolas comuns incluírem o aluno na sala, colocando-o no papel mais de expectador, sem receber a atenção e o estímulo que lhe são necessários para o seu

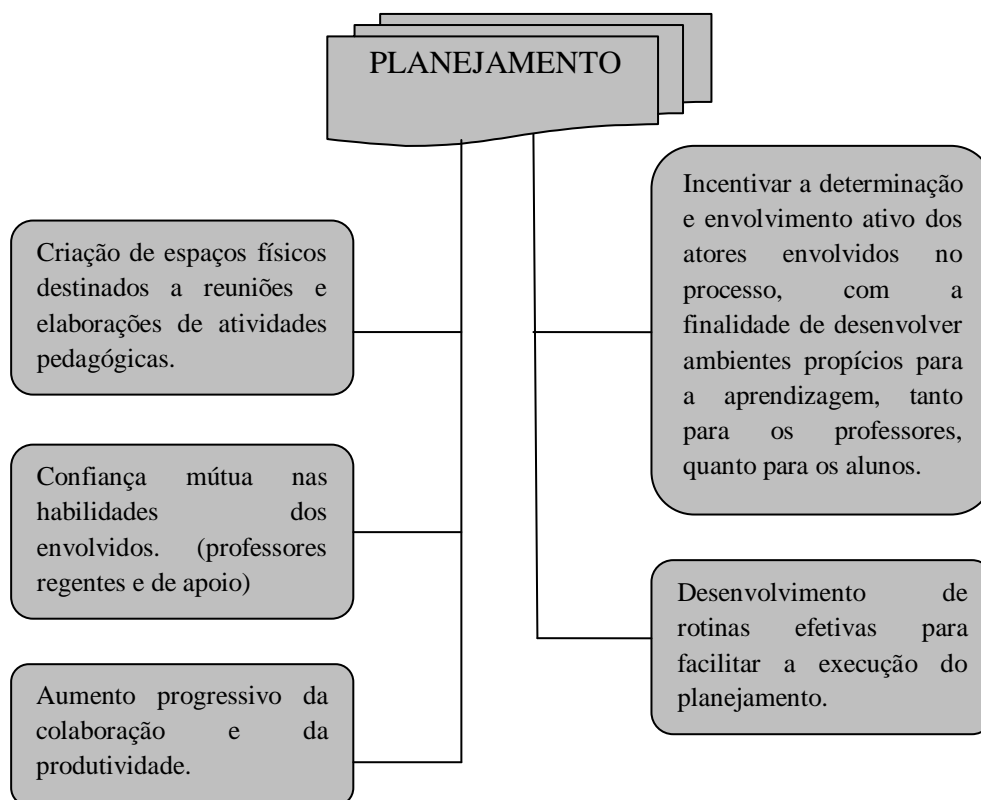
desenvolvimento intelectual e social.

Entretanto, mesmo diante desses possíveis impasses, que permeiam a inclusão escolar, durante a pesquisa pudemos perceber que ocorreram mudanças de valores no que tange o respeito à crença na capacidade intelectual e social do aluno João, bem como, nas práticas bidocentes. Portanto, é possível pontuar uma avaliação positiva sobre o ensino colaborativo do ponto de vista da maioria dos envolvidos, que manifestaram satisfação em ter participado da experiência.

Assim, tendo em vista estudos realizados sobre o ensino colaborativo (MENDES & CAPELLINI, 2007; FONTES, 2009; ZERBATO et all, 2012) destacamos uma questão principal que envolveu todo o processo da pesquisa. O *planejamento* tornou-se um ingrediente primordial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, devido às necessidades de adequações e modificações nas práticas pedagógicas e na organização escolar.

