

PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DE INCLUSÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA

Patrícia Braun¹

Márcia Marin²

CAp-UERJ

RESUMO:

A matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum apresenta novas demandas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Levantamos como pressuposto que práticas docentes na perspectiva do ensino colaborativo são possibilidades para que ocorram efetivas inclusões escolares. Isto pode ter maior garantia a partir do diálogo entre a universidade e a escola básica no que tange à formação docente, tanto inicial quanto continuada. Assim, apresentamos uma experiência vivida em um Instituto de Aplicação de Educação Básica, de uma universidade pública do Rio de Janeiro, que se desenvolve por meio do projeto de Iniciação à Docência *Necessidades Especiais em Processos de Inclusão*. O projeto promove o acompanhamento a estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo como objetivo analisar e planejar estratégias e elaborar recursos, como respostas educativas, de modo a favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. A mediação e o ensino diferenciado são meios para compreender como o aluno aprende, o que ele já sabe e como pode aprender melhor. O trabalho docente colaborativo é apontado como uma estratégia eficiente de formação profissional e como possibilidade para inclusões reais.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas docentes – Formação de professores – Inclusão escolar

ABSTRACT:

The enrollment of students with special educational needs in common school presents new demands related to the processes of teaching and learning. We take as an assumption that teaching practices from the perspective of collaborative teaching are possibilities so that effective school inclusions occur. This can have greater assurance from the dialogue between the university and basic school, in what refers to teacher education, both initial and continued. Therefore, we present an experience lived in an Institute of Application of Basic Education, from a public university in Rio de Janeiro, which is developed through the introduction to teaching project Special Needs in Processes of Inclusion. The project promotes the monitoring of students with special educational needs, aiming to analyze and plan strategies and develop resources, such as educational responses, in order to favor the processes of teaching and

learning. Differentiated mediation and education are means to understand how the student learns, what he already knows and how he can learn better. The collaborative teaching work is touted as an effective strategy for training and also as a possibility for actual inclusions.

KEYWORDS: Teaching practices – Teacher – School inclusion

PONTO DE PARTIDA

A partir do acesso garantido aos estudantes com necessidades educacionais especiais à escola comum, como direito previsto em legislações nacionais (BRASIL, 1996, 2001, 2009), surgem novas demandas no cotidiano das salas de aula relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência (física, intelectual, sensorial), com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, assim indicados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O que aqui preconizamos é que a constituição de novas práticas 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 no que tange à formação docente.

Assim, apresentamos uma experiência, que ocorre em um Instituto de Aplicação de Educação Básica de uma universidade pública localizada no Rio de Janeiro e se desenvolve a partir de um projeto de Iniciação à Docência, denominado *Necessidades Especiais em Processos de Inclusão*. O projeto prevê o acompanhamento, em sala de aula, a estudantes com necessidades educacionais especiais, com a perspectiva de dar suporte pedagógico especializado aos professores e alunos. A dinâmica se caracteriza pela interação entre graduandos, geralmente de Pedagogia, mas que podem ser de

outras Licenciaturas, com estudantes que apresentam necessidades específicas, inseridos em turmas comuns.

No cotidiano da escola, tais especificidades, sejam deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades, conduzem à seguinte questão: como garantir ensino de qualidade a todos os alunos, principalmente àqueles que “fogem” ao que, até então, estava presente nas salas de aula?

Considerando o desafio, constatamos a relevância de projetos e pesquisas que avancem nas discussões e encaminhamentos sobre o cotidiano da sala de aula, apontando para ações pedagógicas favoráveis à inclusão escolar (BUENO, 2001; RODRIGUES, 2006; GLAT & BLANCO, 2007).

Assim, o projeto de Iniciação à Docência aqui apresentado tem sido desenvolvido de modo a favorecer além da formação inicial do graduando, a formação em serviço do docente que está em atuação, com o objetivo de proporcionar condições mais adequadas para que o estudante que apresenta necessidade acompanhe o processo educativo.

Compreendemos que o termo *necessidades educacionais especiais* está carregado de relatividade conceitual e que as demandas escolares abarcam um leque maior de necessidades específicas. Por isso, no contexto do instituto de aplicação, são também alunos elegíveis ao projeto, além dos já citados no início, estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, como por exemplo: dislexia, hiperati-

vidade, distúrbios emocionais, e outras situações que possam exigir procedimentos pedagógicos diferenciados e requererem respostas educativas para favorecer a aprendizagem e, conseqüentemente, inclusão.

