

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



MELINA THAÍS DA SILVA MENDES

**ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL**

São Carlos
2016

Melina Thaís da Silva Mendes

**ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte Galvani

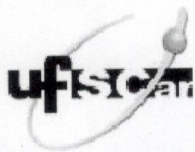
São Carlos
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M538e Mendes, Melina Thaís da Silva
Ensino colaborativo na educação infantil para
favorecer o desenvolvimento da criança com
deficiência intelectual / Melina Thaís da Silva
Mendes. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
167 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Educação Especial. 2. Ensino colaborativo. 3.
Adaptação curricular. 4. Educação infantil. 5.
Deficiência intelectual. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado da candidata Melina Thaís da Silva Mendes, realizada em 11/05/2016:

Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani
UFSCar

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
UNESP

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e, depois das arguições e deliberações realizadas, a participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna Melina Thaís da Silva.

Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa para minha família, professores, crianças e demais interessados. Que este trabalho seja inspirador de uma educação direcionada para o aprendizado e ensinamentos das crianças no contexto da inclusão.

AGRADECIMENTOS

Esta é sem dúvida a parte mais difícil de todo meu trabalho. Não pelo fato de não ser grata, mas, sim, por ter gratidão demasiada. Antecipo minhas desculpas, caso não cite o nome de alguém, mas quero dizer que todos os envolvidos direta ou indiretamente para a realização desse trabalho sempre terão minha gratidão.

Agradeço, primeiramente, a Deus por guiar o meu caminho, proporcionando várias aprendizagens e por ter colocado as pessoas certas na minha vida.

Aos meus pais, pelo dom da vida, exemplo de perseverança e honestidade. Obrigada pela educação, cobranças e incentivos. A vocês devo a formação de uma mulher de caráter, forte, confiante e que jamais desiste de seus sonhos.

As minhas queridas irmãs, Danielle e Aline. Dani, você sempre será meu exemplo de profissionalismo e dedicação. Aline (Dilili), mais que uma irmã, você sempre foi minha amiga e companheira. Obrigada por tudo, mas, especialmente, por ter me ensinado encarar a vida com leveza e alegria.

Ao meu príncipe e amado filho. Você apareceu de repente em minha vida e tudo foi transformado. Hoje compreendo os propósitos de Deus e sua vinda foi mais do que um presente, pois sem você jamais teria trilhado meu caminho até aqui. Você é minha inspiração e garra para que eu acorde todos os dias e vá a luta. Desculpas pela ausência e obrigada pela compreensão. Eu te amo incondicionalmente.

Um agradecimento em especial ao meu marido, Fernando! Agradeço toda paciência, amor e ajuda. Seu companheirismo e amor foram fundamentais para essa conquista.

A minha sobrinha e princesa, Alice. Sua doçura, delicadeza e inocência de criança me acalmaram e me fizeram rir em momentos de tensão e nervosismo.

Ao Grupo de Estudos, Educação Especial – Contextos de Formação e Práticas Pedagógicas (UNESP/Araraquara), em especial, as professoras: Dr^a. Maria Julia e Dr^a. Relma. Vocês sempre estarão em meu coração e são amigos mais que especiais.

A Minha comadre Suzana, obrigada pelos conselhos e amizade que me fortaleceram a buscar meus sonhos.

Aos meus colegas e professores do Programa de Pós-Graduação da UFSCar. Em especial, a minha amiga Keisyane. Um amigo de verdade não se constrói nos melhores momentos, sou muito grata por estar comigo nessa caminhada e se hoje estou aqui, boa parte foi pelo seu incentivo, por não me deixar desistir, me ouvir e sempre disposta a me ajudar. Por fim, e não

menos importante, Ana Paula Zerbato, pelo incentivo e por compartilharmos conhecimentos acerca do ensino colaborativo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD) e a Prof^a. Dr^a. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, agradeço pela partilha de saberes que muito contribuíram para essa pesquisa.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte Galvani, pela orientação, paciência, dedicação e ensinamentos que foram fundamentais para construção desse trabalho. Obrigada por sonhar, me incentivar, trilhar meu caminho e vibrar a cada conquista junto comigo.

Às professoras da Banca Examinadora, Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes e Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, a qual tenho admiração e agradeço as contribuições e ensinamentos para melhoria do meu trabalho.

Agradeço ao Departamento de Educação e Cultura de Ibaté, em especial a Andréia Adriana Vieira Cintra e Flaviana Mendonça, pela compreensão e toda ajuda para que eu continuasse com meus estudos. Minha eterna parceira Andréia Ondina, obrigada pelos seus ensinamentos e amizade. Aos meus colegas de trabalho que vibraram e torceram por mim e meus alunos pelos ensinamentos constantes de cada dia.

À Daniela (Branca), Gabi e Thaís (Tata) pelas correções e ajuda no português e inglês.

Às profissionais participantes desta pesquisa, Regina e Estela, todo o meu sincero agradecimento pelo acolhimento e compromisso para com este estudo. Sem dúvida, vocês proporcionaram muitos ensinamentos e experiências que serão levadas comigo.

Por último, agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos por autorizar e permitir que essa pesquisa acontecesse.

Muito Obrigada!

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram ao acaso.

Antoine de Saint-Exupéry

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.** . 2016. 167 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RESUMO

A inclusão escolar não se configura apenas pela matrícula da criança com deficiência intelectual na rede regular de ensino, mas sim pela permanência e a garantia de uma escolarização efetiva que deverá acontecer desde a Educação Infantil. Considerando tal necessidade, a pesquisa teve como objetivo geral descrever e analisar o processo de intervenção entre o professor de Educação Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial, com vistas a formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividade. Os objetivos específicos foram: a) analisar o conhecimento do professor de Educação Infantil do ensino comum e o professor de Educação Especial antes e depois da formação sobre o ensino colaborativo e adaptação de atividades; b) descrever e analisar como o professor de Educação Infantil do ensino comum e o professor de Educação Especial desenvolveram a prática pedagógica com a criança com deficiência intelectual; c) descrever o processo de intervenção com adaptação de atividades para criança com deficiência intelectual com vistas a favorecer a aprendizagem; d) descrever e analisar os limites e possibilidades da proposta colaborativa na visão do professor de Educação Infantil do ensino comum e do professor de Educação Especial. Participaram da pesquisa uma professora da Educação Especial que atuava na proposta colaborativa e uma professora da sala comum da fase 6 da Educação Infantil que tinha matriculado em sua sala uma criança com deficiência intelectual. Sob a abordagem qualitativa, a pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa colaborativa que visa contribuir para formação continuada dos professores, reflexões das práticas pedagógicas e produção do co-conhecimento. Para isto, foram realizadas 11 reuniões com as professoras e pesquisadora. Para coleta de dados foram utilizados cinco instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada inicial, roteiro de observações, roteiro das reuniões, diário de campo e roteiro de entrevista semiestruturada final. Os dados foram analisados por meio de elaboração de categorias, contando com apreciação de três juízes, tendo em vista a fidedignidade da análise realizada. A forma de tratamento dos dados foi feita de qualitativa por meio de categorias temáticas. Os resultados revelaram a necessidade de maiores informações sobre as temáticas de coensino e adaptação de atividades, por parte das professoras, para difusão e realização na prática. O uso de práticas pedagógicas que considerem as características e maneiras de acesso ao conhecimento da criança com deficiência intelectual e a reflexão constante das mesmas. A importância e a necessidade do planejamento feito pelo professor da sala comum e especialista. A necessidade de uma estruturação e regulamentação do coensino no município estudado. Evidenciaram-se também que o ensino colaborativo e adaptação contribuem para a melhora da participação e permanência nas atividades, favorecendo o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Colaborativo. Adaptação Curricular. Educação Infantil. Deficiência Intelectual.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Collaborative Teaching in early childhood education to encourage the development of children with intellectual disabilities.** 2016. 167 f. Master Thesis. Graduate Special Education Program. Federal University of São Carlos. São Carlos, 2016.

ABSTRACT

School inclusion is not represented only by the registration of intellectual disabled children, but their stay and ensuring an effective education that should happen from kindergarten. Considering this need, the research aimed to describe and analyze the process of intervention between the professor of Early Childhood Education of the common class and the teacher of Special Education with a view to training based on collaborative learning and adaptation activity. The specific objectives were: a) analyze the Child Education teacher knowledge of common teaching and teacher of Special Education before and after training on collaborative learning and adaptation activities; b) describe and analyze as teacher of Early Childhood Education of the common teaching and teacher of Special Education develop teaching practice with children with intellectual disabilities; c) describe the process of intervention with children's activities to adapt with intellectual disabilities in order to promote learning; d) describe and analyze the limits and possibilities of collaborative proposal in kindergarten teacher's view of the common teaching and teacher of Special Education. The participants were a teacher of Special Education who served in the collaborative proposal and a common room teacher of stage 6 of Early Childhood Education who had enrolled in his room a child with intellectual disabilities. Under the qualitative approach, this research was characterized as a collaborative research aimed at contributing to ongoing training of teachers, reflections of teaching practices and production of co-knowledge. For this, there were 11 meetings with teachers and researcher. For data collection was used five instruments: initial semi-structured interviews, observations script, script meetings, field diary and semi-structured interview guide end. Data were analyzed by means of elaboration of categories, with consideration of three judges, in view of the reliability of the analysis. The treatment of the data was qualitatively done through thematic categories. The results revealed the need for more information on the themes of co-teaching and adaptation activities on the part of teachers, for dissemination and implementation in practice. The use of pedagogical practices that consider the characteristics and ways of access to the knowledge of the child with intellectual disabilities and the constant reflection of the same. The importance and necessity of planning done by the teacher of the common room and expert. The need for structuring and regulation of co-learning in the city studied. Also show that collaborative learning and adaptation contribute to the improvement of participation and focus on activities, encouraging the development of intellectual disabled children in kindergarten.

Keywords: Special Education. Collaborative Teaching. Curriculum adaptation. Child education. Intellectual Disabilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos de ensino colaborativo	47
Figura 2 - Sala de aula comum da Educação Infantil (parte I)	66
Figura 3- Sala de aula comum da Educação Infantil (parte II).....	66
Figura 4 - Instrumentos utilizados na pesquisa	68
Figura 5 – Atividade de caso sobre ensino colaborativo para professora da Educação Especial	82
Figura 6 – Atividade de caso sobre ensino colaborativo para professora da Educação Especial	83
Figura 7 – Atividade de caso sobre adaptação para a criança com deficiente intelectual para a professora da Educação Especial	91
Figura 8 – Atividade de caso sobre adaptação para a criança com deficiente intelectual para a professora do Ensino Fundamental	92
Figura 9 –Cartazes e atividades	100
Figura 10 – Jogos, brinquedos e TV	100
Figura 11 - Desenho sobre o olhar das ações colaborativas: Professora classe comum	106
Figura 12 – Desenho sobre o olhar das ações colaborativas: Professora da Educação Especial	106
Figura 13 – Caixa Surpresa	111
Figura 14 – Roda para realização da atividade.....	111
Figura 15 – Participação da criança com deficiência intelectual/ José.....	111
Figura 16 – Participação de outra criança na atividade	111
Figura 17 – Roda para atividade de música.....	113
Figura 18 –José recebendo auxílio da professora.....	113
Figura 19 – Atividade com boneca de madeira	115
Figura 20 – Pé da boneca de madeira	115
Figura 21 – Cabeça da boneca de madeira	116
Figura 22 – Atividade gráfica da boneca para a turma.....	116
Figura 23 – Quebra-cabeça com fotos	118
Figura 24 – Montando quebra-cabeça	118
Figura 25 – Quebra-cabeça de José	118
Figura 26 – Pintura de tela autorretrato	123
Figura 27– Pintura de tela criança com deficiência intelectual	123

Figura 28 – Exposição Autorretrato - parte I.....	123
Figura 29 – Exposição Autorretrato - parte II.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Matrículas de alunos PAEE na rede municipal de São Carlos	34
Quadro 2 - Identificação das professoras em relação à idade, modalidade de atuação, formação e tempo de experiência	65
Quadro 3 – Cronograma das reuniões com os professores.....	71
Quadro 4 - Categorias de análise.....	75
Quadro 5 – Conhecimento das professoras sobre ensino colaborativo antes e após as reuniões.	84
Quadro 6 – Conhecimento das professoras sobre adaptação de atividade antes e após as reuniões.....	94

SUMÁRIO

1. EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
1.1 Legislação da Educação Infantil e suas Orientações Pedagógicas no cenário educacional Brasileiro	26
1.2 A Educação Infantil no município de São Carlos	31
1.3 Inclusão escolar da criança com deficiência na Educação Infantil.....	36
2. ENSINO COLABORATIVO	44
3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIENCIA INTELECTUAL.....	54
4. MÉTODO	61
4.1 Caracterização da pesquisa	61
4.2 Aspectos éticos	62
4.3 Participantes.....	63
4.3.1 <i>Procedimentos para a seleção dos participantes</i>	63
4.3.2 <i>Critérios de seleção da amostra</i>	64
4.3.3 <i>Caracterização dos participantes</i>	64
4.4 Local da pesquisa.....	66
4.5 Materiais e equipamentos	66
4.6 Instrumentos de coleta de dados	67
4.6.1 <i>Protocolo para Observação em sala de aula</i>	67
4.6.2 <i>Roteiro Semiestruturado de entrevista inicial para Professor de Educação Infantil do Ensino Regular</i>	67
4.6.3 <i>Roteiro de entrevista inicial para Professor da Educação Especial</i>	67
4.6.4 <i>Roteiro das reuniões para professores</i>	67
4.6.5 <i>Roteiro de Observações em Diário de Campo</i>	68
4.6.6 <i>Roteiro de entrevista final para professores</i>	68
4.7 Procedimentos de coleta de dados	69
<i>Etapa 1 Observações das práticas pedagógicas em sala de aula</i>	69
<i>Etapa 2 Entrevista Inicial com as professoras</i>	69
<i>Etapa 3 Reuniões com as professoras</i>	70
<i>Etapa 4 Realização das atividades adaptadas</i>	73
<i>Etapa 5 Entrevista final para as professoras</i>	74
4.8 Procedimentos de análise dos dados.....	74

5.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
5.1	Conhecimento da díade de professoras sobre ensino colaborativo e elaboração de adaptação de atividade antes e depois da intervenção	76
5.1.1	<i>Conhecimento sobre ensino colaborativo antes e depois das reuniões</i>	76
5.1.2	<i>Conhecimento da díade de professoras sobre adaptação de atividade antes e depois das reuniões</i>	85
5.2	Prática Pedagógica	94
5.2.1	<i>Estratégias pedagógicas utilizadas na sala comum</i>	95
5.2.2	<i>Recursos e materiais pedagógicos utilizados na sala comum</i>	100
5.2.3	<i>Planejamento e ações colaborativas entre as professoras da sala comum e da Educação Especial</i>	103
5.3	Adaptação de atividade para participação e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.....	109
5.4	Possibilidades e Limites de trabalhar na proposta de ensino colaborativo na visão da díade de professoras.....	124
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXOS	145
	Anexo A.....	146
	Anexo B.....	148
	APÊNDICES	150
	Apêndice A	151
	Apêndice B	154
	Apêndice C	156
	Apêndice D.....	160
	Apêndice E	163
	Apêndice F.....	164
	Apêndice G	165
	Apêndice H.....	166

APRESENTAÇÃO

No ano de 2004 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) na cidade de Araraquara. O curso oferecia duas opções de habilitação de formação: Ensino Fundamental e Educação Especial. Sem dúvida, minha primeira opção foi fazer a habilitação em Educação Especial. Já tinha essa certeza dentro de mim e só aumentou após ouvir, com muita admiração, minha tia Sônia Pepato (*in memoriam*) contar sua experiência como professora de Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia.

Os anos durante a minha graduação foram difíceis, pois trabalhava de manhã/tarde, estudava à noite e tinha um filho, ainda pequeno para cuidar. Assim, precisava trabalhar e nesses anos, trabalhei em diversos locais relacionados a área educacional (curso pré-vestibular e curso técnico), e apesar de aprender muito não me sentia totalmente realizada.

Quando estagiei no Museu de São Carlos tive a oportunidade de conhecer pessoas que me incentivaram a realizar um projeto com surdos. O projeto não deu muito certo, mas permitiu que eu conhecesse mais sobre um novo universo.

Findando minha graduação, realizei meu estágio na APAE de São Carlos e foi onde pude ter um maior contato e reafirmar meu interesse na área. Ao final da graduação e do estágio já estava contratada pela Instituição para lecionar. Concomitantemente, trabalhei em outra instituição de Educação Especial – ACORDE, por um período curto, e logo passei atuar o dia todo na APAE.

Os primeiros anos na APAE foram desafiantes, pois estava com as salas cujo os alunos eram os mais comprometidos da escola e tinha pouca experiência. Apesar disso, tinha vontade e contei com ajuda de alguns colegas de profissão que em colaboração fizeram com que os resultados, ao final do ano, com as minhas salas fossem positivos superando nossas expectativas.

Logo, prestei concurso para professor na cidade vizinha, Ibaté, e fui contratada em seguida. Iniciei meu trabalho na Educação Infantil e continuei trabalhando na APAE. Após alguns meses de trabalho, fui convidada pela assessora da educação, pelo fato de ser habilitada em Educação Especial, a atuar na Instituição Especializada, onde assumi uma Sala de Recursos Multifuncionais e ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa sala estava sendo implantada no município e pouco se sabia sobre a mesma. Desta forma, eu e minha parceira (Andréia Ondina) fomos à busca de conhecimentos e fizemos diversos cursos. Dedicada e cada dia mais envolvida com esse novo desafio, após alguns anos,

larguei a instituição especializada para trabalhar integralmente no AEE. Atuei por cinco anos em uma escola periférica da cidade, realizando atendimentos e aprendendo a cada dia com os alunos. Posteriormente, passei a atender em uma escola menor e auxiliar os demais professores na realização dos trabalhos.

Durante esses anos não parei de estudar e buscando mais conhecimentos comecei a frequentar o Grupo de Estudos: Educação Especial – Contextos de Formação e Práticas Pedagógicas (UNESP/Araraquara).

Nesse meio tempo, no ano de 2012, por conta de inconstância políticas na cidade onde trabalhava, dobrei minha jornada de trabalho na cidade de São Carlos, após prestar o processo seletivo e escolher por atuar no ensino colaborativo na Educação Infantil. Não sabia absolutamente nada sobre esse novo modelo de serviço e me senti muito perdida sem saber o que fazer. Encontrei vários desafios e obstáculos no caminho, mas quem não os encontra em sua jornada? Assim, busquei maiores informações sobre esse modelo e após tentativas, erros e acertos fui aprendendo, mais uma vez, com a prática qual a melhor forma de atuar. Não posso deixar de mencionar a ajuda que obtive da professora Ana Paula Zerbato, a quem eu sempre recorria com minhas dúvidas e que prontamente me ajudava. Após essa experiência, trouxe para o município que atuava o compartilhamento das novas perspectivas, práticas e possibilidades de implementação do serviço.

Nesse modelo de serviço de apoio pude perceber melhor como tem ocorrido o processo de inclusão dos alunos na sala de aula comum e as dificuldades enfrentadas pelos professores, principalmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa caminhada, aprendi o valor da colaboração entre os professores e como a realização de adaptações pode oferecer resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos Público Alvo da Educação Especial- PAEE¹. Essa experiência me despertou o desejo e um olhar para pesquisa. Acredito nas possibilidades de inclusão escolar, acesso curricular, aprendizagem e permanência desses alunos nas classes comuns de escolas regulares. Resolvi prestar a seleção de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação Especial com o objetivo de realizar um estudo entrelaçando as temáticas: ensino colaborativo, adaptação de atividades e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

¹Será utilizado no texto o termo Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em conformidade com a legislação brasileira que compreende aos alunos com deficiências sensoriais, físicas, intelectual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008).

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil teve início no século XIX com o surgimento das primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças de classe econômica menos favorecida e com caráter assistencial. Na década de 70, após a luta das mulheres que trabalhavam para o direito de ter seus filhos na escola, iniciam-se os debates sobre as funções das creches. A partir desses debates, foram pensadas formas de educação para as crianças, além do cuidar, assistir e higienizar. Desta forma, houve uma abertura política e os direitos manifestados foram reconhecidos. Na Constituição Brasileira de 1988 está definido que as crianças de zero a seis anos de idade têm o direito ao atendimento em creche e pré-escola, sendo este dever do estado (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Após a promulgação da Constituição de 1988, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Desse modo, a Constituição passa a ser considerada como um marco para o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos no Brasil (DUARTE, 2012). Além disso, após aprovação da Constituição, foram aprovados outros documentos direcionados à educação das crianças, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Darcy Ribeiro nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), reconhecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. As instituições educacionais infantis assumiram por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança sendo um complemento da família e sociedade (BRASIL, 1996).

Com o reconhecimento educacional da Educação Infantil, iniciaram-se diversas discussões em relação às práticas pedagógicas junto às crianças, de forma a orientar as instituições infantis para assegurarem a aprendizagem e, assim, foram lançadas as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil, apresentado um conjunto de princípios norteadores do trabalho educacional.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010a, p.16).

Tais princípios deverão fazer parte da proposta educacional das instituições de Educação Infantil, assegurando práticas pedagógicas que permitam o desenvolvimento integral das crianças.

Dada a importância da Educação Infantil, todas as crianças deverão ter acesso, permanência e apropriação de conhecimentos. Assim, de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o acesso educacional para as crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) deverá ter início na Educação Infantil, a qual visa o desenvolvimento global da criança. Nessa fase, o acesso aos diferentes estímulos e o convívio com as diferenças propiciam o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008a).