Conforme já mencionado em várias partes desse trabalho, o modelo do ensino colaborativo deve juntar as habilidades, conhecimentos e perspectivas dos professores da Educação Comum e Especial, procurando estabelecer uma combinação de recursos para efetivar o processo de escolarização dos alunos com necessidade educacionais especiais, de forma que cada um apreenda os conteúdos acadêmicos e avance socialmente. Para tanto, os sistemas educacionais deveriam elaborar um caminho, para o ensino colaborativo, garantindo aos professores o sustento de novas iniciativas, permitindo que sejam revisados as suas próprias ações em conjunto e os progressos dos alunos, tendo a finalidade de assegurar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim indicamos cinco requisitos básicos, em um planejamento, para facilitar o alcance dos objetivos almejados no processo de estabelecimento e fortalecimento do trabalho colaborativo, conforme o diagrama a seguir.



Esquema: Planejamento do ensino colaborativo

Logo, podemos acreditar que a perspectiva do ensino colaborativo traz uma nova dimensão na formação docente, que permite aos professores em atuação construir novas práticas e saberes numa formação em serviço. Além disso, contribui para a formação inicial de alunos de graduação -- estagiários e bolsistas-- acrescentando às reflexões sobre a profissão docente, considerações sobre Educação Especial, inclusão escolar e uso de estratégias, procedimentos e recursos diferenciados.

#### **4.2.3 – Desenvolvimento, aprendizagem acadêmica e inserção social do aluno João**

(...) O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e *permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico*, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas *peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento* (GLAT & BLANCO, 2009, p.17-18, grifo das autoras).

A proposta de inclusão escolar baseia-se ao acolhimento à diversidade humana e tem como pressuposto a aceitação do direito às diferenças individuais e a igualdade de oportunidades de desenvolvimento com qualidade. Ou seja, com o



objetivo é de, efetivamente, acontecer a apropriação dos conteúdos acadêmicos e habilidades sociais.

Assim, consideramos que o aluno João, possui dificuldades de aprendizagem produzidas por sua diferença as quais, todavia, podem ser sanadas, a partir de um trabalho intenso e dedicado, contendo estratégias de adaptações metodológicas e arranjos pedagógicos em sala de aula. Em seguida, descreveremos resultados da intervenção proposta e aplicada na referida pesquisa, com base no ensino colaborativo.

A partir de observações em situações naturais e direcionadas através do ensino, percebeu-se que oferecer a esse aluno um ambiente propício à sua aprendizagem, considerando suas características peculiares, foi primordial no processo de escolarização. Oportunizar situações favoráveis ao seu estímulo foi determinante para alcançar, em longo prazo, o objetivo antes determinado em conjunto com os professores e a equipe pedagógica.

Considerando o exposto, constatamos que o aluno João possui habilidades para realizar quase tudo que é proposto no colégio, porém, necessita do auxílio de outro par dando instruções orais e/ou através do modelo, por imitação. Ou seja, o aluno demonstrou maior disponibilidade para as tarefas propostas pelos professores quando podia contar com a presença de alguém para orientá-lo, favorecer a sua organização, dar acesso aos materiais, explicar novamente a proposta, demonstrar individualmente o que teria que ser feito.

A apresentação de modelo mostrou-se eficaz como, por exemplo, quando a estagiária, também realizava as tarefas propostas pelos professores, de modo a permitir que o aluno iniciasse a atividade por imitação e com a ajuda do estímulo verbal. Isso levou outros colegas da turma a servirem de modelo ao aluno em outras situações, gerando a ideia de olhar o outro, uma vez que a criança autista tem grande dificuldade em enfrentar a alteridade.

Por consequência de uma simples interação, vemos resultados, através da fala, de quem está orientando o aluno, conforme demonstra a descrição do diário de campo, em 21/09/2011, sobre a fala da estagiária para o João

*“- Vamos ver o que os colegas estão fazendo? Está na hora de lanchar... Pega o seu lanche.”*

Assim, João foi adquirindo autonomia. Primeiro seguindo o modelo, ou seja, imitando seus pares, e depois internalizando determinadas ações que com o passar do tempo tornaram-se naturais e não era mais necessária de orientação.