O princípio de inclusão, a exemplo do conceito de diversidade, compreende a heterogeneidade, que aponta para as diferenças individuais e para os variados modos do aluno trilhar seu caminho de aprendizagem. Sob esse prisma, é responsabilidade da escola atender às diferentes demandas e estilos de aprender.

E, como constatado por Ainscow (2001), para que sejam garantidas as bases de um processo coerente e digno ao aluno com qualquer necessidade educacional especial é preciso que a proposta de ensino considere três aspectos: **a) a presença**, que significa o aluno "estar na escola", isto é, substituir o isolamento do ambiente privado pela inserção do indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; **b) a participação**, que depende não apenas de "estímulos" de colegas e professores, mas do oferecimento das condições necessárias para que o aluno possa participar realmente das atividades escolares; **c) a construção de conhecimentos**, função primordial da escola, sem a qual pouco adiantam os outros dois itens anteriores.

De acordo com Martinez (*apud* ANACHE e MARTINEZ, 2007, p.47), "trabalhar a partir de uma representação do espaço de sala de aula como um espaço de diversidade educativa exige dos educadores [*e demais envolvidos nesse contexto*] o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e muita criatividade [...]" (grifo nosso).

Ou seja, formação de saberes docentes e práticas de inclusão inserem-se na constituição de uma nova cultura escolar, que

precisamente deve ter como meta a construção de procedimentos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, de modo a favorecer o processo de construção de conhecimentos. Para isto, entendemos que é indispensável o distanciamento de uma prática comum, na qual a *socialização* seria a meta primordial para os alunos com necessidades especiais que frequentam espaços escolares regulares e observamos a necessidade de transformação de vários aspectos que envolvem o cenário escolar (MACHADO, 2007).

Essa transformação perpassa pelo entendimento a respeito das competências, habilidades e limites que o aluno possa apresentar, pelas formas peculiares como elabora o seu aprendizado e como demonstra o que aprendeu e o que precisa aprender. Além disso, deparamo-nos com o desafio de romper com a lógica da exclusão preestabelecida na escola, que classifica o aluno como o que aprende ou que não aprende.

Mesmo com os esforços para minimizar a estigmatização do aluno com alguma especificidade, assim como frisar a importância do contexto social no desenvolvimento de todos os alunos, muitas vezes o conceito de necessidade educacional especial não vem diretamente atrelado ao conceito de resposta educativa, o que é um equívoco. Não obstante, esse conceito ainda é, muitas vezes, compreendido como uma demanda exclusiva do aluno e não como uma questão a ser respondida pela escola.

Ainda que algumas ações já tenham sido previstas, como a importância da parceria da Educação Especial na organização dos processos educativos, os investimentos e estudos realizados ainda não foram suficientes para dinamizar um processo de inclusão que proporcione conjuntamente desenvolvimento social e acadêmico para o aluno

com necessidades educacionais especiais, principalmente para alunos com uma deficiência intelectual ou com autismo, por exemplo.

Citando alguns trabalhos (PLETSCH, 2005; KASSAR, 2006; GLAT, 2008), há diferentes pesquisas que têm revelado a necessidade de revisão de conceitos, de reorganização de espaços, de atualização de dinâmicas, de novas interações, de modo a viabilizarem processos educacionais que garantam a efetiva inclusão de alunos com especificidades.

É indiscutível a urgência da adequação dos processos de ensino e da constituição de uma nova cultura escolar, o que nos remete à problemática do saber docente. Recorrendo a Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.216), vemos que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado, ele "se compõe na verdade de vários saberes, provenientes de diferentes fontes".

É um saber plural porque é composto pelos saberes profissionais, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Os saberes profissionais são os transmitidos pelas instituições de formação de professores, remetem-se às ciências da educação e à ideologia pedagógica. Os saberes das disciplinas são os difundidos e selecionados pelas instituições universitárias, é História, Matemática, Literatura, por exemplo. Saberes curriculares são os provenientes dos programas escolares, que o professor precisa aprender e aplicar, são os conteúdos, objetivos, métodos. E, finalmente, os saberes da experiência, são saberes específicos, fundados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*³ (PERRENOUD, 1993) e de habi-

³ O autor toma por empréstimo esse conceito elaborado por Bourdieu (1980 *apud* Perrenoud, 1993), que o apresenta como um conjunto de esquemas que

lidades, de saber fazer e de saber ser.