Em relação à história do movimento pela inclusão, no final dos anos de 1990, vigoraram mudanças que substituíram o ensino de caráter assistencialista para uma educação inclusiva. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em 1994, resultou na Declaração de Salamanca (1994), considerada importante marco de difusão da educação inclusiva (MENDES, 2006).

No Brasil, a Declaração de Salamanca (1994) marca transformações e ressignificações na Educação Especial, uma vez que esta passa a ser considerada como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede comum de ensino e, nos casos em que a escola não tiver recursos para o atendimento inclusivo, poderá ocorrer em instituições especiais, sendo classes ou escolas (BRASIL, 2001a).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o governo brasileiro assumiu o compromisso de oferecer educação para todos (Capítulo III, artigo 208). Sendo assim, a partir da Constituição Federal de 1988, garante-se às pessoas PAEE a acessibilidade, proibição de qualquer forma de discriminação, cuidados com a saúde e proteção aos direitos.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 assegura às pessoas PAEE a inclusão no sistema educacional, em escolas públicas ou particulares, no sistema regular de ensino ou em instituições especializadas (BRASIL, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96), ao tratar do processo de escolarização de pessoas PAEE, sinaliza, em seu art. 58, que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC (BRASIL, 2008) recomenda a implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas comuns. Esse documento definiu quais os alunos da Educação Especial e explicitou os fundamentos da educação inclusiva.

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 garante um sistema educacional inclusivo para as crianças PAEE em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011). De acordo com esse decreto, cabe ao Poder Público e aos seus órgãos assegurar às pessoas com deficiência a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, incluindo ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

As políticas públicas brasileiras contribuíram não somente para a modificação da Educação Infantil, mas também para a inclusão escolar das crianças com deficiência. A educação como um direito de todos tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas da Educação Infantil. Considerando a importância da Educação Infantil e o direito de acesso para todas as crianças, alguns estudos têm demonstrado como vem ocorrendo a inclusão escolar nessa etapa escolar.

Diante dos desafios da inclusão Beyer (2006) coloca que:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos das classes escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas (BEYER, 2006, p. 76).

O maior desafio da inclusão escolar tem sido a promoção e o acesso à aprendizagem efetiva, pois está deverá direcionar para modificações de estratégias pautadas nas necessidades de cada criança.

A inclusão escolar deverá proporcionar o acesso e a permanência escolar, permitindo o desenvolvimento pleno das crianças em um espaço que valorize a diversidade (FERREIRA, 2005). Nesse sentido, a escola inclusiva tem a preocupação de se adaptar às necessidades das crianças, assumindo o compromisso com o processo de aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2007).

Considerando a importância da inclusão escolar, Santos (2002) desenvolveu um estudo visando descrever e analisar como estava a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais² nas escolas municipais de Educação Infantil, retratando o sistema escolar e da sala de aula. O estudo do sistema foi efetuado a partir da quantificação e da caracterização das crianças com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas municipais de Educação Infantil. Os resultados apontaram para uma precariedade das

² Termo utilizado pela autora em sua pesquisa.

informações para efetuar o levantamento dos dados. Em conformidade com os dados, o estudo identificou 199 crianças com necessidades educacionais especiais em uma população de 9.295 crianças na Educação Infantil, sendo que 47 dessas crianças identificadas pertenciam ao Público Alvo da Educação Especial e as demais apresentavam problemas de condutas. Os resultados foram descritos de forma a compreender as concepções sobre as crianças com necessidades educacionais especiais, educação, infância e práticas pedagógicas. Os resultados apresentaram ambiguidades dentro da escola acerca do reconhecimento do direito educacional para necessidades educacionais especiais e descrença na inclusão. Na sala de aula as práticas foram excludentes e não se enquadravam no que a legislação preconizava. A inclusão ocorria apenas por meio do acesso físico e se eximiam de rever suas posições e concepções a respeito da diversidade. Frente a esses resultados, os pesquisadores concluíram que as escolas de Educação Infantil que promoviam a inserção das crianças com necessidades especiais demonstraram confusões sobre o direito educacional delas e não acreditavam na inclusão. A inclusão ocorria apenas pelo acesso da matrícula e não eram oferecidas condições necessárias para as crianças terem acesso à aprendizagem.

Nesta mesma direção, Mendes (2010) investigou a inclusão de alunos com deficiências e com atraso no desenvolvimento nas creches. O estudo foi realizado em 15 creches pertencentes ao sistema público e mais 5 conveniadas. Os dados indicaram a importância da inclusão escolar iniciar-se na Educação Infantil e que os apoios de especialistas deverão ser de forma contínua, sendo que tais profissionais devem receber formação continuada.

A matrícula da criança PAEE tem sido garantida, porém não são oferecidas práticas pedagógicas condizentes as necessidades dessas crianças, muitas vezes por falta de formações dos professores e de maiores apoios dos especialistas.

A inclusão escolar só se torna significativa quando proporciona aprendizagem às crianças, sendo realizada de modo a atender as particularidades de cada estudante (PLETSCH; GLAT; FONTES, 2007). O acesso tem sido garantido, mas a permanência dessas crianças é algo ainda a ser conquistado (MENDES, 2006).

De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias para que sejam diminuídas as barreiras da aprendizagem, dentre várias destacadas pelas autoras supracitadas, a principal seria o trabalho em equipes formadas por grupos de pessoas com os mesmos objetivos. Conforme aponta Capellini (2004), estudos revelam que a parceria entre o professor da Educação Especial e do ensino

regular em trabalho de colaboração apresenta-se como estratégia eficaz para inclusão das crianças PAEE. Ainda, Mendes (2006b), também, afirma que o trabalho colaborativo é promissor para inclusão escolar e para o desenvolvimento profissional dos educadores.

O ensino colaborativo é definido como parceria entre o professor da Educação Especial e professor do ensino regular, atuando juntos em sala de aula com a divisão de responsabilidades e objetivos para aprendizagem da criança ou grupo heterogêneo (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Nesse sentido, no trabalho colaborativo, vários professores com formações diferentes dividem a responsabilidade para aprendizagem da criança, enriquecendo a atuação pedagógica (RABELO, 2012).

A inclusão não se configura apenas pela matrícula das crianças PAEE, mas sim pela sua permanência no espaço escolar, acesso e assimilação das atividades escolares. Assim, há um direcionamento para as modificações de organizações práticas e técnicas escolares que levem em consideração as características peculiares de cada criança, sendo que para tal acontecimento é necessário rever práticas e concepções que valorizem e respeitem as diferenças (BRASIL, 2006a).

Na perspectiva da inclusão, as escolas deverão realizar as modificações necessárias para receberem todas as crianças. As crianças não deverão ser excluídas de frequentarem as escolas regulares ou mesmo dentro das salas de aula. As escolas inclusivas deverão oferecer uma educação de qualidade, currículos, estratégias, recursos e parcerias apropriadas às particularidades de cada criança (VELTRONE; MENDES, 2007).

Desta forma, a educação inclusiva tem se tornado um desafio, uma vez que deve oferecer apoio para a aprendizagem das crianças com deficiência, principalmente para o acesso curricular. Este constitui-se como uma barreira, uma vez que a maioria dos professores desconhece como realizar esse trabalho.

Os suportes e serviços previstos em lei regulamentam a prática para inclusão da criança em rede de ensino comum. Contudo, verifica-se que muitas propostas legais ainda são desafios para inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. De acordo com Brasil (2007a), essas crianças têm um modo peculiar de aprendizagem, não seguindo aos ideais padronizados.

Assim, o maior desafio para os sistemas escolares está na forma de construção dos conhecimentos escolares para esses estudantes. De acordo com Oliveira (2008a), as crianças com deficiência intelectual necessitam de estratégias específicas para o acesso à aprendizagem.

As propostas da inclusão escolar somente serão alcançadas se o currículo e as práticas pedagógicas considerarem as especificidades de cada criança e não se restringirem ao padrão homogêneo, predominante na maioria dos espaços escolares (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Há ainda estudos que têm demonstrado como vem ocorrendo as práticas pedagógicas com as crianças com deficiência intelectual (PLETSCH, 2009; FERNANDES, 2011).

Pletsch (2009) analisou as práticas curriculares dirigidas ao processo de ensino e aprendizagem de quatro alunos com deficiência intelectual matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. O estudo caracterizou-se com pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os instrumentos utilizados foram: análise documental, coleta dos dados de observação participante, microanálise e entrevistas abertas e semiestruturada. Para análise dos dados foi utilizada análise do conteúdo. Os resultados do estudo apontaram complexidade do processo de inclusão vivido nas e pelas escolas, particularmente no âmbito das práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Durante o estudo, o processo de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual foi apontado pelos professores como maior preocupação. Em relação às práticas observadas, Pletsch (2009) mostra que o maior desafio é a falta de conhecimento dos professores e a necessidade de modificações das práticas por meio de metodologias e processos educacionais diferenciados, oportunizando acesso educacional e qualidade dos programas educacionais públicos destinados aos alunos com deficiência intelectual.

Fernandes (2011) investigou como aconteciam as práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil, identificando as suas dificuldades e potencialidades diante da inclusão escolar. O estudo caracterizou-se como estudo de caso em uma escola da rede municipal de Fortaleza. Os procedimentos metodológicos foram a entrevista semiestruturada, observações da sala de aula e a aplicação da Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-R). Como resultado, o estudo apontou que a professora acolhia suas crianças com deficiência de modo a não segregá-las, entretanto, a professora pouco encorajava atividades em pequenos grupos, nos quais as próprias crianças poderiam desenvolver estratégias para a aceitação e acolhimento das diferenças entre eles. Suas aulas repetiam uma rotina que não permitiam uma contextualização das atividades, visto que as mesmas não estavam integradas numa sequência didática que estivesse vinculada a um planejamento.

Os estudos sinalizaram a dificuldade dos professores em lidar com crianças com deficiência intelectual e o uso de práticas pedagógicas que atendam às necessidades delas (PLETSCH, 2009; FERNANDES, 2011).

Desta forma, os resultados dos estudos descritos anteriormente, apontam sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e a necessidade de práticas condizentes com as necessidades das crianças com deficiência intelectual.

Desse modo, podem-se levantar alguns questionamentos: Qual o conhecimento do professor da Educação Infantil e do professor da Educação Especial sobre o ensino colaborativo e adaptação de atividades? Quais os limites e possibilidades de uma intervenção com vistas a formação baseada no ensino colaborativo e adaptação de atividade? Quais as ações colaborativas existentes na sala comum e quais as práticas pedagógicas utilizadas com a criança com deficiência intelectual? Quais os limites e possibilidades, na visão dos professores, para trabalharem na proposta de ensino colaborativo?

Assim, torna-se importante investigar se a proposta de trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular da Educação Especial vem sendo eficaz, de forma a permitir o acesso ao conhecimento escolar de crianças com deficiência intelectual. Desta forma, a pesquisa teve como objetivo geral: descrever e analisar o processo de uma intervenção entre o professor de Educação Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e adaptação de atividade. Diante disso, os objetivos específicos foram: a) analisar o conhecimento do professor de Educação Infantil do ensino comum e o professor de Educação Especial antes e depois da formação sobre o ensino colaborativo e adaptação de atividades; b) descrever e analisar como o professor de Educação Infantil do ensino comum e o professor de Educação Especial desenvolvem a prática pedagógica com a criança com deficiência intelectual; c) descrever o processo de intervenção com adaptação de atividades para criança com deficiência intelectual com vistas a favorecer a aprendizagem; d) descrever e analisar os limites e possibilidades da proposta colaborativa na visão do professor de Educação Infantil do ensino comum e o professor de Educação Especial.

Para atingir os objetivos propostos, a presente dissertação foi organizada em cinco capítulos. O **primeiro capítulo** aborda a questão da legislação da Educação Infantil e suas orientações pedagógicas no cenário educacional brasileiro, bem como a Educação Infantil no município que ocorreu o estudo e a inclusão escolar da criança com deficiência na Educação Infantil. No **segundo capítulo** discute-se sobre o ensino colaborativo. O **terceiro capítulo** centra-se nas práticas pedagógicas frente à inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. O **quarto capítulo** contempla todos os dados referentes ao percurso metodológico

da pesquisa. O **quinto capítulo** apresenta os resultados e discussões do estudo e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Legislação da Educação Infantil e suas Orientações Pedagógicas no cenário educacional Brasileiro

A história da Educação Infantil, caracterizada por uma trajetória de lutas dos movimentos sociais e de cidadania, teve muitos avanços no âmbito da legislação em relação às atribuições do poder público para com a educação da criança. Nesse sentido, pode-se afirmar que, em termos legais, a legislação brasileira alcançou patamares significativos nos aspectos referentes à primeira infância.

A expansão da Educação Infantil ocorreu em território brasileiro em meados de 1970 por influência de diversos fatores, dentre eles a crescente urbanização, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, lutas dos movimentos sociais, entre outros. Apesar de tal conquista, no Brasil, a história da Educação Infantil, por muito tempo, permaneceu com caráter assistencial, entrelaçada ao surgimento das creches e a história das mães trabalhadoras. A concepção assistencial prevaleceu até o final do século XIX e início do século XX e, somente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que legitimou a educação como direito de todas as crianças e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Darcy Ribeiro, nº 9394 de 1996 de 1996 que considerou esse nível de ensino parte da Educação Básica, iniciou-se a preocupação com o oferecimento educacional para as crianças da Educação Infantil (CARNEIRO, 2012).

A organização e regulamentação da Educação Infantil iniciaram-se a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A criança passou a ter seu direito garantido na legislação, a qual reconheceu a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Na redação dada pela Constituição Federal de 1988 o artigo 211 prevê que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, assim como as creches, anteriormente vinculada à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade do setor educacional (BRASIL, 1988).

Após dois anos da aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), sendo considerado um marco legal dos direitos humanos da criança e do adolescente. Conforme o artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, terem acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento

físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990, p.1).

No entanto, demorou alguns anos para promulgação da LDB(BRASIL, 1996) no qual reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica previsto no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 12).

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB (1996), o documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998c) que contribuiu para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança no Brasil, buscando colaborar para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1998c).

Ainda neste mesmo ano, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b) com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade para as instituições de Educação Infantil. As Instituições de Educação Infantil deveriam oferecer condições de aprendizagem para as crianças por meio de brincadeiras e situações pedagógicas mediadas pelo professor. Tais ações educativas precisavam proporcionar o conhecimento, considerando o ambiente e a faixa etária da criança (BRASIL, 1998b).

Ainda nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs (2010) que tiveram como objetivo orientar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação. As DCNEIs representaram uma direção para atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros, como articular o processo ensino-aprendizagem, fixando normas e propostas pedagógicas para as instituições (BRASIL, 2010a).

De acordo com as DCNEIs (2010) o currículo é “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010a, p.10). As práticas precisam ser planejadas e avaliadas, pois compõem o cotidiano escolar na Educação Infantil, considerando “[...] a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora,

afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças [...]” (BRASIL, 2013, p. 86). Desta forma, o currículo deve considerar as particularidades da criança e se basear no desenvolvimento das práticas, demonstrando uma construção curricular flexível e contextualizada com o desenvolvimento e cotidiano da Educação Infantil.

Em conformidade com as DCNEIs, as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem estar articuladas com os eixos norteadores das interações e com a brincadeira proporcionando, dessa forma, vivências que promovam o conhecimento de si e do mundo, favorecimento com imersão as diferentes linguagens, incentivo à autonomia, atividades coletivas e individuais, vivência éticas e estéticas com outras crianças, incentivo a curiosidade, contato e relacionamento com diversas formas de cultura, conhecimento e cuidado da natureza. Além disso, o cuidar e educar deverão estar indissociáveis, pois “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2013, p.10).

Com o objetivo de buscar melhorias educacionais e aplicação de recursos financeiros, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu metas para todos os níveis de ensino. Os objetivos e prioridades do PNE (2001), sancionado por meio da Lei nº 10.172/2001, eram: elevação global do nível da escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência na escola; e democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001b).

Partindo das políticas já existentes no ano de 2006, o MEC definiu a Política Nacional da Educação Infantil com diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações para esse nível de ensino. Dentre as recomendações propostas no documento destaca-se em relação à prática pedagógica que considera:

[...] os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais [...] (BRASIL, 2006c, p. 26).

Desta forma, o trabalho da Educação Infantil deveria envolver o conhecimento de todos envolvidos no processo e as instituições garantirem e buscarem melhorias no tocante às práticas pedagógicas. Assim, esperava-se que todos integrantes da escola assumissem suas

responsabilidades e participassem ativamente das políticas públicas que envolviam essa temática.

No que concerne ao debate acerca da qualidade na Educação Infantil, o Ministério da Educação publicou, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b), em dois volumes, que tinham por objetivo estabelecer referências de qualidade para esta etapa da educação básica (BRASIL, 2006b). O documento universalizou a qualidade da Educação Infantil e sinalizaram áreas para serem desenvolvidas pelas crianças de ordem física, cognitiva, ética, estética, afetiva, de relação interpessoal, de inserção social e fornecendo assim, os campos de ação para os professores (BRASIL, 2006b).

Ainda nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação da Lei nº 9.394 em relação à abrangência do Ensino Fundamental que passou a ser iniciado aos 6 (seis) anos de idade e os municípios teriam até 2010 para se adequarem (BRASIL, 2006d). Assim, houve uma diminuição do tempo de permanência das crianças na Educação Infantil que teriam que frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental com 6 (seis) anos de idade.

Frente às mudanças no ensino, um dos principais questionamentos se referia à questão pedagógica assim, foi lançado o Parecer CNE/CEB nº 4, aprovado em 20/02/2008, orientando sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos esclarecendo que esses anos deverão: reafirmar a criação de um novo ensino fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos a ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano de 2010; estabelecer o “ciclo da infância” com três anos de duração, sendo o 1º ano parte integrante do mesmo, ratificando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento (BRASIL, 2008b).

Conforme Didonet (2003) a aprovação da Lei nº 11.274 reafirmou a falta de preocupação e importância oferecida para Educação Infantil. Nesta etapa, a criança precisa de estímulos sociais, cognitivos e afetivos para a construção de valores, da autoimagem, da socialização e das condições de aprendizagem. A Educação Infantil preconiza o desenvolvimento primordial e essencial para as etapas subsequentes de escolarização. Abramowicz (2006) questiona em relação ao respeito à infância, valorização da Educação Infantil, formação de professores, adoção da medida por interesses econômicos e não pedagógicos e a necessidade de reorganização escolar.

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil deverá promover práticas que proporcionem a experimentação, contrapondo-se a escolas atuais que utilizam métodos

homogêneos, baseados na idade cronológica, com tarefas formais e modelos de avaliações quantitativos e sem valorização das brincadeiras.

Tendo por base os mesmos princípios da ampliação do Ensino Fundamental, em 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo, a educação básica como obrigatória para a criança desde quatro até os dezessete anos, indicando a importância de que elas usufríssem dos benefícios dessa etapa de ensino precocemente (BRASIL, 2013).

Diante das modificações instauradas na obrigatoriedade do ensino para crianças da Educação Infantil a partir dos quatro anos, conforme Vieira (2010), as mudanças são benéficas no sentido de oferecer acesso escolar, pois a não obrigatoriedade da Educação Infantil fazia com que muitas crianças não frequentassem a escola. Ainda conforme a autora, a política é resposta para os desafios de permanência das crianças na escola.

Para Mendes (2010), os primeiros anos de vida de uma criança são cada vez mais importantes, sendo os três primeiros anos determinantes para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem e da socialização:

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde [...] (MENDES, 2010, p. 48).

Desta forma, a criança necessita de uma educação que possibilite seu desenvolvimento e tal educação deverá ser oferecida no seio familiar e na escola, sendo complementares para o desenvolvimento da criança. Dada à importância da Educação Infantil, se faz necessário que todas as crianças tenham acesso a esta etapa escolar. Assim sendo, de acordo com as diretrizes políticas instituídas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008), desde a Educação Infantil a criança com deficiência tem seu direito de acesso, participação e aprendizagem garantidos em salas de aulas comuns de ensino.

Portanto, a Educação Infantil pode ser compreendida como alicerce da aprendizagem, pois prepara a criança para a busca do conhecimento e saber. Esta fase tem se revelado como fase primordial para uma aprendizagem efetiva, desse modo, deverá oferecer acesso e participação de todos. Diante disso, pode-se afirmar que as políticas públicas brasileiras contribuíram não somente para a modificação da Educação Infantil, mas também para a inclusão das crianças com deficiência. A educação como um direito de todos tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência de todas as crianças na Educação Infantil.

1.2 A Educação Infantil no município de São Carlos

O município está localizado na região Centro-Leste do estado de São Paulo com um total de 221.936 habitantes (IBGE/2010). No município, localizam-se duas universidades públicas, sendo uma federal (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar) e uma estadual (Universidade de São Paulo – USP), bem como um centro universitário (Centro Universitário Central Paulista – UNICEP).

O sistema Educacional do município de São Carlos é norteado pela Lei 13.795 de 4 de maio de 2006 que criou o Sistema Municipal de Ensino e deu outras providências, sendo a Secretaria Municipal de Educação, órgão competente e responsável por “organizar, manter, desenvolver e avaliar as atividades do ensino a cargo do Poder Público Municipal, no âmbito da educação básica” (SÃO CARLOS, 2006, p.1).