Outro exemplo foi na Oficina de Matemática, em uma atividade denominada “Jogo da trilha”, conforme descrito no diário de campo, em 26/10/2011:

Inicialmente a professora colocou o João junto com um grupo de outros alunos, ele queria jogar sozinho e não respeitava nem a vez e nem as peças dos outros (mas sem ficar nervoso ou brigar ou gritar). Sugeri que formássemos um grupo entre eu (estagiária), a professora e o João. No primeiro momento a professora resistiu dizendo que ela pensou em fazer isso, mas não fez para que não pensassem que ela não estava incluindo. Eu disse que a primeira tentativa poderia ser esta e se não desse certo trocaríamos de estratégia. Sendo assim, a professora ofereceu outra trilha para o João. Com o andamento da atividade fui explicando para ele que havia a vez dele jogar e depois do outro jogador e que as peças deveriam ficar no tabuleiro da trilha, após a terceira jogada dos dados ele começou aceitar as regras e iniciou o jogo de maneira correta: esperando sua vez, dando o dado na vez do outro jogador, contando as casas corretamente (às vezes quando saía no dado um número pequeno ele virava o dado no número cinco ou seis para andar mais casas, mas quando eu falava que não era certo fazer isso ele jogava o dado novamente). Depois da primeira jogada a professora entrou na brincadeira e o João aceitou tanto a minha vez de jogar tanto, quanto da professora e assim aconteceu o jogo normalmente. Entretanto ele queria ser sempre o primeiro.

Logo, podemos identificar que após o uso do modelo o aluno apresentou ganhos nas habilidades sociais, como melhora no contato visual, maior iniciativa de aproximação principalmente para comunicação, melhora na habilidade de ações contextualizadas como sentar e levantar nos horários oportunos. Observa-se aumento da independência pessoal, como escolha de atividades de interesse em momentos apropriados, lavar as mãos antes do lanche e após uso do banheiro e utilização de guardanapo para limpar-se. Também aumentou o tempo de permanência sentado para execução de atividades dirigidas e evidenciou ganhos na compreensão de ordens simples.

Da mesma forma, durante o período da pesquisa, percebemos que o aluno apresentou, em geral, dificuldades em relação ao desempenho no âmbito das habilidades acadêmicas frente à utilização de métodos tradicionais, respondendo

melhor as propostas de trabalhos estruturados a partir do seu centro de interesse. Ou seja, considerando que uma das características da pessoa autista é o interesse obsessivo por determinados objetos, desenhos animados ou determinados temas, aproveitamos a grande atenção do João ao Sistema Solar e elaboramos atividades a partir desse tema.

Neste contexto foi trabalhado o reconhecimento das letras e fonemas, bem como a escrita dessas palavras, sendo introduzindo, gradativamente, outras palavras, porém sempre partindo desse centro de interesse. Assim, por exemplo, na disciplina de língua portuguesa, evoluiu na associação entre palavras impressas e figuras e na escrita do próprio nome.

Portanto, entendemos que uma das metas da Educação é formar cidadãos capazes de atuar na sociedade de maneira autônoma. Assim se faz necessário buscar estratégias que favoreça o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, tanto na formação acadêmica, quanto em suas habilidades sociais.

Para tanto a interação professor regente x professor especialista x aluno devem ser conduzidas a partir de práticas pedagógicas realizadas de forma contextualizada, com objetivos funcionais que considerem os interesses, as necessidades e as potencialidades dos alunos envolvidos nesse processo. Pensando dessa forma, o estabelecimento do ensino colaborativo demonstrou ser uma possibilidade para inclusão escolar, com aprendizagem e desenvolvimento, colaborando com o processo de escolarização e inserção social do aluno João.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém começa a ser professora em uma terça feira às 4 horas da tarde...  
Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. Agente se forma  
como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Conforme explicitado, objetivamos no presente trabalho analisar a concepção do ensino colaborativo como uma alternativa para efetivar o processo de inclusão escolar. Também nos propusemos a analisar, a relação entre o professor e outra pessoa na sala de aula com a função de apoio pedagógico e seu impacto sobre processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Pontuamos que o nosso país vivencia atualmente um cenário educacional de mudanças para acompanhar as leis, decretos e documentos internacionais que promulgam a Educação Inclusiva. Considerando que essas novas perspectivas interferem diretamente na educação de alunos com deficiências ou outros transtornos que afetam a aprendizagem, destacamos que as mesmas demandam de estratégias educacionais para efetivar o processo de escolarização.