O saber docente é um saber estratégico, o corpo docente tem uma tarefa social estrategicamente tão importante quanto à da comunidade científica. O saber docente tem um efeito de formação na atividade pedagógica cotidiana, por isso é importante e singular, no sentido de insubstituível.

Apesar de importante, é um saber desvalorizado, há uma separação entre saber docente e o saber constituído nos meios acadêmicos, porque se coloca um distanciamento entre pesquisa e ensino, daí a consequente desvalorização. O saber produzido na prática e que carrega o valor da experiência é considerado de segunda categoria, ele não está sistematicamente organizado, muitas vezes o próprio professor não o distingue.

Esse saber da experiência é a formação na prática. Na relação entre a prática e a aprendizagem várias questões têm sido colocadas tais como: toda prática ensina? Como a prática ensina? E quais as características da prática que ensina? Neste sentido, "a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional" (ARGYRIS, 1985 *apud* GÓMEZ, 1992, p.105).

fundamentam as ações práticas adaptadas às situações presentes, essa noção permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades, é uma "gramática geradora de práticas", uma matriz de onde são multiplicadas inúmeras ações cotidianas, no caso, do professor. É constituído por "esquemas de pensamento e de ação que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula" (p.12), "o *habitus* é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível" (p.108), e ainda, "o *habitus* pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações" (p.109).

Refletir sobre a prática nos remete à formação continuada. Zeichner (1993, p.17) aponta que a melhoria da qualidade de ensino pode começar, também, pela reflexão da própria prática e que "reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor".

As reflexões até aqui abordadas mostram que novos saberes vão se constituindo a partir de novas práticas, assim como, cada espaço escolar se estabelece como *locus* de formação de novas culturas e saberes, com a inserção de novos atores, como os alunos com necessidades educacionais especiais, alunos bolsistas em formação e professores de apoio para o regente que está em sala.

AS AÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Nesse cenário, o ensino para os alunos com necessidades específicas está balizado no desenvolvimento do currículo escolar com a intervenção pedagógica e mediação que se dá pela presença do aluno de graduação, bolsista de Iniciação à Docência, que recebe orientação de docentes, da Unidade Escolar, que têm formação em Educação Especial.

Os estudantes de graduação são novos elementos integrados à dinâmica escolar e possibilitam um "outro olhar" sobre as práticas pedagógicas cotidianas em relação à necessidade específica do aluno da escola básica; é mais uma voz na busca de remoção de barreiras à aprendizagem.

O acompanhamento pedagógico tem a intenção de propor diferenciações no ensino, havendo até individualização de ações, o que não significa discriminar, evidenciando a diferença, mas é para favorecer possibilidades do aluno, por meio de estratégias adequadas às necessidades. Pensar inclusão escolar, na atual conjuntura educacional,

traz à tona a constatação da necessidade de mudança no cotidiano, de investimento em mão de obra e em recursos materiais e de mudança na forma de perceber a escola, os professores e os alunos.

Quando o modelo de organização dos tempos e espaços da escola pressupõe que seus alunos têm determinados esquemas já desenvolvidos para perceber e compreender o que é apresentado em aula, de saída desconsidera aqueles que não possuem os mesmos esquemas. É como pedir (ou deixar) que todos façam parte de um cenário quando alguns já estão à parte (CAVALCANTI, 2008).

Atualmente, não há como esperar que o professor regente dê conta, sozinho, das necessidades apresentadas por seus "novos" alunos. Todos os esforços desenvolvidos para dispensar atenção personalizada aos alunos, a fim de dar respostas às suas necessidades individuais e diversas, indicam que os professores e escola precisam de tempo para rever suas práticas, precisam revisitar suas concepções sobre o que é ser aluno, o que é ensinar (RIEF e HEIMBURGE, 2000).

Na instituição, cenário da experiência deste trabalho, o projeto de Iniciação à Docência acompanha alunos de anos de escolaridade diferentes do Ensino Fundamental, sendo a maior parte do 1º ao 5º ano. O trabalho do aluno bolsista consiste em estar na sala de aula, acompanhar as atividades da turma, promover a compreensão do que é proposto, intermediar os processos escolares junto aos objetos do conhecimento, buscar possibilidades de desenvolvimento do estudante.

Pode acompanhar, por exemplo, um momento de avaliação, assumindo a função de leitor, escriba, mediando o conhecimento, sendo mais um suporte para a análise dos processos de aprendizagem dos alunos.