Em conformidade ao artigo 2º da referida lei o Sistema Municipal de Ensino é composto por:

- I – instituições de educação infantil e ensino fundamental mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;
- II – instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, tanto as de caráter lucrativo como as comunitárias, confessionais e filantrópicas;
- III – órgãos municipais de educação:
 - a) Secretaria Municipal de Educação e Cultura, órgão executivo das políticas de educação [...];
 - b) Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, deliberativo e consultivo, regido pela Lei Municipal no 13.166, de 18 de junho de 2003, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SÃO CARLOS, 2006).

Apesar da abrangência de Instituições que compõe o sistema educacional, o destaque da pesquisa são as Instituições de Educação Infantil, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal. Ainda em conformidade com a Lei municipal 13.795/2006, as Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal deverão elaborar periodicamente seus projetos políticos pedagógicos baseados nos parâmetros da política Educacional do Município e de progressivos graus de autonomia e terão um regimento escolar, aprovado pela Secretaria Municipal de Educação, com base nas diretrizes fixadas pelo Conselho Municipal de Educação. Além disso, fica estabelecido que todos os estabelecimentos de Educação Infantil no Município serão fiscalizados por órgão específico da Secretaria Municipal de Educação, com base em normas dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e do proposto em seu projeto político-pedagógico.

Segundo Libâneo (2001) o Político Pedagógico (PPP) abrange tanto aspectos políticos como pedagógicos.

É político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. É pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que norteia e leva a escola a alcançar seus objetivos (LIBÂNEO, 2001, p. 23).

Além de englobar esses aspectos, o PPP deve fomentar a discussão e a reflexão sobre qual modelo de escola queremos, sendo importante a compreensão de sua globalidade. O PPP é um instrumento que auxilia no enfrentamento dos desafios da escola de forma reflexiva e participativa possibilitando uma ação em colaboração dos partícipes da ação (VASCONCELOS, 1995). A escola deve observar suas realizações e buscar condições necessárias para o desenvolvimento de ações planejadas, visando ações em parceria no sentido de promover a reflexão para o enfrentamento dos desafios no coletivo.

O município tem seguido as orientações federais, principalmente em relação às Instituições de Educação Infantil que vêm caminhando de forma processual para construção de uma identidade.

Conforme a resolução do Conselho Municipal da Educação 02/2012, fixou-se as diretrizes para a autorização de funcionamento e supervisão de instituições de Educação Infantil no sistema municipal de ensino, sendo a finalidade da Educação Infantil promover o desenvolvimento integral das crianças em seus “[...] aspectos físicos, afetivos, cognitivos e, sociais, e culturais, respeitando a expressão e as competências infantis” (SÃO CARLOS, 2012, p. 01). A Educação Infantil tem por objetivo o cuidar e o educar de forma indissociável, promovendo condições necessárias para promoção do desenvolvimento e bem-estar da criança em seus aspectos.

Em conformidade ao Censo escolar de 2014, as matrículas das escolas municipais de São Carlos contavam com um número de 14.396 alunos matriculados, sendo que 8.262 crianças na Educação Infantil, 5.602 no Ensino Fundamental e 532 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), composta pelas seguintes unidades: Oito Unidades de Ensino Fundamental, 46 Unidades de Educação Infantil e duas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (INEP, 2014).

As matrículas da Educação Infantil, em específico, estão divididas em fases que compreendem: Fase 1 - para crianças de quatro meses até um ano; Fase 2 - destinada para crianças de um e dois anos; Fase 3 - são para as crianças de dois e três anos; Fase 4 contempla as crianças de três e quatro anos; Fase 5 - são para crianças de 4 e 5 anos e, por último, a Fase 6 - para as crianças de cinco e seis anos (SÃO CARLOS, 2012). Em conformidade com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que determinou o ingresso da criança no Ensino Fundamental aos seis anos, a Educação Infantil do referido município

recebe crianças na Fase 6 que estão com cinco anos completos e os que farão seis anos de idade após 31 de março do ano da matrícula vigente. Desta forma, essa fase abrange, no município pesquisado, crianças de cinco, em sua maioria, e seis anos.

O Plano Municipal de Educação (PME) para decênio de 2015-2025, Lei nº 17.492, de 22 de junho de 2015, iniciou suas discussões no ano de 2014 em Conferência Nacional da Educação (CONAE/2014). Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), o PME instituiu 25 metas para o âmbito educacional, além de 67 estratégias a serem cumpridas nesses anos com objetivo de melhorar e valorizar a qualidade educacional do município. A primeira meta do plano refere-se ao respeito à infância e à universalização da Educação Infantil até 2016 para as crianças de quatro até cinco anos e ampliação da oferta das creches, tendo como meta o atendimento de 50% das crianças de zero até três anos.

No Plano, o currículo na Educação Infantil deverá contemplar as especificidades de cada fase do desenvolvimento, de 0 a 5 anos, nos aspectos sócio afetivo, psicomotores e cognitivos por meio de estratégias e formas de aprendizagem que utilizem atividades lúdicas e brincadeiras que estimulem as habilidades de competência (SÃO CARLOS, 2015).

Ainda nesse mesmo Plano, dentre suas metas, há o provimento de uma educação voltada para o exercício da cidadania e de contribuição para universalização do atendimento de crianças com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com qualidade (SÃO CARLOS, 2015).

O setor de Educação Especial do município oferecia, no ano da pesquisa, para as crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE³) o Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendimento hospitalar domiciliar, quando necessário, e atendimento em sala de aula na proposta de Ensino Colaborativo em suas escolas municipais. Além desses serviços, o setor fornecia para as crianças com deficiência visual (DV) e baixa visão um espaço denominado “Espaço Braille” que disponibilizava equipamentos, materiais, cursos para alunos e professores específicos da área. Para as crianças com deficiência auditiva (D.A.) e surdez havia a execução do projeto de Educação Bilíngue e, por fim, um “Centro Multidisciplinar” no qual são realizados atendimentos e acompanhamentos, em sua maioria, para crianças com dificuldades escolares por profissionais como: fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos.

³ Conforme a legislação nacional (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009) Público Alvo da Educação Especial, compreende: crianças com deficiência, Transtorno Global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Em relação às matrículas dos alunos PAEE na cidade de São Carlos, havia em 2014, um total de 590 alunos matriculados divididos pelas etapas e segmentos escolares que a rede municipal de ensino oferecia.

O Quadro1 ilustra o total de alunos PAEE matriculados no município do presente estudo no ano de 2014.

Quadro 1- Matrículas de alunos PAEE na rede municipal de São Carlos

Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-6 anos)	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	EJA (Ensino Fundamental 1 e 2)
13	32	128	317
2,6%	6,5%	26,1%	64,6%

Fonte: INEP (2014).

Conforme os dados descritos no Quadro1, o índice das crianças PAEE matriculadas na pré-escola (fase 5 e fase 6 que atendem crianças de 4 até 6 anos de idade), foco do presente estudo, revela um número de matrículas menor em comparação aos segmentos do Ensino Fundamental e EJA.

Das 31 pré-escolas da rede municipal de educação de São Carlos, apenas 15 ofereciam serviços de apoio baseados no ensino colaborativo, pois não eram todas que possuíam alunos com diagnósticos em suas escolas. Em sua maioria, os alunos têm a garantia dos acompanhamentos da Educação Especial quando possuem os laudos comprovando os diagnósticos. Devido ao baixo número de crianças com laudos, muitos professores, geralmente do ensino colaborativo, atendem mais de uma escola da Educação Infantil.

O serviço de Ensino colaborativo não tem uma legislação que o regulamente no município, porém há previsões de seu funcionamento no plano municipal, estando destinado às crianças com deficiências consideradas mais graves (SÃO CARLOS, 2015). Apesar de estar descrito desta forma, o serviço atende a maioria dos alunos diagnosticados matriculados na Rede Municipal de Educação. Em razão ao grande número de alunos matriculados e poucos recursos humanos para tender a esta demanda, os professores que atuam no serviço colaborativo atendem várias crianças e muitas vezes em mais de uma escola.

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar para crianças PAEE e deve ser oferecida desde a Educação Infantil (BRASIL, 1996). Assim, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação deve se iniciar na infância, tendo como principal objetivo o desenvolvimento das bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global da criança (BRASIL, 2008a).

Em 2003, o governo federal anunciou a implantação de sistemas educacionais inclusivos que consistiam em programas para organização de tais sistemas. Um desses programas, o que tem permanecido e vigorado atualmente em todo território brasileiro, são as Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.) que são um espaço prioritário para ação do professor especializado em Educação Especial e também para o Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), permitindo, assim, que a criança PAEE frequente a sala de aula regular (BAPTISTA, 2011).

De acordo com a Política Nacional Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) o atendimento educacional especializado,

disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Política Nacional Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008a, p.16).

Em conformidade com os programas federais, foram implantadas, até 2014, 25 salas de recursos multifuncionais distribuídas no Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Nesse espaço, é oferecido o Atendimento Educacional Especializado no contra turno para as crianças PAEE, ficando sob a responsabilidade dos pais ou responsáveis de trazerem seus filhos no atendimento.

Após a implantação e execução do programa, o município começou a enfrentar dificuldades em fazer com que as crianças obtivessem regularidade na frequência dos atendimentos, falta essa ocasionada por diversos motivos, mas, principalmente, pela falta de informação sobre o atendimento. Essa dificuldade de frequência era mais acentuada na Educação Infantil, pois se destina a um público de menor idade e sua importância escolar não é valorizada. Assim, a chefia da Educação Especial buscou parceria e solução juntamente com a Universidade Federal de São Carlos.

Diante da proposta e baseado em literaturas estrangeiras, o grupo de estudantes e pesquisadores promoveram o projeto “S.O.S Inclusão”, coordenados por docentes da UFSCAR, que, inicialmente, buscaram oferecer suporte aos professores para o trabalho pedagógico. A implantação do projeto ofereceu resultados positivos e a prefeitura municipal decidiu aderir ao novo modelo e, conforme foi se estruturando, passou a compor a Proposta de Plano Municipal de Educação (2012) do município que prevê o ensino colaborativo nos casos em que a criança é diagnosticada com deficiência grave (VILARONGA; MENDES, 2014).

No ano da pesquisa, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, havia 12 professores que atuavam na modalidade do serviço colaborativo e a carga horária, em sua maioria, era de 15 horas/semanais. Alguns professores que atuavam na SRM aditivavam essas horas para atuarem no colaborativo em conformidade com a legislação vigente do município (SÃO CARLOS, 2006). As aulas que sobravam nesse serviço eram destinadas para professores contratados em caráter temporário. Apesar do modelo de ensino colaborativo estar previsto na Proposta de Plano Municipal de Educação (2012), essas vagas não são consideradas permanentes, ocorrendo contratações esporádicas.

O ensino colaborativo é um serviço de apoio, no qual os professores regulares e especialistas trabalham juntos, partilhando responsabilidades, como planejar, instruir e avaliar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

De acordo com Duarte e Manzoli (2009), de forma a garantir que as crianças PAEE consigam assimilar e compreender os conteúdos escolares, é fundamental estabelecer relação entre o professor da sala regular e professor da Educação Especial.

Pesquisas norte-americanas têm apontado que o modelo colaborativo favorece a inclusão escolar de crianças PAEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Para Rabelo (2012), o ensino colaborativo pode trazer benefícios para o ensino-aprendizagem dessas crianças.

Assim, a inclusão escolar tem sido garantida pela legislação brasileira em muitos municípios, mas o acesso à aprendizagem são condições a serem conquistadas. A busca por essas condições tem feito com que alguns municípios busquem outros serviços, como o ensino colaborativo, que sejam capazes de proporcionarem uma melhora na qualidade do ensino-aprendizagem no processo de inclusão escolar.

1.3 Inclusão escolar da criança com deficiência na Educação Infantil

A inclusão não se configura apenas pela matrícula dos alunos com deficiência, mas sua permanência no espaço escolar e acesso à aprendizagem. Assim, há um direcionamento para modificações de práticas e técnicas escolares que levem em consideração as características peculiares de cada aluno.

A história da Educação Especial começou a ser traçada no século XVI e continua a ser até os dias de hoje. Dentre os marcos mundiais para a proposta da educação inclusiva, pode-se citar a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos realizada em 1990 na cidade de

Jomtien/Tailândia. Tal evento, organizado pela UNESCO⁴, reuniu representantes de 150 países resultando na elaboração de documentos sobre definições e abordagens de aprendizagens com o compromisso de garantir conhecimentos básicos para as pessoas. No bojo do movimento inclusivo, outro marco foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994, pelo governo da Espanha, resultando na Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca (1994) marcou o início da trajetória do movimento inclusivo e explicitou um compromisso internacional com o direito de todas as crianças à educação. Nela é defendida a ideia de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. Assim, “as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras” (BRASIL, 1994a, p.6), a fim de promover acesso à educação. Desse modo, a Declaração de Salamanca assinalou um novo pensar sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência no âmbito internacional e nacional.

No Brasil, a partir da Declaração de Salamanca, outros documentos foram oficializados, direcionando e modificando a Educação Especial em âmbito nacional. Dentre esses documentos pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, a Resolução CNE/CEB nº 2/01 que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Decreto nº 6.094/07 que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/09 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7.611/11 que dispôs sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Sob a égide da garantia do direito à igualdade e à equidade de oportunidades, a inclusão escolar não deveria se restringir a matrícula, mas deveria promover a aprendizagem de todos nas classes comuns de ensino. Desta forma, os sistemas escolares devem matricular todas as crianças, cabendo às escolas se organizarem para assegurar às crianças PAEE educação de qualidade (BRASIL, 2008a).

A inclusão escolar tem se pautado no princípio de uma educação de qualidade para todos e como solução para a exclusão educacional (AINSCOW; FERREIRA, 2003). Entretanto, sua concretização envolve propor ações que garantam o acesso, a permanência e a apropriação de conhecimento para as crianças com deficiência no ensino regular.

⁴ UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945.

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.29).

Destarte, a proposta de inclusão escolar vai além do acesso escolar, as escolas devem responder as necessidades de suas crianças, considerando a heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é preciso uma estrutura de organização que vai além do professor, com serviços de apoio para que o processo de inclusão se concretize de fato (DUARTE, 2008).

No âmbito educacional, em conformidade com a legislação brasileira, a inclusão escolar deverá ocorrer desde a primeira etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 58, Seção II, reconhece a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida para o PAEE e deve ser oferecida desde a Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da LDB e dos movimentos internacionais intensificou-se no país a defesa dos direitos educacionais para todas as pessoas, sem restrições. Diante dessa nova movimentação, o Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais que apresenta como objetivo subsidiar a realização do trabalho educativo junto às crianças pertencentes ao PAEE, na faixa etária de zero a seis anos. O Referencial é um guia de ação educativa para os professores que atuam juntamente às crianças com deficiência e deverão respeitar as especificidades de cada criança, bem como a diversidade (BRASIL, 2000).

Concebendo a educação e cuidados da criança como fundamental para o desenvolvimento global e os desafios enfrentados pelos sistemas de ensino frente à organização de práticas pedagógicas para inclusão escolar, em 2006, o Ministério da Educação lançou a Coleção Saberes e Práticas da Inclusão– Educação Infantil com temas específicos sobre o atendimento às crianças PAEE direcionada para Educação Infantil. A coleção conta com oito volumes organizados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e é dividida por deficiências (BRASIL, 2006a).

É importante que os documentos não sejam meramente teóricos, mas tenham sua aplicabilidade na prática e promovam transformações educativas de acesso da pessoa com deficiência. Para uma educação inclusiva são necessárias modificações e melhorias nas

práticas educativas para todos. Assim, as dificuldades apresentadas pelas crianças servem como incentivos em busca de melhorias das práticas e avanços na qualidade de educacional para todas as crianças (AINSCOW, 1997).

No contexto da inclusão, de acordo com Stainback e Stainback (1999), as crianças “aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.23). Desta forma, a convivência entre todas as crianças traz benefícios para construção de uma sociedade igualitária.

De acordo com Oliveira (2002), para as crianças com desenvolvimento típico da Educação Infantil a oportunidade de interagir e partilhar experiências com as crianças PAEE amplia a amizade, compreensão, aceitação e valorização da diversidade. Assim, a convivência com a diversidade desde cedo permite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, contribuindo para o respeito e valorização da diversidade.

A inclusão na Educação Infantil proporciona a convivência e aceitação das diferenças, solidariedade e espaço para estímulos precoce, objetivando desenvolver as potencialidades da criança (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007). A construção de uma escola inclusiva, iniciada na Educação Infantil, implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., destinados ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento das pessoas com deficiência. O maior desafio estaria na prática pedagógica, vista como principal elemento para a plenitude da inclusão (CARNEIRO, 2012).

Apesar dos documentos oficiais fazerem referência à garantia da matrícula da criança com deficiência desde a Educação Infantil não garante que elas tenham acesso educacional, pois a inclusão da pessoa com deficiência requer disposição das instituições e de seus profissionais. Para Zych e Ujiiie (2009), a desinformação por parte dos integrantes da escola sobre as contribuições e importância da inclusão tem gerado um descompromisso com a causa da diversidade, principalmente, na primeira infância, na qual há resquícios de uma inclusão apenas com intuito social e sem importância educacional. O sucesso no processo escolar das crianças com PAEE requer empenho por parte dos professores no acolhimento, interação e escuta para que possam compreender suas necessidades, desejos, interpretações, expressões e comunicações, manifestadas por vezes, diferentes por crianças da mesma faixa etária (BRASIL, 2006a).

De acordo com Mendes (2010), o sucesso de programas inclusivos na Educação Infantil é contemplado e comprovado pela literatura internacional com indicações e

recomendações para implementação, mas no Brasil, ainda, a atenção a essa população parece escassa, principalmente, em relação às práticas da inclusão que deveriam abranger desde a Educação Infantil. Considerando a importância da inclusão escolar nesta etapa de ensino, alguns estudos descrevem e analisam como vem ocorrendo esse processo nas escolas de Educação Infantil.

A análise da prática de inclusão de crianças na Educação Infantil foi objeto da pesquisa de Lima e Silva (2012) realizada na rede municipal de ensino de Recife-PE e contou com participação dos 25 crianças da turma de Educação Infantil e sua professora sendo utilizado o método de observação. Na sala na qual foi realizada a pesquisa havia duas crianças com deficiência intelectual matriculadas e frequentes. Os resultados da pesquisa revelaram que, apesar da obrigatoriedade e garantia de acesso escolar as crianças com deficiência, houve dificuldade de encontrar crianças com deficiência matriculadas nessa etapa escolar. As observações do processo de inclusão das crianças participantes da pesquisa demonstraram a falta de modificações no currículo, espaço e práticas pedagógicas que promovesse o acesso e aprendizagem dessas crianças.

Em outra perspectiva, porém com resultados análogos, Rosa (2003) caracterizou e identificou a perspectiva de diretores e atendentes para com as crianças com necessidades educacionais especiais⁵ inseridas em creches municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O estudo foi realizado em duas etapas. A primeira etapa foi realizada a avaliação das competências das crianças e atendentes. Participaram dessa etapa cinco crianças classificadas como risco, queixas nas áreas de socialização e linguagem, suas atendentes e seus responsáveis. Os dados coletados foram gravados em 20 sessões e para avaliação das habilidades das crianças foram desenvolvidos dois instrumentos: O Protocolo de Observação da Integração Social e Linguagem de crianças – ISCL para avaliar as habilidades das crianças e o Protocolo de Competências Básicas de Atendentes de Creche para a Inclusão – CBACI para coletar dados sobre o comportamento da atendente. As crianças foram avaliadas por três agentes diferentes (pesquisadora, atendente e responsável) e usaram o mesmo instrumento. Na segunda etapa foi desenvolvido um programa de formação continuada seguindo sugestões encontradas na literatura e participaram da formação, além das cinco agentes mais 90 pessoas, dentre diretores e atendentes. O programa foi avaliado a partir dos relatos das atendentes. Os resultados da primeira etapa do estudo mostraram divergências entre os julgamentos dos agentes que avaliaram as crianças e apresentaram uma complexidade da notificação e

⁵ Termo utilizado pela autora em seu estudo.

natureza subjetiva. Na segunda etapa, o curso de formação e os dados das atendedoras apontaram para validade e importância do conteúdo abordado, aplicabilidade do conhecimento e das estratégias sugeridas. As participantes relataram modificações em relação às crianças e à inclusão.

A falta de informações e conhecimento acerca da inclusão escolar tem demonstrado o despreparo de educadores em trabalhar junto às crianças com deficiência, refletindo em suas práticas pedagógicas que não condizem com as necessidades da criança e desprovidas de oferecer melhoras no desenvolvimento escolar.

Outra situação que destacou os aspectos de inclusão social foi o estudo realizado por Rodrigues (2011) que visou compreender os aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de Educação Infantil, bem como identificar as implicações dessas relações à infância e aos processos de inclusão escolar. Participaram da pesquisa duas crianças com deficiência que estudaram em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Serra – Espírito Santo. Os resultados apresentaram uma complexa rede de relações sociais construídas no ambiente escolar e suas implicações para o desenvolvimento escolar, a constituição da infância e inclusão escolar das crianças com deficiência.

Diante dos resultados dos estudos citados, pode-se destacar que as escolas comuns têm recebido as crianças com deficiência, porém ainda não sabem como lidar e promover práticas pedagógicas necessárias para a aprendizagem dessas. Parece que os professores desconhecem como promover estratégias pedagógicas para aprendizagens e para o sucesso da inclusão escolar dessas crianças.