Esse estudo partiu da premissa que o ensino colaborativo, como uma modalidade de suporte da Educação Especial, pode ser uma estratégia que favoreça a inclusão, em classes de ensino regular, de alunos com deficiência ou outras condições atípicas no desenvolvimento que necessitam de atendimento educacional especial.

Pelo fato de que, com o novo paradigma da Educação Inclusiva, o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais deixa de ser, exclusivamente responsabilidade do professor da Educação Especial, foi inaugurado um novo cenário, e, portanto um novo desafio, para a formação do professor do ensino comum. Neste contexto, a perspectiva do ensino colaborativo traz uma nova dimensão na formação docente, que permite aos professores em atuação construir novas práticas e saberes numa formação em serviço.

O ensino colaborativo exige do professor regente uma postura diferenciada do que a refletida por uma formação, ainda pautada no manejo individual da sala de aula. Ou seja, a partir da formação em serviço o professor deve encarar o ensino

colaborativo como uma estratégia, que tem se apresentado a partir das necessidades surgidas pela inclusão escolar. Para tal, porém, ele precisa vencer o desafio de dividir sua sala de aula com os profissionais especializados que podem dar apoio e contribuir com o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para Fontes (2009) a presença de um segundo adulto em classe ainda é uma experiência para o qual poucos professores estão preparados, tornando-se, assim, necessário aprender a trabalhar em equipe.

Numa perspectiva mais ampla, o trabalho colaborativo é o principal elemento para a construção de uma escola que atenda a todos os alunos. Neste sentido, a Educação Especial deve ser vista como um suporte à Educação Inclusiva, deixando de ser uma modalidade paralela para tornar-se um elemento integrante e integrador presente no cotidiano de todas as escolas (GLAT et al, 2006; GLAT & BLANCO, 2009).

Podemos pensar que o sucesso do processo de inclusão demanda reflexão dos professores sobre suas práticas de exclusão, de desconhecimento, de estagnação diante do diferente, de experiências de sucesso, de novos caminhos trilhados. Reflexão esta que só se dá no âmbito do coletivo, na troca com outros, que requer espaço de diálogo. É preciso compreender que a diferença “mora” dentro da sala de aula, é preciso percebê-la, valorizá-la, falar sobre ela, pensar junto no que fazer quando uma necessidade educacional exige resposta educativa, para que a aprendizagem ocorra.

Neste contexto, vemos a formação de uma nova identidade de professores que apesar de experientes, com seus saberes e suas práticas, podem assumir o trabalho colaborativo e aceitar outro mediador em sala de aula favorecendo e permitindo a inclusão escolar de alunos que exigem respostas educativas específicas, em relação às suas necessidades.

Continuando com o foco na formação, entretanto não mais em serviço, consideramos importante destacar que na formação inicial de alunos de Pedagogia, a oportunidade da prática do ensino colaborativo acrescenta às reflexões sobre a profissão docente questões referentes a alunos com que apresentam diferenças em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como novas propostas pedagógicas diferenciadas. Durante o curso de Pedagogia o aluno vai constituindo seu perfil e fazendo suas opções teóricas. Tendo a oportunidade de “ver na prática” os desafios do cotidiano, de atuar junto a sujeitos reais, em contextos também reais,

de viver a experiência escolar, sem dúvida enriquecerá seu processo formativo. Isto também possibilitará entender como a atuação profissional precisa ser vista à luz da teoria e como os conhecimentos teóricos necessitam de adequações para aplicação cotidiana, trocando saberes com professores em pleno exercício profissional.

Considerando os alunos em processo de inclusão e os seus pares, na concepção do ensino colaborativo, é possível que passem a viver novas relações sociais no âmbito escolar, onde podem evidenciar aspectos necessários à vida em sociedade, como: colaboração, o trabalho em conjunto, solidariedade, reconhecimento de variadas habilidades que se complementam.