Situações de ensino nessa direção têm sido valorizadas no cotidiano escolar, rompendo com padrões de avaliação centrados em um único parecer.

O apoio ao aluno em sala de aula é uma ferramenta para desenvolver a autonomia para a participação em aula e para a resolução de desafios cotidianos. Dessa forma, o papel do graduando é de, como mediador, promover o entendimento e o envolvimento com o que é ensinado, por meio de interlocução, variação de linguagem, momentos de ensino individualizado, refletindo junto com os docentes das turmas sobre as possíveis adequações nos instrumentos e meios de ensino e avaliação.

Algumas estratégias, ao longo do processo de cada aluno, têm sido desenvolvidas na colaboração entre o aluno bolsista e o docente da turma. O que se constata com essas estratégias é que a adequação acaba por favorecer não só ao aluno que apresenta a necessidade de intervenção, mas também aos demais.

Por exemplo, outros estudantes que apresentavam dificuldades para retirar do texto a informação ou a ideia central, ao se depararem com os esquemas visuais usados para favorecer alunos com necessidades específicas, começaram a expressar com mais autonomia suas análises, com coerência e sentido mais elaborados, passaram a participar da atividade com maior interesse e, por consequência, o momento da proposta ficou mais organizado, dinâmico e colaborativo, favorecendo a *todos*. Ou seja, quando um recurso é pensado para um aluno o grupo todo pode se favorecer dele, e sendo assim, a adequação não tem a finalidade de ser exclusivamente para aquele que "precisa".

Como constatado por Ainscow (1998), a educação inclusiva ultrapassa situações específicas como atender aos alunos com ne-

cessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola.

Uma escola passa a ser um espaço de inclusão quando rompe com paradigmas onde a valorização do aluno está baseada exclusivamente na sua capacidade de aprendizagem e no seu rendimento escolar, por exemplo. A intencionalidade educativa a que se propõe a escola atual, precisa ser pensada a partir da prática pedagógica, do trabalho na diversidade, das habilidades atitudinais; bem com das "crenças" daqueles que nela transitam, de modo que favoreça a organização de um projeto curricular que privilegie percepções sociais e a construção de identidades e conhecimentos, tanto de educandos quanto de professores (CARVALHO, 2008).

O desafio está justamente em alocar as reflexões sobre a *escola para todos*, nesse contexto educacional que preza pela excelência, que se organiza por seriação e por meritocracia e que muitas vezes exclui.

Refletir sobre a prática dos professores tem sido uma tarefa instigante, pois a todo instante suscitam indagações como: por que pedagogias tão centradas no aluno, que favorecem a interlocução, a reflexão, a participação, não dão conta, por si, de demandas como a de um aluno surdo, por exemplo? Por que trabalhos que vão de encontro aos interesses do aluno e que são significativos, ligados à realidade e ao cotidiano, não favorecem a aprendizagem de um estudante com distúrbio de comportamento ou com um desenvolvimento intelectual diferente dos colegas da mesma idade?

A proposta escolar, considerada de vanguarda, parece ter tudo para favorecer a todos. Mas que todos?

Diante do "todos", alguns alunos correm risco de fracassar e os professores se

veem em situação de que "é preciso fazer alguma coisa". Daí fica evidente o caráter coletivo da profissão docente, da rede de relações e interações que pode (e deve) se formar, ou se desvelar, já que existe. Construir novas práticas, buscar saídas pedagógicas que favoreçam e atendam a todas as demandas de sala de aula, tanto de professores quanto de alunos, é um caminho a ser construído na reflexão sobre a ação e em suas interlocuções.

Nessa abordagem, esperamos que identidades sejam formadas: de alunos que têm possibilidades e habilidades a serem descobertas e desenvolvidas e que, em outras circunstâncias, estariam fadados ao fracasso e à exclusão escolares; de professores em atuação, que na formação continuada estabelecem novas estratégias para demandas específicas; de futuros profissionais, que, nesse momento, atuam como bolsistas e estão em processos de construção de saberes profissionais docentes; e de crianças que podem aprender na convivência com as diferenças a tolerância e a colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de outro ator em sala de aula, na função de docência, aponta para a busca de qualidade às interações dos estudantes com o conhecimento, com seus pares e professores; há o propósito de elaborar alternativas de trabalho diferentes das até então vivenciadas, o que corrobora em novos comportamentos e outros entendimentos. Daí o papel do diálogo entre a universidade, com seus saberes teóricos, e a escola básica, com suas demandas e seus próprios saberes.