O despreparo e falta de formação dos professores têm se configurado como um dos principais desafios atuais para o processo de inclusão escolar. Considerando a Educação Infantil como etapa primordial para o desenvolvimento das crianças com deficiência, as práticas pedagógicas dos professores são fatores essenciais para o acesso e a permanência desse público nessa etapa educacional.

O acesso escolar para as crianças com deficiência está garantido na legislação, porém sua permanência é ainda condição a ser conquistada. Mendes (2006) menciona que para a construção de uma escola inclusiva, no contexto brasileiro, não só o acesso deve ser garantido, mas a aceitação e valorização das diferenças. Nesse sentido, Capellini (2004) afirma que os desafios enfrentados pela escola, em busca de uma inclusão escolar, são decorrentes do insucesso em lidar com a diversidade e políticas sérias e efetivas de inclusão.

Durante muito tempo a educação das crianças com deficiência intelectual ocorreu de forma segregada, pois não se acreditava em suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes comuns de ensino. A visão clínica esteve presente, por um longo período, quando se tratava crianças com deficiência intelectual que eram tidas como doentes que precisavam de atendimento médico e não de educação. Assim, acreditava-se que essas crianças deveriam permanecer em hospitais ou em instituições psiquiátricas com cuidados, pois não aprendiam e eram incapacitadas (GARDOU; DEVELAY, 2005; MAZZOTA, 2005).

Ao longo dos séculos, a educação dessas crianças foi institucionalizada e quando se obteve o direito à educação de qualidade, aos poucos, esta visão foi sendo erradicada, porém, em salas especiais, na qual se relacionavam com pessoas que possuíam as mesmas ou até mesmo diferentes necessidades. Mas, todos eram privados do acesso à escola comum de ensino (MENDES, 2006).

Na década de 1990, diante das reformas internacionais ocorridas, iniciou-se um fortalecimento de movimentos frente à inclusão no cenário brasileiro com objetivo de garantir a educação para todos. Desta forma, a Educação Especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar transversal abrangendo todas as etapas e sendo oferecida preferencialmente na rede comum de ensino (BRASIL, 2001a).

Diante dessa nova proposta, as escolas devem atender todas as crianças na classe comum, não determinando distinções de espécie alguma, no que tange as características diversificadas de aprendizagem de suas crianças (BEYER, 2006). De acordo com o autor, nota-se ainda uma dificuldade na aceitação e adaptação das crianças com deficiência intelectual, na qual as mesmas têm que se adaptar ao sistema, sendo que deveria ocorrer o inverso.

De acordo com Duk (2005) a escola inclusiva caracteriza-se, fundamentalmente, pelo compromisso de todos pela educação, igualdade de oportunidades e participação nas várias esferas da vida escolar. Na escola inclusiva, o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem estar de todas as crianças são considerados igualmente importantes. No entanto, para que isto ocorra é preciso desenvolver políticas públicas voltadas para a educação que transforme a escola em espaço de aprendizagem com práticas pedagógicas inclusivas que busquem o desenvolvimento de todas as crianças.

A inclusão escolar para a criança com deficiência intelectual é fundamental, pois contribui para sua inserção social e independência. Para isso, a escola deve estar atenta e não

se restringir aos aspectos de sua deficiência e limitações, mas considere suas aptidões, potencialidades e a aprendizagem peculiar de cada criança (FIGUEIRÓ; MOUSSA, 2011).

A inclusão das crianças com deficiência intelectual em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que prevê “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), promulgada no Brasil com status de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº. 186/2008 e Decreto Executivo nº6.949/2009, também prevê assegurar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena, com a adoção de medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional e possam ter acesso ao ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Sendo assim, se faz necessário que as escolas promovam mudanças que viabilizem o acesso e a permanência de todas as crianças para que seja instituída e aplicada a prática da inclusão (JESUS, 2008). A inclusão não deve se limitar ao cumprimento da legislação, mas, também, buscar alternativas de mudanças no ambiente escolar de forma a oportunizar a participação de todos (MITTLER, 2003), incluindo as crianças com deficiência intelectual.

Porém, o que acontece é a ausência de um processo de acesso ao currículo as necessidades da criança com deficiência intelectual, deixando-a excluída, embora inserida numa sala regular. O lugar do currículo escolar precisa ser revisto em relação a essa criança. De acordo com Pimentel (2012) é necessário valorizar as características individuais, prestar atenção a singularidades e estabelecer, a partir desse ponto, adaptações das atividades para favorecer a aprendizagem dessas crianças.

Para redução das barreiras de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual são indicados, pela literatura, os trabalhos em equipe com objetivos comuns para apoiar os professores do ensino regular na elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem na inclusão escolar dessas crianças (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Partindo desse ponto, o próximo capítulo tem por objetivo apresentar as discussões teóricas sobre a definição de ensino colaborativo.

2. ENSINO COLABORATIVO

Atualmente, a inclusão escolar tem se apresentado como um desafio para as escolas brasileiras, pois o direito educacional não se restringe apenas ao acesso consolidado na matrícula escolar das pessoas com deficiência, mas também a participação e sua aprendizagem efetiva.

O ensino colaborativo ou coensino⁶ pode ser compreendido como um modelo de prestação de serviço oferecido pela Educação Especial, no qual existe a parceria entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, trabalhando juntos em busca de objetivos comuns (MENDES, 2006). De acordo com Fontes (2009), o ensino colaborativo é destacado como uma estratégia importante para o processo de aprendizagem das crianças com PAEE.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) definem o ensino colaborativo como um serviço de apoio, no qual os professores do ensino regular e especialista partilham responsabilidades, como planejar, instruir e avaliar. Cook e Friend (1995) conceituam o ensino colaborativo como a atuação de dois ou mais professores, promovendo o aprendizado para uma ou mais crianças no mesmo espaço físico. O sucesso da colaboração depende da interação entre os professores e compreensão de suas atribuições, uma vez que “a efetivação de uma mudança educacional depende de novos entendimentos, por parte dos professores, sobre seu trabalho, seu propósito e a conexão do seu trabalho com o exercido pelo outro profissional” (WOOD, 1998, p.182).

Para que ocorra uma inclusão efetiva, a parceria entre os professores deve promover mudança na forma de compreender o trabalho dos parceiros, bem como reflexões sobre suas atuações. Assim, os professores deverão estar abertos para essas mudanças.

Dentre as atribuições do professor especializado em Educação Especial há a proposição de um trabalho colaborativo. Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) no art.2º, inciso VII, ressalta o “desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002, p.01) como forma de proporcionar maiores condições de aprendizagem as crianças PAEE. Nesse sentido, para Rabelo (2012), o trabalho em equipe envolve profissionais com diferentes formações permitindo uma visão mais ampla sobre as dificuldades das crianças e mais pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

⁶Cook e Friend (1995) abreviam o termo ensino colaborativo para coensino. Entende-se nesse estudo ensino colaborativo e coensino como sinônimos.

Ainda que os documentos façam proposições a essa forma de trabalho, há desafios para a implementação de serviços que se baseiem no trabalho colaborativo, pois a cultura escolar considera que a atuação do professor é mais eficaz de forma individualizada, acabando, desse modo, por desconsiderar o contexto e atuação colaborativa de todos envolvidos com a criança (CAPELLINI, 2004).

De acordo com Pugach e Johnson (1989) uma das maiores dificuldades do modelo colaborativo refere-se a sua implementação que deve levar em consideração o contexto, a prática e alcançar a paridade entre os professores e especialistas, sendo que esta “é um aspecto essencial para o sucesso da colaboração e merece ser considerada o mais cuidadosamente possível” (PUGACH; JOHNSON, 1989, p. 236).

O modelo de ensino colaborativo implica, além do estabelecimento de parcerias entre os professores, a reflexão de suas práticas, dificultando a implementação do modelo de forma rápida (ASSIS; ALMEIDA; MENDES, 2011). Desse modo, a colaboração é um processo que deverá ocorrer de forma gradativa, pois, para isto, o professor precisa estar aberto e disposto a realizar o trabalho em conjunto. Larson e Lafasto (1989) afirmam que uma parceria colaborativa não é facilmente alcançada, sendo necessário que ocorram muitas discussões, trocas de ideias e saberes, opiniões e resoluções de problemas, de modo que os conflitos se tornem evitáveis. Para que ocorra confiança e respeito, é preciso de tempo e a ocorrência de práticas para que sejam estreitados os laços entre os professores e o desenvolvimento de confiança e respeito pelo parceiro.

Para que ocorra uma atuação colaborativa é preciso que os professores partilhem dos mesmos objetivos e possam planejá-los em conjunto. Friend e Cook (1990) colocam algumas condições necessárias para colaboração entre os professores, como a existência de um objetivo comum, equivalência entre participantes, participação de todos, compartilhamento de responsabilidades, compartilhamento de recursos e voluntarismo. A efetividade do trabalho colaborativo é realizada por meio da parceria dos professores e partilha de conhecimentos. É importante que o objetivo entre eles seja o mesmo para que possam elaborar o planejamento, levando em consideração as necessidades de cada criança.

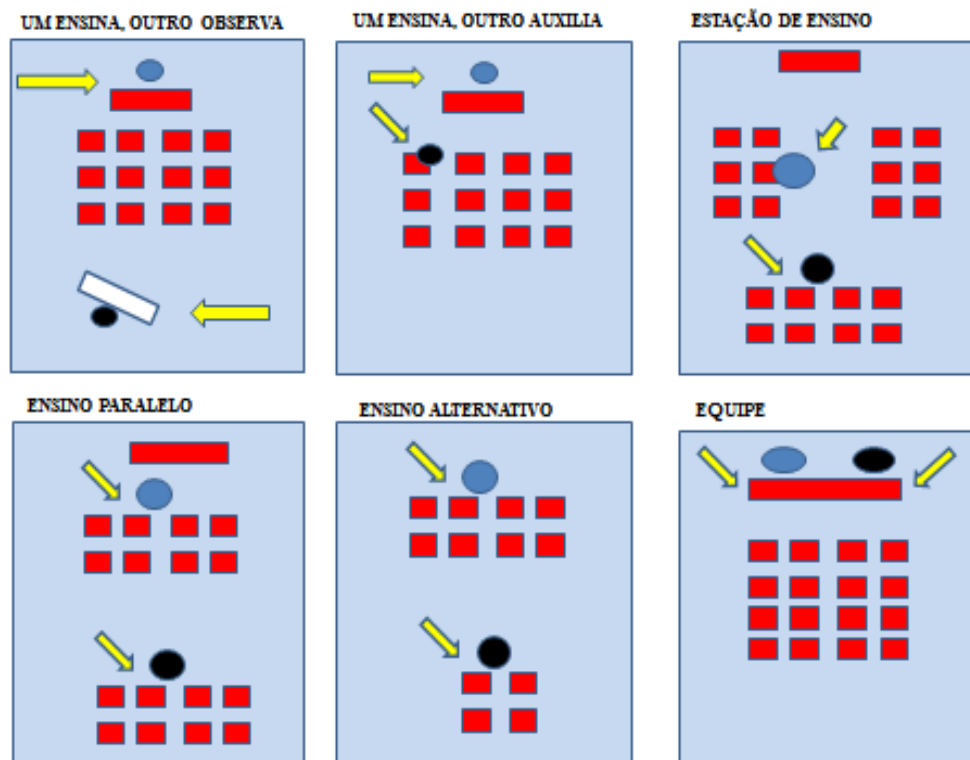
Quando se pensa em relações colaborativas alguns pontos devem ser levados em consideração, tais como a colaboração não é igual à inclusão, amizade não é pré-requisito para inclusão, colaboração não é realizada com facilidade e rapidez, a participação em atividades deve promover o engajamento dos professores e as decisões devem ser compartilhadas (WALTHER; KORINEK, 1999).

Keefe, Moore e Duff (2004) propõem quatro passos primordiais para os professores construírem e manterem o ensino colaborativo. O primeiro passo é conhecer a si mesmo, sendo reflexivo, realizando uma autoanálise e aceitando possíveis mudanças para o trabalho em equipe. Depois é preciso conhecer o parceiro, para isso não há necessidade que as relações sejam íntimas, mas precisam ter um bom relacionamento e conhecimento do outro de forma profissional. O terceiro passo diz respeito ao conhecimento acerca das crianças que vai além de conhecer suas habilidades e percepções, uma vez que se faz necessário conhecer suas particularidades e interesses pessoais. Por último, conhecer sua profissão que engloba o conhecimento sobre o currículo regular e como torná-lo acessível para todas as crianças, saber intervir com alunos e mediadores.

Arguiles, Hughes e Schumm (2000) destacam sete fatores para realização de um trabalho colaborativo descrito por profissionais que participaram da implementação do modelo colaborativo realizada pelo departamento de educação da Florida, sendo: hora de planejamento comum, flexibilidade, correr riscos, definição de papéis e responsabilidade, compatibilidade, habilidades de comunicação e suporte administrativo. Neste sentido, pode-se afirmar que os fatores são importantes para o sucesso do ensino colaborativo e deverão ser seguidos pelo professor da Educação Especial e pelo professor do ensino regular de forma a oferecer qualidade e efetividade ao modelo colaborativo.

Vaugh, Schumm e Arguelles (1997) apresentam diferentes modelos de colaboração. A Figura 1 exemplifica os modelos de coensino e o comportamento dos professores dentro de sala de aula em cada dos modelos.

Figura 1 - Modelos de ensino colaborativo



Fonte: Vaugh, Schumm e Arguelles 1997.

Para Vaugh, Schumm e Arguelles (1997) os modelos de colaboração podem ser descritos da seguinte forma: a) um ensina, outro observa, ou seja, um professor comanda a sala e o outro auxilia observando as crianças; b) um ensina, outro auxilia, isto é, há o professor principal e outro professor recebendo instruções e servindo como apoio individual para uma criança e pequenos grupos; c) estação de ensino, na qual, o ensino é dividido em pequenos grupos e cada professor lidera seu grupo com aprendizagens diferentes e as crianças se locomovem de um grupo para o outro; d) ensino paralelo, isto é, ambos os professores planejam juntos os conteúdos, porém a sala é dividida em dois grupos que serão ensinados por cada professor; e) ensino alternativo, no qual um professor assume a liderança de ensino da maioria da sala e uma pequena parte ou grupo recebe apoio do outro professor e f) equipe, ou seja, os dois professores assumem o comando e responsabilidades da sala. Para os autores supracitados, o último modelo apresentado é apontado como objetivo final do coensino, isto é, quando os professores, concomitantemente, têm a responsabilidade educacional de todas as crianças da sala.

O desafio e a dificuldade do ensino colaborativo é o de atingir legitimamente a colaboração. Esse processo requer tempo para que se consiga alcançar o estágio final. Assim,

Gately e Gately (2001) descreveram como ocorre o desenvolvimento da parceria definindo-as em três estágios, variando de acordo com a relação entre os professores. O estágio inicial é caracterizado por uma comunicação superficial entre os professores. No segundo estágio, a comunicação entre os professores ocorre com maior frequência possibilitando a construção de confiança e no estágio final a comunicação é constante, eles interagem, trabalham juntos e se complementam um ao outro.

Para Capellini (2004), o ensino colaborativo traz vantagens e desvantagens, sendo as vantagens apontadas como a melhora na aprendizagem das crianças e crescimento profissional dos professores. As desvantagens são a resistência à implementação do ensino colaborativo e indefinições de atuações em sala de aula entre os professores.

O modelo colaborativo traz benefícios para a escola e, principalmente, para os professores, uma vez que podem refletir sobre suas práticas e atualizarem-se quanto a aprendizagem de suas crianças. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) o trabalho colaborativo proporciona aos professores divisão das responsabilidades, compartilhamento de experiências e reflexão das práticas em busca de melhorias para alcançar o sucesso da aprendizagem das crianças. A qualidade no ensino em uma perspectiva inclusiva engloba, principalmente, os professores do ensino comum e seus conhecimentos teóricos, práticos, as diversidades e os professores especialistas que atuam com as crianças alvo da Educação Especial, apoiando o trabalho dos professores comuns (BUENO, 1999).

Visto a importância do modelo para inclusão escolar e mesmo que alguns documentos brasileiros refiram-se a esse trabalho, ainda é dada pouca importância para tal. Mesmo não estando presente nos documentos oficiais e legislações nacionais que tratem da Educação Especial, o ensino colaborativo ou coensino vem sendo implementado por alguns municípios brasileiros em caráter experimental, como uma das opções de serviços a favor da inclusão escolar de crianças com deficiência. A partir de implantações do coensino, os estudos (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; MARQUES; DUARTE, 2011; ZERBATO, 2014; VILARONGA, 2014; LAGO, 2014) sobre esse modelo vêm aumentando no Brasil.

Capellini (2004) realizou uma pesquisa que teve por objetivo verificar as implicações do ensino colaborativo com alunos com deficiência intelectual. O estudo foi realizado em duas escolas de ensino fundamental, especificamente, em quatro turmas de 1ª a 4ª série que possuíam seis alunos com deficiência intelectual. Realizou-se uma intervenção com os alunos baseada no ensino colaborativo e estabelecendo encontros semanais. A intervenção durou de

um semestre até um ano em cada turma. Posteriormente as intervenções foram coletadas opiniões das professoras e famílias sobre o ensino colaborativo.

Os resultados do estudo de Capellini (2004) demonstraram avanços acadêmicos e sociais dos alunos com deficiência intelectual, além do desenvolvimento profissional e pessoal por parte dos professores. O estudo apontou para necessidade de uma preparação de formação inicial e continuada para os professores no desenvolvimento do trabalho colaborativo e redefinição dos papéis desempenhado pelo professor da Educação Especial. O estudo revelou que existe uma cultura escolar que não aderiu à implementação do ensino colaborativo. Com resultados semelhantes no que diz respeito a essa tendência, Zanata (2004) realizou seu estudo com objetivo de implementar e avaliar um programa de formação continuada para o professor do ensino comum com bases no ensino colaborativo. O estudo foi realizado durante vinte semanas com três professores de diferentes turmas do Ensino Fundamental. Na primeira etapa a pesquisadora atuou como professora especialista tendo como objetivo analisar as práticas pedagógicas com alunos surdos. Algumas aulas durante as intervenções com os alunos surdos foram filmadas e posteriormente eram discutidas coletivamente. Os dados foram anotados no protocolo de planejamento educacional inicial, protocolo de cada aula, além de contar com as filmagens das aulas. Nas reuniões com os professores foram discutidos textos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Depois das intervenções foram coletadas as opiniões dos professores sobre o planejamento colaborativo. Os resultados do estudo demonstraram que o ambiente colaborativo proporcionou possibilidades de ação e reflexão em busca de um objetivo comum. Além disso, os professores apontaram os benefícios proporcionados pelas intervenções para todos os alunos e não somente aos alunos surdos.

O estudo de Rabelo (2012) analisou as potencialidades e limites da experiência de formação continuada de professores, baseadas no ensino colaborativo com professores que atuavam no ensino regular e Educação Especial. Participaram da pesquisa, a pesquisadora, duas professoras do ensino regular, uma estagiária, cinco professoras da Educação Especial e três alunos com autismo matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de três escolas públicas. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um questionário, ficha de identificação do aluno, roteiros de grupo focal e as observações participantes, na sala comum e de recursos multifuncionais registradas em diário de campo. Foram realizados oito encontros com as professoras, 20 encontros de planejamento, intervenção e avaliação com as professoras por escola e 28 sessões em colaboração na sala de aula juntamente com os alunos

autistas. Os dados foram organizados em categorias de análises. Os resultados do estudo demonstraram desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo, trazendo contribuições à formação continuada das professoras participantes, de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos com autismo e promover avanços no comportamento desses alunos autistas.

Marques e Duarte (2011) realizaram uma pesquisa a fim de analisar o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da Educação Especial na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, verificando, conforme a opinião dos professores, como o ensino colaborativo auxilia na elaboração das adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual. Os locais do estudo foram duas escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade de médio porte do estado de São Paulo e os participantes foram quatro professores do ensino regular e dois professores da Educação Especial que tinham em comum o mesmo aluno com deficiência intelectual. A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com o professor de Educação Especial e com o professor regular, verificaram-se dificuldades em realizar a parceria colaborativa e as adaptações curriculares por não disporem de tempo hábil para planejamentos conjunto, mas a parceria entre os professores favoreceu o desenvolvimento de adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual e demonstrou melhoras no processo de aprendizagem deles.

Zerbato (2014) desenvolveu um estudo, em um município do interior do estado de São Paulo, que implementou o modelo colaborativo, no ano de 2011, e teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseado na proposta do coensino, a partir da visão dos envolvidos no processo de inclusão, sendo eles professores do ensino regular, professor de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. Os resultados descreveram os desafios da docência do ensino na sala comum para alunos Público Alvo da Educação Especial, a função desempenhada pelo professor de Educação Especial para o trabalho colaborativo, percepções sobre coensino, como este é desenvolvido na realidade pesquisada e como os participantes definem os papéis desempenhado pelo professor de Educação Especial e professor regular no modelo do coensino.

Sendo assim, cada vez mais surgem estudos e pesquisas visando verificar a colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial na sala comum, a fim de contribuir para o conhecimento e entendimento desse contexto.