Portanto, com base no ensino colaborativo os alunos com necessidades educacionais especiais, podem ser favorecidos a participarem das atividades propostas para sua classe, adquirir habilidades acadêmicas e de interação social. Com isso, potencializa a participação do aluno nas atividades do grupo, em ritmo o mais próximo possível ao dos colegas de turma.

Pretendemos que esse trabalho mostre perspectivas em andamento, que podem promover a constituição de novos saberes e a assimilação de novas práticas, com ações pedagógicas que favoreçam e atendam às diversas demandas de sala de aula, tanto de professores quanto de alunos. O que pretendemos confirmar é que a formação de novos saberes docentes, numa perspectiva de um trabalho colaborativo é condição para que ocorram efetivos processos de inclusão escolar, e isto pode ter maior garantia a partir do diálogo entre a universidade e a escola básica.

Finalizando, esperamos que esse trabalho, contribua para novos estudos que priorizem o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, como também novos estudos e pesquisas que aprofundem o tema de novas estratégias que possibilitem a inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ANTUNES, K.C.V. História de Vida de alunos com deficiência intelectual de uma escola do campo: percurso escolar e a constituição da pesquisa. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, v.134, n. 248, 22 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, 2001a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/ 2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, 09 de abr. 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 04 de mar. 2002. Seção 1, p.18. 2002.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

\_\_\_\_\_. *Decreto nº6571*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/ SEESP 2008a.

\_\_\_\_\_. *Resolução Nº 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília: MEC/ SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. 2009a

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. Seção 1, p. 12, 2011,

BRAUN, P. *Análise quase experimental do efeito de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental* (dissertação). Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2004.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília – SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAPELLINI, V.L.M.F & MENDES, E.G. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educare – Revista de Educação*. São Paulo. Vol.2. P. 113-128.Jul/Dez – 2007.

CRUZ, M. L. R. M. *Lentes digitais: a construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental em ambiente informatizado de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

CUNHA, C.M & SIEBERT, E.C. Bidocência: Inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? *Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro, PUC/PR, 2009.*

FONTES, R. S. *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

\_\_\_\_\_. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Projeto Prociência, 2008.

\_\_\_\_\_ & FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília: MEC-SEESP, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

\_\_\_\_\_ & FONTES, R.S & PLETSCHE, M.D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação da Unigranrio*, Duque de Caxias, v. 6, n. 6, p. 13-30, 2006.

\_\_\_\_\_ & BLANCO, L. de M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*, p. 15-35. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_ & PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.



KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F.(Org). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARIN, M.; BRAUN, P.; SANTOS, C. A. & FERNANDES, T. O trabalho colaborativo em sala de aula: estratégia para favorecer processos de inclusão e de formação docente. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial*. UFSCar, São Carlos (SP), 2010.

MASCARO, C. A. A. C. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*, p. 47-58. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, E.G. *Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2006.

\_\_\_\_\_ & CAPELLINI, V. M. F. O Ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Revista da Educação Especial*. São Carlos/SP, v.2, nº 4, p. 113-128, jul/dez, 2007.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs). *Educação especial, diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PANTALEÃO, E.; GONÇALVES, A. F. S. & SOBRINHO, R. C. A pesquisa-ação colaborativo-crítica por diferentes bases teóricas: contribuições para/na formação docente no contexto da escolarização do aluno com deficiência. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*: Belo Horizonte, 2010.

PERRENOUD, P. *La pédagogie lécole à des différences*. Paris: ESF, 1995.

\_\_\_\_\_ . *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF, 1997.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set/dez, 2005.

\_\_\_\_\_ Pesquisa-ação crítico colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em educação: alternativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

\_\_\_\_\_. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. p. 89-101. Portugal: Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, M. do C. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Portugal: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Diferenciação curricular e inclusão. In: DAVID, R. (Org.) *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. p. 151- 165 Portugal: Porto Editora, 2003a.

SANTOS, S. B. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

ZERBATO, A.P; VILARONGA, C.A.R; MENDES, E.G & PAULINO, V.C. O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial. In *Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial*, UFSCar, São Carlos (SP) 2012.