Os próprios alunos em processos de inclusão e os seus pares são sujeitos que passam a viver variados aspectos nas relações sociais, tais como: colaboração, trabalho em conjunto, solidariedade, reconhecimento de

variadas habilidades que se complementam, respeito às diferenças, reconhecimento de limites.

É um caminho longo de aprendizagem que evita comparações e estabelece novos parâmetros para o sucesso escolar, nem todo mundo aprende tudo ou precisa "ser bom" em tudo, mas cada um pode colaborar com seu talento e possibilidade (que a escola precisa descobrir e aproveitar) para o bem comum. Há muito que fazer neste aspecto.

Assim, diante das ações implementadas pelo projeto aqui apresentado, o aluno graduando, profissional da educação que está se formando, vai constituindo seu perfil e fazendo suas opções teóricas. Tem 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, trocando saberes com professores em pleno exercício profissional.

A fala de uma das alunas envolvidas com o projeto, que cursa o 6º período de Pedagogia, revela suas aprendizagens:

Viver a experiência de estar presente no ambiente escolar, tendo acesso direto aos profissionais da educação, vem possibilitando uma interação entre teoria e prática. A Universidade fornece um ensino baseado na teoria, não nos tornando totalmente preparados para o exercício da profissão. Logo, fazer parte de um projeto que fornece o que faltava para minha formação acadêmica, e futuramente profissional, é de grande valia, não só pelo contato com a prática em si, mas por estar lidando com a inclusão, vivendo a experiência, na prática, de como devemos adaptar a instituição escolar para que possa receber alunos com necessidades específicas e fornecer a eles um ensino que os atenda, assim como atende aos

demais. Além disso, a relação de troca que existe entre mim e os alunos que acompanho é de grande significância, o que torna o trabalho prazeroso e gera compromisso e empenho para quebrar as barreiras que enfrentamos diariamente por trabalhar com a diversidade.

O estudante em formação inicial pode ser o intermediador de reflexões e de promoção de "confronto" entre a realidade e o discurso, ao contribuir, com sua experiência vivida, durante suas aulas no curso de Licenciatura. É possível, ainda, enxergar que se este diálogo for estabelecido no ambiente acadêmico de formação inicial, professores da graduação também passam a participar desse processo de formação de novas identidades, ou seja, professores formadores podem apropriar-se de práticas contextualizadas para realizar reflexões teóricas, que resultem em variadas ações (de postura profissional, de aplicação prática, de compreensão de uma realidade...).

Os professores regentes, por sua vez, que têm presente em sua turma sujeitos com necessidades específicas, que perguntam (-se) "como eu posso ensinar esse aluno?", são profissionais da era da inclusão, que não mais poderão esperar turmas "homogêneas" (se é que isso foi algum dia possível), que não mais verão como "normal" a exclusão de alguns, como se fosse uma "seleção natural". São professores em busca de colocar em prática o discurso "politicamente correto" da *educação de qualidade para todos*.

O relato de uma professora do 2º ano revela a possibilidade concreta de diálogo entre novos atores sociais presentes na sala de aula:

A presença de uma bolsista em sala de aula tem provocado em mim inúmeras e ricas reflexões. Uma de-

las se refere à importância de compartilhar com outros sujeitos os acontecimentos vividos na aula, no momento mesmo em que acontecem. Diferente da narrativa que se produz após o acontecimento para outras colegas da mesma série. Uma bolsista em turma está vivendo a situação no exato instante em que ela ocorre. Isso possibilita uma análise e discussão quase que instantaneamente. Impressões e alternativas podem ser pensadas ainda no calor do acontecido. Tenho a oportunidade de repensar o que havia inicialmente pensado, pois posso confrontar a minha análise com outras. Sou convidada pelo olhar do outro (a bolsista) a sair do lugar de onde via e analisava para me colocar em outro lugar, a ter outro ponto de vista. Outro aspecto importante desse processo é que mesmo em processo de formação inicial (são alunas da graduação), estas estudantes possuem experiências de vida que lhes permite ter sobre os alunos e sobre os processos de ensino e aprendizado, opiniões, avaliações e propostas. As bolsistas não apenas aprendem a serem melhores professoras acompanhando nossas aulas no Instituto, mas também nos ajudam, nos ensinam a ser melhores docentes.