Nesta direção, Vilaronga (2014) realizou uma pesquisa a fim de construir uma proposta de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial em uma

sala comum da escola regular que já tinha uma iniciativa de implementação do coensino em curso. Como objetivos específicos o estudo se propôs a: a) identificar indícios de colaboração entre o professor de Educação Especial e o da sala de aula comum; b) elaborar e realizar um programa de formação de professores para atuação no coensino; c) avaliar essa formação realizada com professores de Educação Especial; d) proporcionar espaços formativos sobre a proposta de coensino visando discutir e fortalecer esse tipo de apoio. O estudo foi de modalidade pesquisa-ação colaborativa e desenvolveu-se em quatro etapas, sendo elas: I) etapa preliminar: condução dos procedimentos éticos; II) etapa I: busca de informações iniciais, na qual utilizou-se fichas de caracterização dos participantes; III) etapa II: desenvolvimento e implementação do programa de formação, sendo realizadas reuniões quinzenais com os participantes totalizando 60 horas de atividades teóricas e 30 horas práticas realizadas na escola e IV) etapa III: avaliação do programa de formação e formação dos sujeitos mediadores. Foi realizada uma avaliação da formação realizada com os professores na etapa II e atuação dos sujeitos, professores da Educação Especial, como mediadores do curso “Ensino Colaborativo para apoio à inclusão escolar” para seus colegas, professores da sala comum ocorrida durante dois meses com 29 cursistas. Participaram do estudo seis professores da Educação Especial e foi realizado em um município que tem implementado o coensino a partir de estudos e relação com a universidade. Os resultados apontaram o ensino colaborativo como proposta positiva para inclusão escolar, pois oferecem as crianças Público Alvo da Educação Especial formas diferenciadas de aprendizagem realizadas a partir da construção feita com a parceria do profissional da Educação Especial e sala comum, considerando as especificidades de cada profissional.

A pesquisa de Lago (2014) teve por objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de atendimento educacional especializado com bases no coensino, para alunos com deficiência intelectual na sala comum. A pesquisa caracterizou-se com abordagem mista e teve como participantes: a pesquisadora, como professora da Educação Especial, quatro professoras da sala comum e cinco alunos com deficiência intelectual. Foram utilizados como instrumentos: questionário de mapeamento escolar realizado na rede e nas unidades escolares, questionário de identificação e roteiro de entrevista semi-estruturada para os participantes, ficha de anamnese para os responsáveis dos alunos com deficiência intelectual, diário de campo com registro da pesquisadora e escala de avaliação para observadores externos – EAOE. A análise dos dados foi realizada individualmente de maneira qualitativa e quantitativa, considerando a análise do processo e as entrevistas foram submetidas à análise

do conteúdo. A pesquisa apresentou como resultado a importância do coensino para os professores participantes, especificamente, na ampliação do conhecimento sobre atuação com alunos com deficiência intelectual, conhecimento profissional para professora de Educação Especial. Para o aluno com deficiência intelectual, foi verificado avanços sociais, como mudanças comportamental e acadêmicas e maior disposição e interesse na participação das atividades escolares. Os resultados apontaram o coensino como um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com deficiência intelectual no contexto da escola comum e promover formação continuada dos envolvidos.

As pesquisas descritas apontaram o ensino colaborativo como alternativa positiva para construção de sistemas educacionais inclusivos, buscando ampliar olhares e reflexões a respeito do ensino colaborativo enquanto proposta de serviço da Educação Especial. É imprescindível que as escolas avaliem quais são as principais dificuldades para o desenvolvimento da colaboração e promovam práticas que realmente possibilitem que o trabalho colaborativo aconteça em sala de aula.

Nesse sentido, evidencia-se a importância do trabalho colaborativo para inclusão da criança com deficiência intelectual, uma vez que, na maioria das vezes, os professores que estão nas salas regulares não sabem qual a melhor maneira de lidar com essas crianças, revelando a importância do professor especializado, diante de uma perspectiva colaborativa.

Além disso, o ensino colaborativo torna-se importante alternativa para as crianças da Educação Infantil que muitas vezes são impossibilitadas de participar de atendimentos especializados nas Salas de Recursos multifuncionais, pois esse atendimento é oferecido no contra turno e muitas dessas crianças permanecem período integral na escola.

Diante disso, o ensino colaborativo pode subsidiar e ofertar apoio aos professores da classe comum no planejamento em conjunto de ações educativas que corroborem com a escolarização das crianças com deficiências no contexto escolar.

No contexto da inclusão escolar, é importante que a participação da criança com deficiência intelectual esteja presente desde o início da sua vida escolar, ou seja, na Educação Infantil. Com isso, o professor necessita um planejamento de atividades para garantir a participação da criança com deficiência intelectual em todas as aulas. Para isso, é necessário contar com a parceria do professor da Educação Especial para que as práticas pedagógicas sejam realizadas de forma a proporcionarem aprendizagem da criança com deficiência intelectual nas atividades escolares propostas pelo currículo regular.

A fim de elucidar a discussão sobre esse tema, no capítulo a seguir serão descritos e discutidos conceitos sobre prática pedagógica.

3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A reflexão das práticas pedagógicas e estratégias de ensino a serem utilizadas com as crianças com deficiência intelectual na classe comum são de suma importância, tendo em vista que a maioria dos professores não se sentem preparados para trabalhar os conteúdos curriculares com alunos com deficiência intelectual.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), ao receber em uma classe uma criança com deficiência intelectual, é importante que o professor se detenha na análise de alguns questionamentos, tais como: de que maneira todos os alunos poderão participar da aula proposta? Há necessidades de adaptações? Caso positivo, como fazê-las para plena participação da criança com deficiência intelectual? Diante das características peculiares da criança com deficiência intelectual se faz necessária a adoção de práticas pedagógicas que auxiliem o acesso às atividades escolares. Desta forma, os professores devem oferecer atividades que promovam sua inserção e participação escolar, por meio de práticas pedagógicas e materiais diversificados.

Para a criança com deficiência intelectual, a inclusão escolar pode proporcionar a incorporação e ampliação de conhecimentos e favorecer seu desenvolvimento. Desta forma, provoca a abertura para o olhar limitado sobre as condições escolares atribuídas ao conceito de inclusão das crianças com deficiência intelectual que se restringem ao aspecto socializador, mas com as condições adequadas promove acesso e desenvolvimento escolar (BATISTA; ENUMO, 2004; BRASIL, 2010b).

A escola inclusiva tem ocasionado inúmeros desafios, pois a particularidade de cada criança com deficiência requer um (re)planejamento e organização dos tempos, espaços escolares e práticas pedagógicas não pensadas e disponibilizadas na escola (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2012). Assim, o maior desafio da inclusão escolar está em oferecer um ensino de qualidade que promova a participação da criança com deficiência intelectual em todas as atividades escolares.

A escola é responsável por oferecer as condições para o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2009), sendo necessárias modificações de forma a facilitar a aprendizagem (BLANCO, 2004). As diretrizes da educação inclusiva deverão promover mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas, o que permeia compreender a heterogeneidade, diferenças individuais e coletivas, as especificidades e situações diversificadas do meio social e escolar (OLIVEIRA, 2012).

Diante deste contexto, salienta-se que a inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual tem exigido repensar as práticas pedagógicas e estratégias que garantam a apropriação do conhecimento. De acordo com Franco (2013), as práticas pedagógicas são ações organizadas intencionalmente para atender expectativas requeridas por uma comunidade social, ou seja, as práticas pedagógicas estão relacionadas às práticas sociais que tem por finalidade a concretização dos processos pedagógicos. As práticas pedagógicas são as intenções de oferecer ensino e aprendizagem, não se restringem apenas ao aprender e ao ensinar, envolvendo, também, a prática social, conhecimento como produção histórica e social em uma relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2008).

Para Sacristán (1999) as práticas pedagógicas vão além do ofício dos professores “[...] que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado[...]” que surge de outras práticas que interagem com o sistema escolar. (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Já para Mendes (2008) as práticas são definidas como:

[...] ações envolvidas na elaboração e implementação do currículo. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículos pelos órgãos governamentais, à recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos seus sujeitos, tudo é entendido aqui como práticas curriculares (MENDES, 2008, p. 118).

O termo prática associado ao currículo é baseado nas diferentes relações e ações do contexto escolar e as influências externas. São compreendidas como práticas curriculares as ações que “envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem)” (PLETSCH, 2009, p.130) estando ligadas ao processo histórico cultural. Assim, as práticas têm seu desenvolvimento de forma coletiva com a participação dos diferentes sujeitos constituintes do espaço escolar (PLETSCH, 2009).

As práticas curriculares devem ser orientadas a partir do projeto pedagógico escolar com vista no currículo que se constitui como um guia. O projeto pedagógico e o currículo devem estar ligados à educação que se pretende oferecer as crianças. Assim, a escola para todos requer uma dinâmica curricular que conceda ajustes no fazer pedagógico e realize as modificações em função das necessidades das crianças (BRASIL, 2006).

Embora, muitos professores utilizam a expressão currículo para determinar programas disciplinares, atividades educativas, métodos e materiais, essa é uma visão simplista do conceito. Para compreensão acerca do currículo é necessário investigar as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como o contexto histórico que influenciaram o

processo de desenvolvimento escolar (ROCHA, 2014). O currículo não pode ser compreendido por algo pré-determinado com regras e normas, considerando que sua construção resulta de múltiplas relações entre diferentes atores e contextos diversos. Configura-se, pois, como um processo não sendo possível determinar seu início e nem seu percurso (NEVES, 2011).

Entende-se, também, por currículo o conjunto de experiências oferecidas pela escola com objetivo de promover o desenvolvimento da criança (CARVALHO, 2008). Desta forma, o currículo vai além dos conteúdos e está diretamente relacionado à formação do indivíduo (SILVA, 2003). Nesse contexto o currículo envolve também:

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/ professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/ classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG; SILVA, 2007, p.1)

O currículo não se configura somente ao ensino dos conteúdos, envolve os demais aspectos da escola e comunidade. Contudo, o currículo é uma forma de acesso ao conhecimento, desse modo, não deve ser considerado algo estático e sua prática deve estar em consonância com conhecimentos culturais, conforme descrito por Sacristan (2000):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que a instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTAN, 2000, p.15-16).

Neste sentido, o currículo é uma construção que envolve vários elementos da comunidade escolar, sendo determinado pela cultura e sociedade que circundam e participam da instituição. Sendo assim, como ressaltado acima, o currículo não pode ser algo estagnado, pois ele deverá considerar os contextos nos quais o ensino se insere.

Na perspectiva inclusiva, o currículo deverá reconhecer e valorizar a diversidade humana. Para isso, são necessárias a identificação e eliminação de barreiras de forma a promover a acessibilidade por meio de medidas de apoio promovendo a conquista da autonomia e independência por meio do desenvolvimento integral da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

O currículo da escola inclusiva não se restringe em adaptações realizadas para os estudantes com deficiência intelectual, alude em um novo formato de concepção curricular contemplando a diversidade e variadas formas de aprendizagem (DUARTE, 2012).

De acordo com Oliveira e Martins (2011) um currículo pautado na valorização e respeito às diferenças requer uma abertura, flexibilidade de objetivos, preocupação e organização com conteúdos pautados nas necessidades das crianças, diversificação de procedimentos, planejamento de atividades, considerando a particularidade de cada criança. Neste contexto, o currículo torna-se determinante para o processo de ensino aprendizagem, promovendo a participação efetiva de todos.

Em conformidade com a perspectiva inclusiva, o conteúdo do currículo regular para criança com deficiência intelectual deverá considerar suas particularidades. De acordo com Oliveira (2008a), por meio de adequações o currículo para as crianças com deficiência intelectual deverão atender suas necessidades, considerar seu desenvolvimento e suas formas peculiares de agir e sentir. As crianças com deficiência intelectual poderão utilizar o mesmo currículo regular, porém com alguns ajustes envolvendo “[...] as condições físicas propícias, colocação das crianças em grupo, apoio regular ou especializado, atividades individuais complementares, adequação dos conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e tempo adequado [...]” (OLIVEIRA, 2008a, p.119). Assim, se faz necessário que crianças com deficiência intelectual utilizem os mesmos conteúdos da etapa em que estão matriculadas, mas com as devidas adequações de atividades necessárias. Minetto (2008) ressalta que as adequações das atividades são únicas para cada pessoa e não podem ser realizada igualmente a todos os casos.

Assim, é preciso que o currículo deixe de ser considerado como conjunto de conteúdos com modelos estreitos e práticas pedagógicas homogêneas. A visão sobre o currículo deve ser alargada, principalmente na perspectiva inclusiva que deverá considerar as diferentes especificidades das crianças.

Posturas tradicionais são demonstradas na imposição do currículo, desconsiderando os contextos nos quais ocorre o ensino e aprendizagem das crianças. Como consequência, é possível observar a alta ocorrência de dificuldades de aprendizagem, repetências e fracasso escolar (BLANCO, 2004). De acordo com Freitas (2006), os métodos tradicionais de ensino utilizados no modelo inclusivo têm provocado a exclusão das crianças com deficiência intelectual. Dessa forma, evidencia-se que considerar as especificidades de cada criança é fundamental para garantir a qualidade de ensino para todas as crianças e os currículos da

escola inclusiva deverão oferecer subsídios necessários para atender a todas as crianças (POKER, 2008).

Nesse sentido, é preciso construir uma proposta curricular que vá além do currículo tradicional, proposta que pense no desenvolvimento integral, nas especificidades do seu educando e em sua inserção na sociedade. A proposta curricular que visa atender às exigências da educação inclusiva deve proporcionar as pessoas com deficiência intelectual acesso às novas formas de aprendizagem e conhecimento (OLIVEIRA, 2008a).

A inclusão da criança com deficiência intelectual deverá promover modificações na educação brasileira, pois abre possibilidades “de criações pedagógicas, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de, sendo inovadoras, atingirem o potencial de cada um das crianças, respeitando suas diferenças” (OLIVEIRA, 2009, p.73), buscando inserir no mundo e cultura do seu tempo.

As atividades repetitivas utilizadas na aprendizagem são consideradas uma prática que vai contra os princípios da inclusão da criança com deficiência intelectual que visa a “constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades” (OLIVEIRA, 2009, p.75). Essas práticas não apresentam sentido para a criança e acabam por ocasionar uma exclusão no ensino.

Nesse âmbito, as adequações curriculares se constituem como uma das formas de garantir o acesso ao currículo e nortear a prática pedagógica no processo de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, pois atende suas particularidades e promovem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (SANTOS, 2012).

No que se refere à aprendizagem da criança com deficiência intelectual, Oliveira (2009) cita estratégias importantes a serem utilizadas destacando: metodologias de ensino buscando alternativas pedagógicas para que a pessoa com deficiência intelectual seja participativa na sala de aula; nível e intensidade de apoios – definindo o nível de apoio de forma garantir diferentes conhecimentos, tendo por base o currículo da sala de aula; recursos de ensino – definir os recursos materiais e didáticos necessários para aprendizagem dos diferentes componentes curriculares, e, por fim, adequações curriculares individuais - definir e documentar as necessidades da criança com deficiência intelectual, baseado no currículo da etapa/série/ano em que está matriculada, relacionado: conteúdos, objetivos, procedimentos de ensino, avaliação e níveis de apoio especializado.

Para o ensino das crianças com deficiência intelectual são necessárias que sejam levadas em consideração suas especificidades para que possam ser oferecidas respostas escolares adequadas para o desenvolvimento educacional. Para isso, é preciso que considerem as características específicas da deficiência intelectual dimensionada em na conceituação e a necessidade de apoios para atingir o desenvolvimento e atender suas particularidades (OLIVEIRA, 2009). Desta forma, as crianças com deficiência intelectual possuem uma forma de aprendizagem diferente das demais crianças, exigindo modificações na estrutura escolar e utilização de práticas curriculares diferenciada de acesso ao currículo. Alguns estudos abordados a seguir revelam o uso e desenvolvimento dessas práticas para as crianças com deficiência intelectual.

A análise das expectativas dos professores da sala comum e atendimento educacional especializado frente a inclusão e aprendizado de seus alunos com deficiência intelectual da rede pública municipal de Uberlândia/MG foi objeto de pesquisa de Souza (2008). A pesquisa de caráter analítico-crítico utilizou questionários com questões abertas, fechadas e mistas. Participaram da pesquisa 76 professores de sala comum e 55 do atendimento educacional especializado. Os resultados apontaram que a maioria dos professores apresentaram como expectativa para o aluno com deficiência intelectual sua socialização. Os professores concordam com a inclusão dos alunos com deficiência intelectual desde que haja mudanças estruturais, econômicas e comportamentais. Em conclusão, foi possível verificar que as funções da escola de trabalhar igualmente vem sendo incompatíveis com as expectativas dos professores.

As práticas pedagógicas como meio para garantir o acesso e permanência da criança com paralisia cerebral na Educação Infantil foi objeto do estudo de Gonçalves (2006). O estudo é de natureza qualitativa com baseado no referencial foi desenvolvido em três etapas. Na primeira etapa foram conduzidos os procedimentos éticos, logo na segunda etapa foram realizadas observações das estratégias pedagógicas com 22 sessões de observações da sala de aula registradas em anotações de diário de campo. Na terceira etapa foi investigada a percepção dos professores sobre suas estratégias e a viabilidade de estratégias apontadas na literatura, sendo utilizada a entrevista individual com três professores. Os dados da observação e entrevista foram interpretados e discutidos na forma de relatos, envolvendo a relação professor-aluno. Os resultados apontaram que as escolas ofereceram respostas mínimas para as necessidades das crianças com paralisia cerebral e verificou-se ainda a existência do descompasso entre o que os professores dizem realizar e o que realmente ocorre

nas práticas pedagógicas com essas crianças, apontando para caminhos de melhoria nas condições de ensino e favorecendo a aprendizagem desta população em ambientes inclusivos.

Com enfoque semelhante, Dantas (2012) realizou uma pesquisa com objetivo de investigar e analisar as concepções, as práticas pedagógicas e suas implicações para aprendizagem das crianças com deficiência na Educação Infantil. Participaram do estudo três professoras de um Centro de Educação Infantil no município de Natal/RN que tinham crianças com deficiência matriculados em sua sala de aula. Os resultados demonstraram que as professoras não tinham conhecimento acerca do uso de práticas pedagógicas que atendessem as necessidades das crianças com deficiência, falta de uma formação pedagógica e a não realização de um trabalho coletivo com a equipe escolar. Além disso, o estudo apresentou que o uso de práticas pedagógicas adequadas, utilização de rotinas e planejamento e vínculos afetivos podem favorecer a inclusão.

É possível perceber que mesmo em escolas nas quais há o profissional de Educação Especial, não há um trabalho em conjunto com o professor da sala comum e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas oferecidas às crianças se tornam isoladas e insuficientes para o desenvolvimento escolar da criança com deficiência.

Será que seria um caminho para o sucesso da inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual, a proposta de ensino colaborativo nas escolas? O ensino colaborativo seria um caminho para pensar atividades adaptadas para as crianças com deficiência intelectual participarem das aulas?

O presente estudo propõe questões, pois objetivou analisar e descrever as ações colaborativas entre o professor da Educação Infantil e do professor da Educação Especial na sala comum e práticas pedagógicas para a criança com deficiência intelectual.

4. MÉTODO

4.1 Caracterização da pesquisa

Sob abordagem qualitativa, o presente estudo caracterizou-se como pesquisa colaborativa. A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, direcionando o estudo para compreender e explicar a dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CORDOVA, 2009). De acordo com Vilellas (2009) os estudos qualitativos estão voltados para a investigação coletiva dos seres humanos e a interpretação da realidade subjetiva, sem a crença da importância para explicação, predição e controle.

A pesquisa colaborativa é definida, de acordo com Ibiapina (2007), quando os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir aos objetivos comuns negociados pelo grupo, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações. Para que a pesquisa seja considerada colaborativa são necessárias algumas condições, como a colaboração, círculos reflexivos e a co-construção de conhecimentos entre pesquisadores e professores. Este tipo de pesquisa vem sendo desenvolvida por alguns pesquisadores da área de Educação Especial, dentre eles Mendes (2008), Peterson (2006), Capellini (2004) e Zanata (2004).

A participação mútua dos partícipes não requer que todos realizem todas as tarefas. Nesse sentido, tarefas formais da pesquisa poderão ser executadas somente pelo pesquisador e aos docentes cabe à reflexão, junto ao pesquisador, sobre sua prática docente. É nessa interação que o pesquisador investiga o objeto de pesquisa, resultando na co-construção. Cabe ao pesquisador desempenhar o papel de formador, atendendo as solicitações dos docentes sobre seus interesses. Desse modo, a abordagem colaborativa é definida como uma dicotomia de perspectivas entre pesquisa e formação (DESGAGNÉ, 1998).

A pesquisa colaborativa propicia reflexões estratégicas por parte dos docentes e questionamentos sobre suas ações profissionais inquietantes. A participação dos docentes nas pesquisas que visam reconstrução de determinado objeto de conhecimento é de “[...] fazê-lo vivenciar processos de formação sobre aspecto da prática profissional que eles consideram como problemático” (IBIAPINA, 2007, p.20).

Para Ibiapina e Ferreira (2007), a pesquisa colaborativa parte da reflexão e prática de colaboração como procedimento para os docentes compreenderem suas ações. Desta forma, os docentes, juntamente com o pesquisador, desenvolvem a capacidade de resolverem

problemas de sua profissão e as reflexões construídas coletivamente promovem ações que pretendem transformar a realidade e devem estar presentes na pesquisa.

Baseando-se nas análises de Desgagné (1998), a pesquisa colaborativa contribui para a mudança, qualitativamente, da realidade docente. Assim, por meio dela, o pesquisador colaborativo delimita a realidade estudada com seu objetivo de investigação, promovendo a aproximação da universidade com a escola, da teoria e da prática, e constrói conhecimentos partindo de fatos reais, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita transformá-la. Assim, esta metodologia considera necessária a colaboração entre pesquisador e professores como objetivo em beneficiar a escola e o profissional docente.

A esse respeito, Ibiapina (2007) afirma que:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos (IBIAPINA, 2007, p. 114 - 115).

A colaboração entre professores do ensino regular e professor especialista de Educação Especial tem sido um mecanismo utilizado para vencer as barreiras de aprendizagem presentes na escola. Destaca-se ainda que a colaboração amplie os conhecimentos dos profissionais envolvidos, devido às trocas de experiências e auxilia na resolução de problemas de aprendizagem (CAPELLINI, 2004).

Portanto, a pesquisa colaborativa promove a reflexão da prática educativa, transformação da realidade educacional, superação e resolução de problemas, formação continuada e produção do conhecimento científico.

4.2 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar, processo número 34201414.9.0000.550 (ANEXO A). Os participantes receberam informações acerca dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

4.3 Participantes

4.3.1 Procedimentos para a seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes deu-se por meio das seguintes etapas:

- a) Submissão do projeto de pesquisa em conjunto com o parecer do comitê de ética (aprovação do projeto) para a apreciação dos membros da Secretaria Municipal de Educação ao município de médio porte do interior paulista;
- b) Reunião com a responsável pela Educação Especial e Educação Infantil da Secretaria Municipal para a apresentação e autorização do projeto;
- c) Obtenção da aprovação da realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (ANEXO B);
- d) Listagem das escolas com base nos dados fornecidos pela Secretaria, na qual constava os nomes das escolas nas quais havia crianças com deficiência intelectual matriculadas com atendimento do professor de Educação Especial no modelo de ensino colaborativo;
- e) Levantamento sobre a permanência das crianças com deficiência intelectual nas instituições indicadas, e o atendimento do professor de Educação Especial no modelo de ensino colaborativo, por meio de ligações telefônicas;
- f) Seleção das escolas de acordo com a matrícula de criança com deficiência intelectual na Educação Infantil e presentes na sala de aula com atendimento do professor de Educação Especial;
- g) Visitas às escolas para a apresentação do projeto de pesquisa ao diretor e obtenção ou não da autorização da efetuação do mesmo. Seguindo a lista, a pesquisadora entrou em contato com a direção das escolas, agendando uma conversa para expor o estudo. Nas duas primeiras escolas visitadas, os professores não aceitaram participar, justificando que indispunham de tempo hábil para que a pesquisadora pudesse realizar suas observações em sala de aula, pois já haviam recebidos estagiários e os horários reservados para o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) estavam programadas outras tarefas para serem realizadas, como planejamentos e elaboração de atividades. A visita a terceira escola ocorreu da mesma forma que as anteriores e após a exposição da pesquisa, dado o interesse dos professores, foi agendado um dia para discussão da proposta do estudo e elaboração de um cronograma de atividades;
- h) Reunião com os professores de Educação Especial e do ensino regular para apresentação do projeto e verificação do possível interesse em participar da pesquisa;

- i) Obtenção da autorização por meio do preenchimento do TCLE pelos professores de Educação Especial e do ensino regular.

4.3.2. Critérios de seleção da amostra

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos participantes dessa pesquisa foram:

- a) Professor da Educação Infantil da classe comum: Profissional atuante na Educação Infantil que ensine em turma onde haja crianças com deficiência intelectual e que possuam um planejamento anual estruturado, ao menos parcialmente. Além disso, este professor deveria demonstrar o desejo de participar da pesquisa;
- b) Professor de Educação Especial ensino regular: Profissional que atua no modelo de Ensino Colaborativo na Educação Infantil.

4.3.3. Caracterização dos participantes

Participaram deste estudo duas professoras⁷ (Regina e Estela)⁸ com idade entre 30 e 41 anos e com experiência de docência entre nove e doze anos. Com o intuito de preservar a identidade e possibilitar a identificação e distinção, atribuíram-se nomes fictícios aos participantes (professoras Regina e Estela). A professora Regina atuava na fase 6 da Educação Infantil em uma sala de aula composta por 24 crianças e uma criança com deficiência intelectual. A fase 6 no município estudado compreende a crianças de cinco até seis anos de idade.

A professora Estela atuava tanto no ensino colaborativo quanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e atendia crianças de três escolas da Educação Infantil. Assim, os horários de permanência do professor de Educação Especial em cada escola que atuava dependiam da quantidade de crianças que possuía para o atendimento. Os atendimentos da SRM ocorriam no contra turno. A sala de atendimento ficava em uma das três escolas que a professora atuava e as crianças das escolas vizinhas se deslocavam até a escola para serem atendidos.

⁷ Optou-se por utilizar o artigo feminino, pois todas participantes eram mulheres.

⁸ A escolha dos nomes fictícios das participantes faz referência as iniciais do tipo de ensino atuante de cada uma como forma de facilitar a compreensão do leitor.

Em relação à formação inicial, ambas graduadas em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara) e optaram por concluir a habilitação em Educação Especial. Quanto à formação continuada, as professoras tinham curso de Especialização em Educação Infantil, Especialização em Jovens e Adultos, Especialização em Atendimento Educacional Especializado e uma das professoras tinha curso de pós-graduação strictu-senso em Educação. As participantes do estudo trabalhavam em parceria no modelo do Ensino Colaborativo e tinham em comum uma criança com deficiência intelectual com seis anos de idade, matriculado na pré-escola.

Os dados anteriormente mencionados encontram-se resumidos no Quadro 2.

Quadro 2 - Identificação das professoras em relação à idade, modalidade de atuação, formação e tempo de experiência.

Nome	Idade	Modalidade de atuação	Formação Inicial	Formação continuada	Tempo de experiência profissional
Regina	30	Educação Infantil	Magistério em Pedagogia com habilitação em Educação Especial	Especialização em Educação Infantil; E em Jovens e Adultos; Mestrado em Educação Escolar	9 anos
Estela	41	Educação Especial	Pedagogia com habilitação em Educação Especial	Especialização em Atendimento Educacional Especializado	12 anos

4.3.4. Participante Secundário

O presente estudo teve como participante secundário uma criança com síndrome de Down com 5 anos de idade do sexo masculino. A criança estava matriculada na fase 6 da Educação Infantil. O participante secundário será identificado no estudo pelo nome fictício de José.

José era uma criança que apresentava atraso a linguagem, expressava poucas palavras, tinha dificuldade de aceitar regras, não compreendia os comandos das propostas escolares e era resistente no momento de realizar as atividades proposta pela professora regente. A criança tinha preferência em ficar brincando com os brinquedos que tinham acesso na sala de aula. Quando participava das atividades coletivas, demonstrava boa interação com seus colegas de classe e conseguia se expressar através de gestos e algumas palavras.

4.4 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil da rede municipal situada em um bairro periférico do município de São Carlos/SP. A escola caracteriza-se como pré-escola, oferece ensino as crianças de 4 até 6 anos de idade com 200 crianças matriculados no ano do estudo. Do total de crianças matriculadas, uma possuía diagnóstico de deficiência intelectual. Além disso, a escola oferecia o serviço do ensino colaborativo que consiste no trabalho de apoio do professor da classe comum e do professor da Educação Especial.

As crianças matriculadas na escola eram, em sua maioria, moradores dos bairros que circundavam a escola. A estrutura física da escola era composta por salas de aula, sala da direção, sala dos professores, cozinha, banheiros (masculino, feminino e para funcionários), refeitório, pátio, campo de futebol, parque infantil e uma área verde.

O espaço destinado às aulas era arejado e possuía boa iluminação. No interior da sala havia mobiliários escolares, como cadeiras e mesas para as crianças, totalizando seis mesas e vinte e cinco cadeiras, mesa do professor e duas cadeiras, dois armários e quatro prateleiras. Além dos móveis, continha na sala uma lousa, uma televisão, um aparelho de *DVD*, diversos cartazes, livros, jogos e brinquedos espalhados pela sala.

Figura 2- Sala de aula comum da Educação Infantil (parte I)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 3- Sala de aula comum da Educação Infantil (parte II)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

4.5 Materiais e equipamentos

Durante a coleta de dados utilizou-se folhas de papel A4, canetas, computador, impressora, aparelho gravador de áudio digital, folders e data show.

4.6 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos da pesquisa foram:

4.6.1 Protocolo para Observação em sala de aula

O protocolo de observação (APÊNDICE B) foi elaborado com base em três temáticas, sendo: a) descrição do espaço físico; b) descrição da rotina diária da sala e c) descrição das atividades desenvolvida nas aulas. As observações foram realizadas em sala de aula, com enfoque nas práticas pedagógicas do professor da sala comum em parceria com a professora da Educação Especial e a criança com deficiência intelectual.

4.6.2 Roteiro Semiestruturado de entrevista inicial para Professor de Educação Infantil do Ensino Regular

O roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE C), realizado com a professora do ensino regular, continha 50 questões divididas em seis temáticas: a) Caracterização; b) Formação Continuada; c) Práticas Pedagógicas; d) Conceitos sobre Inclusão Escolar de crianças com deficiência; e) Conteúdos Curriculares trabalhados em sala de aula e f) Adaptação de atividades.

4.6.3 Roteiro de entrevista inicial para Professor da Educação Especial

O roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE D), realizado com a professora da Educação Especial, continha 40 questões divididas em cinco temáticas: a) Caracterização do professor; b) Formação continuada; c) Conceitos sobre Inclusão Escolar de crianças com deficiência d) Ensino Colaborativo e e) Adaptação de atividade.

4.6.4 Roteiro das reuniões para professores

O roteiro das reuniões (APÊNDICE E) continha um cronograma para 11 reuniões. O cronograma foi construído pela pesquisadora em colaboração com as professora visando os objetivos da pesquisa, bem como os interesses e disponibilidades das participantes.

4.6.5 Roteiro de Observações em Diário de Campo

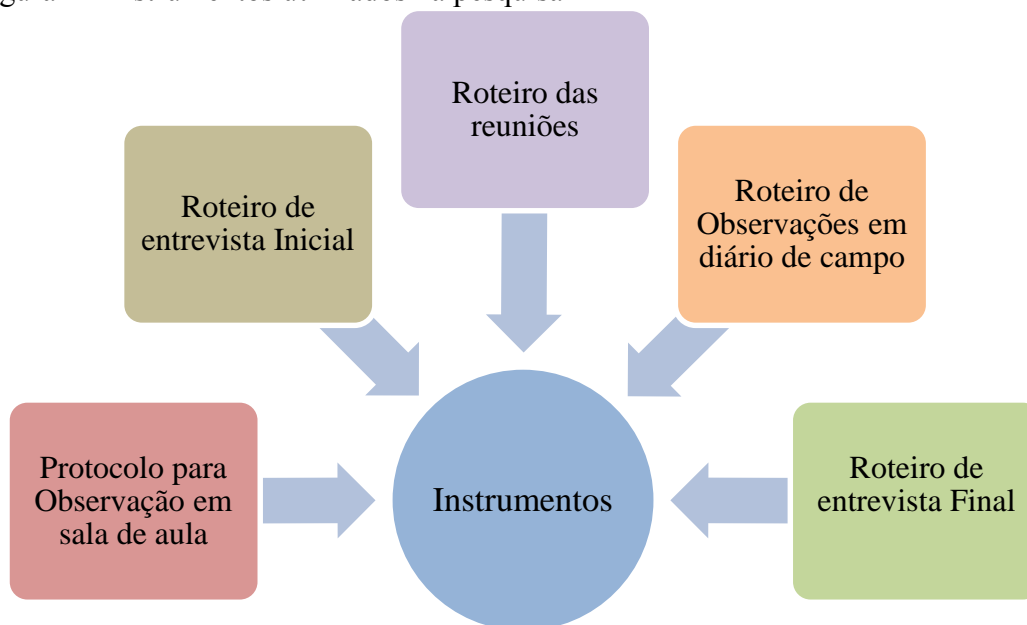
O roteiro (APÊNDICE F) foi elaborado para o registro de informações referentes à realização das atividades adaptadas elaboradas pelas professoras e pesquisadora nas reuniões. Tal instrumento foi composto por questões abertas, visando obter dados, como data em que foi realizada, tempo de duração, conteúdo curricular, nome da atividade, objetivo da atividade, descrição da atividade, materiais utilizados, comportamento apresentado pela criança com deficiência intelectual na realização da atividade e descrição do comportamento das professoras (Ensino Regular e Educação Especial) no momento da realização da atividade e comentários.

4.6.6 Roteiro de entrevista final para professores

O roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE G), realizado para as professoras, era composto por 11 questões abertas sobre as reuniões, elaboração e realização da atividade adaptadas.

Todos os instrumentos mencionados encontram-se resumidos na Figura 4.

Figura 4 - Instrumentos utilizados na pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do presente estudo

4.7 Procedimentos de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados ocorreu em seis etapas:

- Etapa 1 - Observações das Práticas Pedagógicas em sala de aula;
- Etapa 2 - Entrevista inicial com as professoras;
- Etapa 3 – Reuniões com as professoras;
- Etapa 4 - Realização das atividades adaptadas;
- Etapa 5 - Entrevista final com as professoras.

As etapas serão descritas a seguir:

Etapa 1 Observações das práticas pedagógicas em sala de aula

Nesta etapa, realizaram-se 5 sessões de observações, totalizando 20 horas de observação e as anotações foram feitas em Protocolo para Observação e diário de campo livre. Após o aceite das professoras, ocorreram as duas primeiras sessões de observação, antes de iniciar o primeiro encontro coordenado, pois, em conformidade com o cronograma das reuniões, no primeiro encontro seria discutida e refletida as práticas pedagógicas dos professores, além da realização da entrevista semiestruturada inicial que continha em seu roteiro questões sobre suas práticas pedagógicas. Assim, com um conhecimento prévio da sala de aula, a pesquisadora teria mais condições para poder conduzir as reflexões e discussões sobre o assunto.

As três sessões de observações restantes foram realizadas posteriormente ao primeiro encontro coordenado, e em dias consecutivos, de forma a verificar a rotina e prática das professoras do Ensino Regular e Educação Especial no que concerniam às ações pedagógicas para a criança com deficiência intelectual.

Etapa 2 Entrevista Inicial com as professoras

A entrevista inicial realizada às professoras (Ensino Regular e Educação Especial) teve como objetivo analisar as concepções das professoras participantes sobre o ensino colaborativo, adaptação de atividades, práticas pedagógicas, além de abordar questões sobre dados de identificação e formação das participantes.

A realização da entrevista inicial foi realizada após a realização de observações de duas sessões, verificando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em sala de

aula. Desta forma, procurou-se verificar a realidade dos fatos e não interferir para que não fossem feitas mudanças, além da necessidade de obter informações sobre a prática para a realização do primeiro encontro coordenado.

A realização da entrevista semiestruturada inicial foi no primeiro encontro, agendado com as professoras. As entrevistas ocorreram individualmente e foram gravadas em áudio. A entrevista com a professora do Ensino Regular teve a duração de 35 minutos e a entrevista inicial com a professora da Educação Especial durou 20 minutos.

O roteiro de entrevista semiestruturado foi submetido à apreciação de juízes, pesquisadores da temática, entre eles, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). Os pesquisadores receberam as questões previamente, via correio eletrônico, e foi marcado um dia para discussão do roteiro, no qual puderam expor suas opiniões e sugestões acerca das perguntas contidas no mesmo. Todas as opiniões e sugestões foram anotadas pela pesquisadora que posteriormente avaliou a pertinência de cada uma delas.

Como forma de verificação e possíveis ajustes para melhor organização das questões elaboradas no roteiro da entrevista inicial semiestruturada, realizou-se um projeto piloto com uma professora de Educação Especial, atuante no ensino colaborativo na Educação Infantil.

Etapa 3 Reuniões com as professoras

As reuniões tiveram por objetivo a formação das professoras, reflexão das práticas pedagógicas, elaboração e avaliação de atividades adaptadas. Participaram das reuniões as professoras, participantes desta pesquisa, e a pesquisadora que atuou como mediadora em colaboração com as professoras do Ensino Regular e da Educação Especial. Todas as reuniões foram gravadas em áudio e a pesquisadora fez anotações em diário de campo de relato livre.

As professoras escolheram como melhor horário para realização e realização das atividades da pesquisa os horário de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). As reuniões ocorreram nas escolas nas quais as professoras realizavam seus HTPCs, alternando entre as escolas sede de cada professora, ficando, desse modo, acessível para ambas. Antes de iniciaras reuniões, foi realizada uma reunião com os diretores, entregando o cronograma e explicando a saída dos funcionários em dias alternados do local de trabalho para realização das reuniões em outra escola. Após a autorização dos diretores deu-se início as reuniões.

Foram realizados onze reuniões, divididas em: a) Práticas pedagógicas; b) Formação sobre temas escolhidos pelas professoras e c) elaboração de atividades adaptadas. Cada

encontro teve duração aproximada de duas horas. No Quadro 3 está descrito o cronograma das reuniões para professores, divididos com o número das reuniões, conteúdo, objetivo, atividade realizadas e referências bibliográficas.

Quadro 3 – Cronograma das reuniões com os professores

Reuniões	Conteúdo	Objetivos	Atividades realizadas	Referências utilizadas
1	Apresentação da proposta	Apresentação da proposta; Elaboração do cronograma contendo as datas para realização das reuniões; Termos éticos.	- Apresentação; - Exposição da pesquisa; - Elaboração do cronograma das reuniões conforme disponibilidade dos professores.	----- --
2	Práticas pedagógicas	Discussão e reflexão das práticas pedagógicas observadas em sala de aula juntamente com as professoras; Desenho da prática colaborativa; Entrevista Semiestruturada Inicial com as participantes; Definição, dentro da temática da pesquisa, quais assuntos as professoras queriam explorar a teoria.	- Roda de conversa sobre a escolha dos temas de interesse das participantes; - Reflexão da prática docente; - Entrevista Inicial.	----- --
3	Formação sobre o assunto escolhido pelas participantes: Ensino Colaborativo	Apresentação de conteúdos sobre Ensino Colaborativo; Discussão e o debate sobre o assunto; Reflexão das participantes sobre o conteúdo.	-Exposição dialógica; - Roda de conversa: opiniões, dúvidas e reflexões sobre a temática abordada.	MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
4	Formação sobre o assunto escolhido pelas participantes: adaptação curricular	Apresentação de conteúdos sobre currículo e adaptações, focando em currículo, ensino e adaptações de atividades para a criança com deficiência intelectual; Discussão, debate e reflexão sobre o assunto.	- Exposição dialógica; - Roda de conversa: opiniões, dúvidas e reflexões sobre a temática abordada.	CARVALHO, R. E. Currículo e adaptações curriculares: o que estamos falando? In: CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 99-108. CARVALHO, R. E. Adaptações curriculares: finalidades e tipologia In: CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.109-117.

5	Formação sobre o assunto escolhido pelas participantes: adaptação curricular e deficiência intelectual	Apresentação de conteúdos sobre adaptação curricular e deficiência intelectual focando nas práticas pedagógicas para criança com deficiência intelectual; Discussão e debate sobre o assunto; Reflexão das participantes sobre a temática.	- Exposição dialógica; - Roda de conversa: opiniões, dúvidas e reflexões sobre a temática abordada.	OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008a. OLIVEIRA, A. A. S. . Currículos e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008b.
6	Elaboração de estratégias para uma casos de ensino	Proposta de dois casos de ensino (coensino e adaptação de atividade) estimulando a criação e escolha de estratégias para diferentes casos, possibilitando o diálogo e o debate sobre o tema.	- Leitura e respostas individual sobre a abordagem prática de cada caso; - Leitura e reflexão coletiva dos casos	Adaptado com base em: MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014
7	Elaboração de uma proposta de adaptação de atividade	Elaboração de atividade adaptada para a criança com deficiência intelectual; Discussão de práticas pedagógicas, estratégias e ações a serem desenvolvidas com a criança com deficiência intelectual matriculada na sala de aula comum e atuação colaborativa do professor da Educação Regular e Educação Especial.	- Roda de conversa sobre currículo, planejamento e atividades trabalhados em sala de aula; - Discussão sobre atividades a serem tabalhadas	----- --
8	Definição e apresentação da proposta das atividades adaptação pelos professores	Término da elaboração das atividades de adaptação, iniciadas no encontro anterior; Apresentação final da atividade que serão realizada para a criança com deficiência intelectual.	- Discussão e definição das atividades que serão realizadas; - Apresentação final das atividades.	----- --

9	Realização da proposta de adaptação em sala de aula	Realização da propostas de adaptação na sala e para a criança com deficiência intelectual.	- Realização da proposta elaborada; - Observação da pesquisadora em sala de aula.	----- --
10	Avaliação final das participnates	Realização da entrevista semiestruturada final para avaliação da proposta de atividade adaptada.	- Roda de conversa: reflexões sobre a pesquisa realizada; - Entrevista final com os professores.	----- --
11	Devolutiva dos dados	Apresentar os dados coletados para as participantes e realizar correção conforme avaliação das mesmas	- Apresentação dos dados coletados nas entrevistas e reuniões; - Leitura e correções dos dados.	----- --

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do presente estudo

Para que ocorressem as reuniões elaborou-se um material composto de apresentações em *Power Point* e textos que foram entregues para as participantes do estudo e, também, uma pasta com materiais: cronograma das atividades, canetas esferográficas de cores pretas e azuis e um bloco de anotações.

Após as participantes escolherem os temas a serem abordados nas reuniões, foram selecionados textos com base na literatura da Educação Especial. Os textos escolhidos foram analisados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD) que sugeriu os mais relevantes para serem desenvolvidos nas reuniões. Todo o material elaborado foi entregue com antecedência as participantes, de forma a facilitar o estudo e leitura prévia para as reuniões.