Diante das experiências relatadas e vividas, podemos dizer que o projeto tem favorecido a incorporação de reflexões e de "novas falas" entre professores regentes, que revelam a importância de abordagens diferenciadas de ensino, tanto para o aluno que requer adequações, quanto para os demais alunos, os quais a partir dessas diferenciações acabam, também, sendo privilegiados com diversas possibilidades de aprender e demonstrar o aprendizado.

Além disso, há uma compreensão mais contextualizada sobre a diversidade em sala de aula, sendo a mesma vislumbrada sob a perspectiva da possibilidade, com a busca de novos caminhos; tirando o foco dos limites ou das dificuldades como balizadores do fazer pedagógico do aluno.

Todavia, temos que considerar os entres que têm sido percebidos, nesse percurso. Entre eles, a organização de um tempo comum entre bolsistas, coordenadoras do projeto e regentes das turmas, ainda é uma das tarefas mais difíceis no cotidiano escolar. As interlocuções e reflexões ocorrem nas reuniões de planejamento do projeto, as quais nem sempre permitem uma discussão mais aprofundada e com a participação de todos, devido aos desdobramentos de tarefas escolares entre os envolvidos.

O trabalho docente colaborativo, entre professor regente e o professor aprendiz configura-se como uma estratégia eficiente de formação para ambos. Estudantes de graduação que participam do projeto apontam que o cotidiano escolar precisa ser visto à luz da teoria e que os conhecimentos teóricos necessitam de adequações para aplicação cotidiana. Professores regentes indicam que a presença de mais um mediador em sala de aula, com outro olhar, favorece e permite a inclusão escolar de alunos que exigem respostas educativas específicas.

Capellini e Mendes (2007, p.113) ao apresentarem um estudo sobre ensino colaborativo apontam para

a necessidade de mudanças na cultura da formação inicial e continuada de professores do ensino comum e especial de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração. Reforça-se ainda a necessidade de redefinir o papel do professor de ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum e não apenas

em serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência da turma ou, exclusivamente, em serviços segregados.

Daí a possibilidade de se efetivar processos de inclusão quando há outros atores sociais em sala de aula, como professores de apoio, que atuam junto, numa relação de trabalho colaborativo. Outro docente em sala de aula pode favorecer a compreensão das necessidades, pode estabelecer planejamentos individualizados de ensino, adequar instrumentos de avaliação, numa ação conjunta e dialogada com os docentes de referência da turma.

Se há demandas específicas para alunos que exigem: estratégias diferenciadas, intervenções pedagógicas individualizadas e mais tempo de ensino e de experiência escolar, então, há a necessidade de profissionais que se envolvam no atendimento a tais demandas, ou seja, na execução de propostas da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AINSCOW, M. Developing links between special needs and school improvement. In: *Support for Learning*, nº13, v. 2, 1998, p. 70-75.

_____. *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar.* Disponível em: www.inclusioneducativa.cl/documentos. Publicado em 2001. Acesso fevereiro/2013.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise M. *et al.* (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias*

de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-53.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Senado Federal, MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Resolução Nº 4*, de 02 de outubro. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP, 2008.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo, v.9 nº 54, 2001, p. 21-27.

CAPELLINI, V. L. M. F. & MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. *Educere et Educare, Revista de Educação*, v.2, n.4, 2007, p.113-128.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio. In.: MARTINS, Lúcia de A. R. *Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios*. João Pessoa: Ideia, 2008, p. 219-149.

GLAT, R. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classe*

regular. Relatório Científico das fases um e dois do projeto Prociência 2005/2008. Rio de Janeiro, 2008.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

KASSAR, M. de C. M. Integração/ exclusão: desafios e contradições. In.: BAPTISTA, C. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.119-126.

MACHADO, A. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A.; VICTOR, S. L. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de educação do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2005.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RIEF, Sandra; HEIMBURGE, Julie. *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. V.II, Porto: Editora Porto, 2000.

RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

CARVALHO, E. R.. *Escola inclusiva: reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.



TARDIF, M., LÉSSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática. *Teoria & Educação*. 4, 1991, p. 215-233.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. M. (Org.). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-28.

¹ p.braun@terra.com.br - Professora Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ. Doutora em Educação (UERJ).

² marinmarcia@ig.com.br - Professora do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Mestre em Educação (UERJ) e doutoranda do ProPEd/UERJ. Rio de Janeiro/RJ