Para elaboração das apresentações em *Power Point*, compondo parte do material elaborado expostas em cada encontro, foi utilizado o mesmo texto entregue para as participantes. Na elaboração dos materiais, tomou-se um cuidado, principalmente, com a linguagem que seria utilizada com as participantes, de modo que o entendimento sobre o assunto fosse facilitado. Foram utilizadas, também, muitas imagens e figuras nos slides, além de exemplos práticos.

Etapa 4 Realização das atividades adaptadas

Na realização das atividades adaptadas, elaboradas pelas professoras nas reuniões, foi utilizado como instrumento o diário de campo, que tinha como objetivo registrar as observações das intervenções realizadas pelas professoras em sala de aula, de forma descritiva, sobre a realização da atividade adaptada elaborada nas reuniões para a criança com deficiência intelectual. Durante as reuniões foram elaboradas quatro atividades, baseadas no planejamento bimestral da sala fornecido pela professora regular, de forma a adequar as

atividades para a criança com deficiência intelectual. As atividades foram realizadas durante o horário regular das aulas e inseridas no planejamento semanal das professoras.

Etapa 5 Entrevista final para as professoras

A última etapa da coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada final com as professoras e que teve por objetivo avaliar, sob a perspectiva destas, as reuniões, a proposta de adaptação de atividade elaboradas nas reuniões e realizadas por elas com a criança com deficiência intelectual. A entrevista ocorreu somente após a última atividade adaptada ser realizadas com a criança e foi realizada no espaço escolar em horário e dia indicados pelas professoras. A duração da entrevista com a professora do Ensino Regular foi de 25 minutos e com a professora de Educação Especial a entrevista durou 23 minutos.

4.8 Procedimentos de análise dos dados

Todos os dados coletados foram estudados e analisados com leituras e releituras, a fim de garantir a maior fidelidade aos dados obtidos.

As entrevistas e reuniões foram transcritas pela própria pesquisadora e após as transcrições realizou-se a “limpeza” das entrevistas, definida por Szymanski, Almeida e Prandini (2010) como um procedimento que limpa os vícios de linguagem e do texto grafado, seguindo as normas ortográficas e sintáticas, porém não havendo substituição dos termos.

Durante o processo de transcrição e revisão iniciou-se as análises de dados. Para Szymanski, Almeida e Prandini (2010) esse é um momento em que o pesquisador revive a cena da entrevista e os aspectos da interação. Assim, o pesquisador pode incluir suas impressões, sentimentos e percepções.

Os dados da observação foram anotados em diários de campo, e posteriormente, digitados para serem lidos juntamente com os dados da entrevista semiestruturada nas reuniões. Em seguida foram comparados, servindo como parâmetros comparativos para verificação da teoria e a prática que envolve a adaptação curricular e as práticas pedagógicas para as crianças com deficiência intelectual que frequentam o Ensino Regular na Educação Infantil e atuação do Ensino Colaborativo.

Inicialmente, foram realizadas repetidas leituras com a finalidade de definir as unidades de significado. Depois de identificadas e codificadas, as unidades de análise foram categorizadas, ou seja, agrupadas em um quadro com base em critérios semânticos, assim, as

unidades de significados foram organizadas em categorias temáticas. Em seguida, foram subdivididas em subcategorias de análise sendo, então, descritas e analisadas.

Os resultados estão organizados em três categorias divididas em subcategorias que consubstanciam a abrangência do foco do estudo, como o trabalho em parceria do professor da Educação Especial e Educação Infantil promove a melhora na participação e aprendizagem da criança com deficiência intelectual na classe comum. No Quadro 4, estão descritos as categorias e suas subcategorias do estudo.

Quadro 4 - Categorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Conhecimento da díade de professoras antes e depois da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino colaborativo; ➤ Adaptação de atividade.
Práticas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estratégias pedagógicas utilizadas na classe comum; ➤ Recursos e materiais pedagógicos utilizados na sala comum; ➤ Ações colaborativas entre a professora da Educação Especial e sala comum.
Processo de intervenção baseado na formação, coensino e adaptação de atividade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adaptação de atividade para participação e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual
Possibilidades e Limites de trabalhar na proposta de ensino colaborativo na visão da díade de professoras	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidades do Ensino Colaborativo ➤ Limites do Ensino Colaborativo

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir serão apresentados os resultados, bem como as análises e as discussões do estudo. As categorias de análise foram organizadas com base nos temas abordados pelas participantes durante as entrevistas (inicial e final), observações em sala de aula e nas reuniões. Os resultados foram divididos em quatro tópicos: (1) Conhecimento da diáde de professoras sobre ensino colaborativo e adaptação de atividade antes e depois das reuniões; (2) Prática Pedagógica; (3) Adaptação de atividade para participação e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e (4) Possibilidades e Limites de trabalhar na proposta de ensino colaborativo na visão da diáde de professoras.

5.1 Conhecimento da diáde de professoras sobre ensino colaborativo e elaboração de adaptação de atividade antes e depois da intervenção

Esta categoria objetivou-se compreender o conhecimento das professoras acerca do ensino colaborativo e adaptação de atividades, antes e após as reuniões. Conforme os relatos das professoras sobre essas categorias foram possíveis dividi-las de duas formas: 5.1.1 - Conhecimento sobre ensino colaborativo antes e depois das reuniões; 5.2.2 - Conhecimento sobre adaptação de atividades antes e depois das reuniões.

5.1.1 *Conhecimento sobre ensino colaborativo antes e depois das reuniões*

Foi perguntado para as professoras sobre os conceitos de trabalho colaborativo. Ambas relataram que desconheciam o modelo colaborativo de trabalho e gostariam de saber mais sobre o assunto, uma vez que ainda não sabiam como atuar colaborativamente e tinham dúvidas se o que era realizado em sala de aula entre ambas e suas crianças estavam corretos na perspectiva colaborativa, como elucidado nos trechos a seguir.

Eu sinceramente não sei, eu tenho dificuldade no entendimento do colaborativo. Confundo-me um pouco para entender realmente o que é (Professora Estela).

Então, sobre o ensino colaborativo não sei, na teoria como ele é descrito, mas acredito que essa parceria da professora da educação especial comigo, eu acredito que é um ensino colaborativo. Não sei se esta é a definição da teoria, mas é uma colaboração mesmo (Professora Regina).

Ambas as professoras relataram que desconheciam o conceito teórico da proposta colaborativa e não tiveram formação sobre a temática, sendo que o conhecimento que elas detinham foram informações transmitidas por colegas de trabalho.

A professora Estela ressaltou que os responsáveis da Educação Especial do município oferece poucas formações sobre esse tipo de proposta de trabalho e, quando houve essa atividade, relatou que “a formação oferecida foi à noite, fora do horário do trabalho e tinha outros compromissos e não pode participar”, entendida por ela como algo negativo.

A professora Regina fez relação do ensino colaborativo ao termo de colaboração e supôs que esses conceitos estivessem intimamente interligados. A definição dada pela professora Regina, assemelhou-se aos conceitos descritos por Friend e Cook (1990, 2006), “[...] a colaboração é definida como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum” (FRIEND; COOK, 1990, p.30).

Os relatos das professoras demonstraram insegurança em afirmar, com precisão, a definição desse modelo de ensino. De acordo com Fontes (2009), o ensino colaborativo ou coensino é considerado, no Brasil, como uma experiência nova para os professores. O modelo é conhecido ou realizado em poucos municípios brasileiros em casos pontuais e experimentais (ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011). Na cidade na qual foi realizado o estudo, as experiências com o ensino colaborativo iniciaram-se por meio de projetos coordenados por um grupo de docentes de uma universidade pública da região e, conforme foi se estruturando, passou a compor a Proposta de Plano Municipal de Educação do município, algo que aconteceu recentemente (VILARONGA; MENDES, 2014). Assim, a insegurança apresentada pelas professoras pode estar relacionada ao fato desse modelo de ensino não ser tão conhecido e sua implementação, ainda, uma proposta recente.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) propõe que os serviços de apoio especializado devam ocorrer nas salas de recursos e classes comuns, sendo que nessa última o trabalho entre o professor regular e especial se efetivará por meio do trabalho em equipe. A Resolução nº 2 no art. 18º, inciso IV (BRASIL, 2001c), também indica a ação colaborativa entre os professores ao colocar que o professor regular deverá “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial” (BRASIL, 2001c, p.5). Em conformidade com os documentos legais, é indicada a atuação em colaboração dos professores regular e especial para ensino das crianças com deficiências. Para Rabelo (2012), mesmo com um amparo legal, o coensino não é reconhecido

pelo sistema educacional brasileiro, não recebendo importância e nem os benefícios que pode oferecer.

Mesmo com o desconhecimento em relação à proposta do ensino colaborativo, a professora Estela considerou importante o trabalho em parceria para melhorar a participação e aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Qual a importância do modelo de serviço colaborativo para a inclusão da criança com deficiência intelectual?

Eu acredito que o trabalho colaborativo é necessário. No caso da criança que você vai observar, por exemplo [...] ou mesmo uma criança que tenha uma dificuldade grande motora [...], sem o professor da Educação Especial como ia fazer? Ia tentar incluir ou ficar excluída?(Professora Estela).

Nota-se que a presença do professor de Educação Especial na sala comum é importante, pois este será um apoio para inclusão escolar de José. Na escola, cada profissional desempenha seu papel no processo de inclusão escolar. No espaço de sala de aula, o trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino regular contribui para o acesso dos conteúdos acadêmicos da criança com deficiência. De acordo com Jesus (2008), na educação para todos é necessário que haja um apoio colaborativo, fundamentado no saber de todos os atores do processo, a fim de que se tenha uma prática transformadora da educação.

Em relação ao papel desempenhado pelo professor de Educação Especial, as professoras relataram que este profissional tem o papel de auxiliar nas atividades escolares de José, enquanto a professora da sala comum deverá realizar atividades com as demais crianças da classe, como se exemplifica:

Ela (professora de educação especial) está aqui, tem esse papel, enquanto eu vou conduzindo a atividade com a turma toda, ela está do lado dele (José) auxiliando (Professora Regina).

Verifica-se, no relato, que os papéis na proposta colaborativa do professor regular e especial não estão claros, pois o professor da Educação Especial deve ser apoio do professor regular. As definições dos papéis no modelo colaborativo são importantes para que os envolvidos possam atuar de forma efetiva, com vistas a promover um aprendizado significativo. Ressalta-se, ainda, que definições confusas sobre os papéis de cada professor podem prejudicar a prática colaborativa.

Para Zerbato (2014), no trabalho colaborativo, a definição do papel do professor de Educação Especial e ensino regular devem ser clarificadas, pois muitas funções que lhes são atribuídas não condizem com o coensino e podem impedir o trabalho de colaboração. Os professores do ensino regular devem ver o professor do ensino especial como um apoio para seu trabalho, objetivando proporcionar o acesso ao currículo para todas as crianças.

Pode-se inferir um distanciamento entre o professor da Educação Especial e da sala comum. Porém, a colaboração se faz importante na escola, pois permite que experiências e auxílios para soluções de problemas de aprendizagem e/ou comportamento das crianças sejam trocados (CAPELLINI, 2004).

A escola necessita de professores da Educação Especial voltados para o ensino colaborativo e com a finalidade de promover o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula comum para as crianças com deficiências. Assim, é importante esclarecer os papéis do professor de ensino regular e ensino especial quando se utiliza a estratégia de ensino colaborativo em sala de aula (ZERBATO et al., 2013).

Desta forma, o professor da Educação Especial deverá ser visto e considerado como integrante da escola. No entanto, o mesmo deve trabalhar em parceria com os professores e demais profissionais do contexto educacional. O professor que possui conhecimentos específicos relacionados às diversas deficiências ajuda o trabalho do professor comum, evitando que essa criança permaneça excluída dentro da sala de aula. Nesse contexto, os dois professores deverão trabalhar de forma colaborativa, no qual cada um desempenha papel diferente, mas juntos contribuem para o ensino e aprendizagem da criança com deficiência.

O saber docente não é formado apenas pela prática, sendo, também, nutrido pelas teorias da educação, assim, há a necessidade do conhecimento da teoria para a compreensão dos diversos contextos educacionais. Desse modo, a junção de conhecimentos sobre a teoria e a prática possibilita a busca por práticas de ensino que facilitem a aprendizagem das crianças (BOAS, 2013).

Durante as reuniões, iniciou-se a discussão sobre os conceitos de ensino colaborativo, tendo por base textos de autores indicados pela pesquisadora. Em meio às discussões sobre o tema, as professoras puderam expor suas principais dúvidas e relacionarem o que estava sendo tema das conversas com diversas situações vivenciadas, bem como sobre a realidade de sala de aula com José.

A professora Estela relatou certa angústia em relação à inclusão escolar de José e se referiu à falta de trabalho em equipe. De acordo com a professora Estela, as crianças com

deficiência são vistas pelos seus colegas da classe como as crianças exclusivas da professora da Educação Especial, não fazendo parte da sala comum. A fim de contribuir, sobre este aspecto, a professora Regina mencionou:

Eu sempre falo que a criança com não é só da professora da Educação Especial, ela faz parte da classe toda e da escola. Quando você tem uma criança de inclusão, você percebe que todo mundo da escola tem que se envolver. A colaboração tem que ser de todos da escola. Ele (José) ia pro banheiro ele se trancava no banheiro, tinha 4 aqui na minha porta: ah vai pegar ele. Levar ele pra fazer xixi? Não, ninguém levava (Professora Regina).

Foi notório nos relatos da diáde de professoras a necessidade de um momento de reflexão sobre suas práticas, direcionando para o repensar novas formas de ações e possibilidades para inclusão de José e a consolidação de uma parceria mais sólida.

Quando as professoras entendem que são responsáveis por todas as crianças, as atividades podem ser planejadas em equipe, uma vez que o ensino colaborativo promove uma aproximação entre os professores que trabalham com objetivo de promover aprendizagem das crianças. Para o sucesso desta parceria é imprescindível o envolvimento, impondo novos desafios na formação de professores, tanto especialistas quanto generalistas (CABRAL et al., 2014).

A inclusão escolar é responsabilidade de todos (BRASIL, 2008a), assim, deve-se considerar o envolvimento de toda escola no processo de inclusão. Além disso, a escola deverá compor um ambiente com profissionais capazes de pensarem e agirem na diversidade (CABRAL et al., 2014). Para tanto, é necessário que busquem além do diálogo, uma formação contínua que pode ocorrer por meio de momentos criados dentro da própria escola para que os professores possam trocar informações sobre a criança, dialogar e construir novos conhecimentos.

Em relação à definição de como é o trabalho no modelo de ensino colaborativo, a professora Regina comentou sobre uma situação vivenciada:

Sabe o que isso me faz lembrar? Sou formadora do pacto 1 (Programa de Alfabetização na Idade Certa – Mec), nós somos uma professora de linguagem e uma professora de matemática nessa sala e a gente tem que dar formação juntas. Então nós temos que ter toda essa sintonia, esse casamento, igual ao colaborativo, por que nós temos que falar a mesma língua. Ela (professora de matemática) passando conteúdo de matemática e eu puxando para linguagem e o tempo todo, dentro da sala junto, até no planejamento, execução, tudo (Professora Regina).

O ensino colaborativo ainda é um assunto novo em âmbito nacional e muitos professores ainda desconhecem a teoria. Após obter conhecimento sobre a teoria colaborativa, a professora fez referências a sua experiência prática, contribuindo para sua compressão da teoria.

O estudo realizado por Zerbato (2014) apontou que o professor regular, professor especial, diretor, vice-diretor e coordenador desconhecem o conceito de colaboração descrito na teoria, porém fazem relações com as experiências vivenciadas na prática de trabalho em conjunto.

As professoras afirmaram, no início das reuniões, que não tinham conhecimento sobre o conceito de ensino colaborativo e nem como realizar o trabalho colaborativamente, como ressaltado nos trechos a seguir.

Eu não sabia sobre o colaborativo. Eu acho assim, como você (pesquisadora) disse, no ensino colaborativo precisa ter essa parceria e planejar. A parte do planejamento, hoje, entendo que é difícil (Professora Estela).

Estou vendo sobre esse conceito. Não sabia mesmo [...]. A gente nunca sentou e conversou: da turma, do meu jeito de ensinar, dos meus objetivos com a turma. Agente conversa pouco dos objetivos dela (criança com DI). Precisa planejar, afinar essa sintonia (Professora Regina).

O desconhecimento, as resistências, as dúvidas, a abertura para o diálogo e a confiança constituem-se como principais elementos que direcionam a colaboração (CABRAL et al., 2014). Com a finalidade de aprofundar a temática, foi proposta para a diáde de professoras uma análise de um caso de ensino sobre ensino colaborativo realizado na 6ª reunião. A situação fictícia para a professora da sala comum era diferente do caso dado para professora especial, assim, ao final, cada uma compartilharia sua experiência com a outra em diferentes situações, a qual encontra-se transcrita a seguir:

Figura 5 – Atividade de caso sobre ensino colaborativo para a professora da Educação Especial

Após, a reunião coordenada sobre Ensino colaborativo e a partir de suas experiências práticas, analise e responda o caso abaixo.

Projeto de pesquisa – atividade de casos

() professor da sala regular

(x) professor da Educação Especial

Célia é professora há mais de 20 anos no segundo ano da escola do ensino fundamental, na qual, Paulo (professor de educação especial) irá atuar no ensino colaborativo. Após conhecer a escola e o aluno que irá trabalhar, Paulo conversa com Célia e propõe que planejem aulas para o aluno João (paralisia cerebral). Célia diz que o caso de João não tem solução e não irá perder seu tempo com isso, sendo que tem anos de experiência e sabe que não irá ter resultado o que o professor Paulo está propondo. Além disso, Célia diz que o professor atrapalha a dinâmica da sua aula e prefere que retire o aluno de sala de aula e atenda de forma individualizada. Nesta situação, você atuando no ensino colaborativo, como reagiria com esta professora? O que poderíamos fazer para que situações como esta não ocorram? No atual modelo colaborativo, você acha que deve ocorrer alguma mudança? Quais?

Primeiro explicar como funciona e o que é o ensino colaborativo.

Planear junto atividades e propiciar que o aluno participe com os demais utilizando atividades adaptadas mas sem sair do conteúdo.

No atual modelo colaborativo acredito necessarias mais informações e seleções na prática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.107-110.

Figura 6 – Atividade de caso sobre ensino colaborativo para professora do Ensino Regular

Projeto de pesquisa – atividade de casos

(x) professor regular

() professor da Educação Especial

No início do ano letivo a professora Maria recebeu a listagem dos alunos e ficou sabendo que teria um aluno na sua sala com Autismo. Maria sem saber o que fazer chamou a direção da escola que informou que ela estaria recebendo um auxílio de um professor em proposta colaborativa. Joana, professora do ensino colaborativo, conversou com Maria e explicou que estaria 2 vezes na semana com ela e ajudaria quanto as atividades. Mesmo com a ajuda de Joana, Maria se negou em receber o aluno e disse que não iria fazer nada com ele. Você como professor da sala comum o que pensa sobre essa situação? Em sua opinião, o ensino colaborativo contribui para aprendizagem do aluno com deficiência. No atual modelo colaborativo, você acha que deve ocorrer alguma mudança.

Penso que a professora da sala que se recusou a receber e dar aula para o aluno tem pouca informação sobre o que é o ensino colaborativo e como é quanto a professora da educação especial poderia auxiliá-lo. Falta uma conversa mais detalhada entre ambos professores e a direção da escola. Na minha opinião o ensino colaborativo contribui sim para a aprendizagem de alunos com deficiência. Depoimento como um norte para o professor da sala regular que recebe alunos de inclusão, mas preciso também que ainda falta compreensão sobre o que realmente é o ensino colaborativo, como ele funciona na prática e os quais são os papéis de cada agente envolvido nesse trabalho – professor regular e professor de educação especial e direção escolar. Nesse sentido, a mudança que deveria ocorrer seria em relação a formação continuada desses agentes, bem como uma reflexão sobre as práticas educacionais e os direcionamentos que são dados pelas direções, coordenações e secretarias de educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.107-110.

Estela descreveu sobre a necessidade de informações e esclarecimentos acerca do ensino colaborativo e da realização dos planejamentos. Já a professora Regina citou que o ensino colaborativo promove benefícios no processo de ensino aprendizagem da criança com deficiência no contexto da inclusão escolar. Ambas ressaltaram a importância da formação continuada sobre a proposta de ensino colaborativo, a fim de que os professores recebam mais informações de como trabalhar com as crianças com deficiência no contexto inclusivo.

A formação continuada é importante para modificação da prática pedagógica, pois contribui para autonomia do professor e para a unidade escolar, fazendo com que os

professores pensem em suas ações e visem concretizar o objetivo educativo escolar (SANTOS, 2004).

No término das reuniões, as participantes foram questionadas sobre as principais mudanças nas ações colaborativas que a díade de professoras percebeu no contexto de sala de aula. Tal ação pode ser vista nos trechos abaixo.

É preciso planejar e conversar. A gente não tinha um momento específico para nos reunir, para planejar, para conversar sobre essa criança específica, a gente encontrou outros meios como nas reuniões fizemos juntos, WhatsApp e e-mail então a gente começou a achar outros meios de planejar e fomos nos conhecendo melhor. Antes ela entrava para ver a criança da educação especial e aí depois a gente precisou conversar sobre o resto da turma, do que eu estou trabalhando do meu planejamento do conteúdo que eu ia dar pras crianças, então a gente teve que sentar juntas e pensar no que fazer [...] (Professora Regina).

[...] As reuniões poderiam ter acontecido o ano inteiro, valeu a pena, pois aprendemos a pensar juntas. (Professora Estela).

Pode-se observar que as reuniões proporcionaram momentos de planejamento e trocas de informações entre as professoras, além de ter sido um espaço para formação continuada, pois permitiram reflexões, por parte das professoras, sobre as práticas pedagógicas, planejamento, ações colaborativas e conhecimento de si e do outro.

Foi possível verificar modificações sobre o conhecimento do conceito e ações de interação entre as professoras frente ao modelo de colaboração. Vale destacar a mudança das posturas observadas, como durante a realização de algumas atividades adaptadas nas ações colaborativas desempenhadas pela díade de professoras.

O Quadro 5 apresenta os pontos principais das falas das professoras sobre o conhecimento da temática de ensino colaborativo antes e depois das reuniões.

Quadro 5 –Conhecimento das professoras sobre ensino colaborativo antes e após as reuniões.

Antes	Depois
Colaboração com todas as pessoas (Professora Regina)	Necessidade de planejar em parceria, conhecer o parceiro e a classe (Professora Regina)
Dificuldade de compreensão (Professora Estela)	Parceria entre os professores e planejamento realizado junto (Professora Estela)

É possível verificar que as professoras se referiram ao ensino colaborativo de forma diferente antes e após as reuniões, pois, inicialmente, desconheciam e diziam ter dificuldades para compreender o conceito do modelo colaborativo. Após as reuniões, as professoras elencaram alguns pontos importantes do modelo colaborativo, como planejamento realizado entre o professor da sala comum e o da Educação Especial, conhecimento sobre o parceiro e a criança e a parceria entre ambas em busca de um mesmo objetivo.

Para Capellini (2004), a colaboração oportuniza a partilha de diferentes conhecimentos oferecidos pelos atores envolvidos no processo. O estabelecimento de um ambiente colaborativo provoca possibilidades de ação e reflexão para se atingir um objetivo comum (ZANATA, 2004).

5.1.2 Conhecimento da díade de professoras sobre adaptação de atividade antes e depois das reuniões

As professoras apresentaram opiniões afirmativas em relação à realização das adaptações de atividades para José como uma oportunidade de acesso e aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, como pode-se elucidar nos trechos:

Eu acho que primeira coisa é conhecer quem é a criança, que ele precisa, não adianta eu ter um objetivo pré-concebido se eu não conhecer essa criança e pensar o que eu quero para ela (Professora Regina).

Eu acho que não é mudança do que a professora está programando para sala, eu penso muito na prática, na questão da prática focando as atividades (Professora Estela).

A professora Regina pontuou sobre a preocupação do conhecimento prévio acerca da criança e, a partir de tal, traçar objetivos pedagógicos específicos para a criança. Já Estela defendeu o uso de adaptação das atividades, a fim de usar do mesmo conteúdo curricular para José.

A díade de professoras demonstrou preocupação com José em utilizar as mesmas atividades dos demais colegas de classe, sem precisar fazer adaptações. Apesar disso, os conhecimentos sobre a temática mostram-se divergentes, em alguns pontos, o que pode estar relacionado à falta de informações.

É importante que se conheça a criança com deficiência antes da realização das atividades. O conhecimento prévio permite demonstrar quais são as condições acadêmicas da

criança, seus interesses e necessidades. A partir desse conhecimento, cabe aos professores estruturarem atividades que favoreçam sua aprendizagem, seguindo o mesmo currículo proposto para a turma em que a criança está inserida.

Minetto (2008) pontua sobre essa necessidade do conhecimento sobre a criança e suas particularidades, determinando seu nível de competência e fatores que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem, os quais são primordiais para o direcionamento da atenção do professor.

De acordo com Coll (1996), as adaptações devem ser feitas com base no projeto curricular básico, sendo utilizadas quando os recursos pedagógicos habituais não forem suficientes para atender as especificidades educacionais das crianças.

Minetto (2008) afirma que adaptar não se trata da elaboração de programas paralelos, mas, sim, da introdução de medidas capazes de adaptar os currículos. Nesse sentido, as adaptações têm grande importância na prática pedagógica inclusiva, desde que possibilitem a aquisição de conhecimento para todas as crianças.

As professoras foram questionadas sobre a necessidade de realização de adaptações nas atividades dos conteúdos para José. Ambas afirmaram sobre a necessidade de realizar adaptações em todas as atividades, caso contrário, o mesmo não participa das aulas.

Para tudo, desde minha postura, atividade, material, tudo (Professora Regina).

Sim, no caso está sendo as adaptações das atividades, mas não está fugindo do que está sendo passado para a turma [...]. A gente tenta mais ou menos pensar no objetivo das atividades para todos daí vê o que vai fazer com ele (José), mas não faz tudo igual tem que ser diferente alguns conteúdos (Professora Estela).

A professora Estela defendeu o uso do currículo comum, mas, posteriormente, disse que tem que ser diferente. O relato evidenciou certa confusão em relação ao significado de adaptação de atividades e a elaboração de um novo currículo.

De acordo com Oliveira (2009), não se pode negar as necessidades das crianças com deficiência intelectual e tratar a diferença de forma genérica, pois a escola inclusiva deverá ser capaz de lidar com as diferenças e realizar adaptações que respondam as diferentes necessidades das crianças, principalmente das crianças com deficiência intelectual. Assim, as adaptações para José deveriam considerar suas particularidades.

No que tange a realização das atividades, a professora Regina mencionou que José participava da maioria das atividades comuns com os demais colegas, principalmente, aquelas

que envolvam jogos e brincadeiras, porém não em todas, havendo uma diferenciação nas atividades de leitura e escrita.

Ainda sobre as atividades oferecidas para José, a professora Regina comentou que o objetivo com a criança era diferente dos demais da classe, havendo diferença, também, nos conteúdos desenvolvidos, como apresentado no recorte.

Meu objetivo com ele (José) é a socialização [...], mas em relação às outras crianças eu não vejo adaptação, eu vejo diferenciação, não são as mesmas atividades, não são os mesmos conteúdos (Professora Regina).

Diante dos relatos da professora surgiram as seguintes indagações: Somente o ingresso da criança no espaço escolar proporciona sua inclusão? O objetivo das escolas inclusivas é a socialização? O direito da matrícula promove a apropriação de conhecimento escolar?

A inclusão escolar é significativa quando proporciona o ingresso e permanência da criança com deficiência no espaço escolar com aproveitamento acadêmico, ocorrendo quando as particularidades da aprendizagem da criança são respeitadas (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). As atividades devem oferecer um significado e englobar a participação ativa das crianças para promoverem seu desenvolvimento (GARCIA, 2005). A escola deverá superar as atividades mecânicas, baseadas em habilidade motoras e repetitivas sem sentido, para um novo olhar frente à deficiência intelectual, considerados como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e desenvolvimento de pensamento (OLIVEIRA, 2009).

No trabalho educacional, não se pode deixar de considerar as características da deficiência intelectual para serem oferecidas respostas educativas adequadas, a fim de garantir o pleno desenvolvimento da criança. Desta forma, a escola deve criar condições para o desenvolvimento da criança e superação de seus limites (OLIVEIRA, 2009).

A efetivação da matrícula da criança com deficiência na escola, com o pretexto de oferecer convívio social ou escolar, não garante a concretização da inclusão. É necessário que seja oferecido para todas as crianças os diferentes tipos de saberes, respeitando suas particularidades (ROSSAL, 2000). Portanto, somente a realização da matrícula não configura a inclusão escolar, pois não há garantia de que será realizada a construção do conhecimento.

Entretanto, o direito da matrícula na rede regular não assegura as crianças com deficiência sua permanência e acesso a aprendizagem. A inclusão será concretizada quando houver respeito e aceitação da diferença. Nesse processo, o professor é visto como transformador ao reconhecer na sua criança com deficiência suas potencialidades e capacidades, desenvolvendo ações que atendam as suas características particulares.

Na perspectiva de inclusão escolar, todas as crianças com algum tipo de deficiência têm seu direito garantido aos serviços educacionais que devem promover o acesso escolar. Nesse sentido, é importante que seja oferecido os serviços da Educação Especial o mais cedo possível, desde a Educação Infantil (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A necessidade da realização de adaptações desde a Educação Infantil é apontada pelas professoras participantes, Regina e Estela, como importantes.

Eu acredito que adaptação das atividades é necessária, ainda mais nessa sala que é uma fase que está indo para o primeiro ano (Professora Estela).

Precisa, mesmo sendo educação infantil. Aquilo que eu falei até mesmo de postura, não só currículo, não só atividade, de postura, de entender o que essa criança quer, mas tem que ter adaptação. Não consigo ver uma única atividade, acho que se eu desse uma única atividade para a turma toda inclui-lo nessas atividades eu ia excluir [.....]. Hoje eu quero que minhas crianças saiam da Educação Infantil alfabéticos e é isso que eu trabalho com eles, para ele (José) eu quero que ele venha bem pra escola, que se adapte a rotina da escola e consiga realizar algumas atividades com coordenação motora e que ele consiga falar o nome de todos os amigos, entendeu, que ele saiba se comunicar, que ele saiba pedir pra fazer xixi, pra ele tomar água e que ele respeite os limites e as regras da escola (Professora Regina).

Percebe-se que a professora Estela considerou importante a adaptação das atividades pelo fato de ser uma fase que antecede ao primeiro ano do Ensino Fundamental I. Para a professora Regina, o trabalho com José deve ser voltado para a socialização, identidade e autonomia, enquanto que para as demais crianças da sala são trabalhados alfabetização.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares neste nível de ensino devem garantir experiências do conhecimento de si mesma, participação individual e coletiva, autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, respeitando as individualidades e diversidade. Assim, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem prever situações que garantam a construção da identidade e autonomia.

O trabalho realizado na Educação Infantil não se deve restringir aos conteúdos ou disciplinas, mas deverá trabalhar com as crianças em diferentes contextos educativos, envolvendo os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas culturais e interacionais (CERISARA, 1999). O currículo da Educação Infantil é definido como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com o meio cultural, artístico, ambiental, físico e tecnológico (BRASIL, 2010a).

Assim, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil não deverá ser priorizado o conhecimento instrucional, realizado por meio dos conteúdos, mas a realização de saberes adquiridos de outras formas, sem que seja exclusivamente a realização de atividades gráficas pautadas no conhecimento de números e letras. Apesar dos diversos conhecimentos obtidos na Educação Infantil, a criança com deficiência intelectual deverá fazer parte de todos os conhecimentos e, quando houver necessidade, haverá adaptação às formas de aprendizagem.

Ao longo das reuniões foram realizadas atividades de leituras e reflexões sobre as práticas pedagógicas com a díade de professoras. Foi possível verificar que as professoras conheciam superficialmente a adaptação de atividades, mas demonstraram interesse em conhecer como e quando se deve elaborar.

As professoras afirmaram que as reuniões proporcionaram conhecimento sobre adaptação de atividade para José e auxiliou na prática pedagógica em sala de aula, como exemplificado no trecho abaixo.

Eu já tinha uma noção do que era adaptação, mas depois das reuniões, do texto, das nossas conversas tudo contribuiu para deixar bem claro, o que eu tenho que fazer, na hora que eu estou planejando, na hora que eu estou aplicando com a turma toda, o que eu tenho que fazer com minha criança especial, então eu acho que deu essa noção pra mim (Professora Regina).

Não tinha conhecimento sobre adaptação, eu não sabia adquirir agora com a pesquisa (Professora Estela).

Durante as reuniões com a pesquisadora, alguns relatos das professoras evidenciaram a construção do conhecimento sobre o conceito de adaptação de atividades José, elucidado nas seguintes passagens:

*Nas escolas a gente vê muito isso se não acompanha a turma, tem que ser uma criança 100%, senão ela é deficiente intelectual. E aí encaminha para a Educação Especial. Pensam que inclusão é só socialização, né (Professora Estela).
É não é! Até porque está garantido na legislação o direito dele da aprendizagem (Professora Regina).*

As professoras relataram, nas reuniões, que muitos de seus colegas consideram que deveria existir um padrão homogeneizado das crianças e os que diferem são rotulados com deficiência intelectual, não havendo preocupações para aprendizagem dessas crianças. Para Veltrone e Mendes (2007), a escola regular deve estar preparada para receber todas as crianças, reconhecendo e respondendo as diversas dificuldades de suas crianças, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para

todos, exigindo reestruturações na escola, aperfeiçoamento dos professores e adaptando as ações pedagógicas à diversidade das crianças. Entretanto, não basta a garantia da inclusão escolar na legislação, é preciso que sua permanência seja garantida por uma educação de qualidade. As escolas que trabalham de forma homogeneizada sobressaem as diferenças e não consideram as diferentes aprendizagens das crianças.

A educação inclusiva vem avançando em um espaço significativo no cenário mundial e atender as diferentes necessidades das crianças matriculadas têm sido um dos maiores desafios enfrentados pela escola. A proposta inclusiva tem causado movimentos em busca de métodos e estratégias, a fim de promover a garantia, permanência e aquisição do conhecimento.

A seleção de atividades de ensino-aprendizagem com maior valor educativo significativo permite um papel ativo para a criança, estabelecendo relações com o saber, com a redescoberta e com o desenvolvimento do pensamento. Essa forma será um processo lúdico e prazeroso se as diferenças individuais forem reconhecidas e as atividades adequadas (CARVALHO, 2008).

Na 6ª reunião com as professoras, foi solicitado pela pesquisadora uma atividade de situações práticas de sala de aula. A atividade abordou uma situação de adaptação e aprendizagem de uma criança com deficiência intelectual que frequentava a sala de aula comum do Ensino Fundamental. O caso fictício foi apresentado para ambas as professoras. Em resumo, a professora regular não sabia como ensinar a criança com deficiência e queixava-se de seu comportamento, trabalhando atividades fora de conteúdo para a criança. Apesar de ser oferecida a mesma situação para as professoras, as abordagens eram diferentes, pois cada uma deveria redigir seu posicionamento diante do fato e dentro de sua atuação.

Figura 7 – Atividade de caso sobre adaptação para a criança com deficiência intelectual para a professora da Educação Especial

Projeto de pesquisa – atividade de casos

() professor da sala regular (x) professor da Educação Especial

Rafael é professor da sala comum do 3 ano do Ensino Fundamental e possui em sua sala Marcos diagnosticado com deficiência intelectual. Valquíria, professora de educação especial, irá atuar em proposta colaborativa na sala de Rafael. Valquíria ao chegar na sala é recebida pelo professor que descreve que o aluno não consegue realizar nenhuma atividade e seu comportamento é muito agitado. Ao passar dos dias, Valquíria percebe que o aluno consegue realizar diversas atividades, porém mais simples e com materiais concretos. Sempre que Valquíria chegava na sala, Rafael dizia: "Ainda bem que você chegou seu aluno está impossível hoje". Assim, o professor prossegue a aula e não fala mais com o aluno e professora. O professor estava ensinando operações matemáticas e deu para Marcos atividades de pintura e fazer bolinhas de papel. O que você pensa sobre esta situação? Você como professor de Educação Especial como reagiria? Na questão da aprendizagem do aluno precisa ser feita alguma coisa? O que?

*Deixa claro: o aluno é da escola.
Explorar o que é a colaborativa
Nesta situação como qualquer
outro, é necessário o planejamento. Se
isso tivesse acontecido talvez o aluno
participaria mais e não ficaria
tão agitado, tendo também sido
feita a adaptação curricular*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.107-110.

Diante da situação, a professora Estela elucidou a necessidade de reconhecer a criança com deficiência intelectual como integrante da escola e que a responsabilidade sobre ele deverá ser de todos os envolvidos no contexto escolar. Foi mencionada, também, a realização de um planejamento e de atividades direcionadas para as necessidades da criança, evitando comportamentos inadequados.

A criança com deficiência intelectual não é de responsabilidade exclusiva de nenhum professor somente, ela é parte integrante da escola e todos deverão cooperar e dividir responsabilidades. O sucesso da inclusão não depende somente de uma pessoa, mas da participação de todos os atores envolvidos (MINETTO, 2008).

Figura 8 – Atividade de caso sobre adaptação para a criança com deficiência intelectual para a professora do Ensino Regular

Projeto de pesquisa – atividade de casos

(x) professor regular

() professor da Educação Especial

Rafael é professor da sala comum do 3 ano do Ensino Fundamental e possui em sua sala Marcos , diagnosticado com deficiência intelectual. Valquíria, professora de educação especial, irá atuar em proposta colaborativa na sala de Rafael. Valquíria ao chegar na sala é recebida pelo professor que descreve que o aluno não consegue realizar nenhuma atividade e seu comportamento é muito agitado. Ao passar dos dias, Valquíria percebe que o aluno consegue realizar diversas atividades, porém mais simples e com materiais diversificados. Sempre que Valquíria chegava na sala, Rafael dizia: “Ainda bem que você chegou! Seu aluno está impossível hoje”. Assim, o professor prossegue a aula e não fala mais com o aluno e professora. O professor estava ensinando operações matemáticas e deu para Marcos atividade de pintura e bolinhas de papel. O que você pensa dessa situação? Se você fosse professor da sala comum e tivesse um aluno com deficiência intelectual, como reagiria em relação à aprendizagem do mesmo? Que tipos de atividades seriam ideais para o aluno em questão?

Essa situação demonstra a falta de preparo, de formação e de sensibilidade da professora da sala regular. Pois apesar das dificuldades de se ter um aluno especial dentro da sala, o professor deve ter os demais colegas e profissionais como parceiros no trabalho com esse aluno e juntos chegarem num meio de alcançar a compreensão desse aluno. Me colocando no lugar do professor da sala regular eu procuraria auxílio dos meus colegas e, principalmente, do professor de ensino colaborativo para poder entender como trabalhar com esse aluno e com suas limitações e dificuldades. Como descrito na situação, buscaria meios e materiais concretos para auxiliar no trabalho com essa criança, além de tratar conhecê-la melhor, olhando para os seus arranjos, para o que ela já sabe e não para suas dificuldades; tenta entender como ela aprende e do que ela gosta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.107-110.

De acordo com a professora Regina, a reação do professor regular na situação fictícia demonstrou um despreparo e falta de sensibilidade diante do caso, apontando como solução o apoio do professor especialista que proporciona melhor forma de trabalhar com a criança com

deficiência intelectual, bem como ressaltou a importância de se conhecer melhor a criança, a utilização de materiais conforme a necessidade da criança e olhar direcionado para seus avanços.

Um dos entraves da inclusão escolar está na visão de que os professores têm sobre a incapacidade e limitações das crianças com deficiência intelectual, trazendo prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem e fortalecendo a exclusão (SANTOS, 2012). De acordo com Minetto (2008), atualmente, há uma necessidade de cursos de formação e especialização que sejam capazes de fazer com que professores dominem a teoria e preparem para a prática da educação inclusiva.

O sucesso escolar das crianças com deficiência não depende apenas de uma pessoa, é responsabilidades de todos os envolvidos no contexto escolar. A decisão por modificações nas ações pedagógicas deve ser tomada por toda equipe. Nesse contexto, é necessário que se obtenha conhecimento sobre a criança e, posteriormente, realizem adaptações de acordo com suas necessidades (MINETTO, 2008).

A diáde de professoras relatou sobre as contribuições das atividades adaptadas para a aprendizagem de José. Para a professora Regina, a adaptação da atividade significou um resultado positivo na aprendizagem da criança com deficiência intelectual. A professora Estela relatou que antes realizava atividades diferenciadas para a criança, o que demandava mais tempo e trabalho para realização, ressaltando que a adaptação da atividade promoveu mais facilidade de elaboração e execução.

Teve um rendimento legal, porque ao mesmo tempo em que eu conversava com as crianças que estavam do lado dele (José), dava instrução para ela, também. Eu acho que se sentiu ali parte da atividade, por mais que o material dele fosse diferente dos outros, mas a gente falava a mesma coisa para todo mundo. (Professora Regina).

[...] foi um resultado positivo eu senti que trabalhou, que conseguia nomear as partes e trabalhamos a oralidade, pois tem dificuldade na fala. Eu acho que o resultado foi bom (Professora Regina).

Acho que foi melhor do que fazíamos antes (professora Estela).

A escola deve encontrar caminhos que possam superar a incapacidade imposta pela deficiência e romper com a homogeneização por meio do respeito à individualidade, aprendendo a lidar com a heterogeneidade e diversidade. Nesse contexto, cabe à escola tomar conhecimento sobre o potencial de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual para organizar sua prática escolar e pedagógica (OLIVEIRA, 2009).

O Quadro 6 apresenta os pontos principais das falas das professoras sobre o conhecimento de adaptação de atividades para a criança com deficiência intelectual antes e depois das reuniões.

Quadro 6 – Conhecimento das professoras sobre adaptação de atividade antes e após as reuniões

Antes	Depois
Conhecer a criança e socialização (Professora Regina)	Planejar, buscar informações sobre a criança, direito de aprendizagem e parceria com o professor especialista (Professora Regina)
Não mudar o conteúdo da turma e diferenciação - Professora Estela	Planejar a atividade (Professora Estela)

Por meio dos dados apresentados no Quadro 6, verificou-se que em relação à elaboração de adaptação de atividades para a criança com deficiência intelectual houve menção à elaboração antes e depois das reuniões com a pesquisadora.

A diáde de professora acredita na adaptação da atividade como forma de acesso aos conteúdos escolares, porém antes das reuniões estavam confusas em relação à definição e uso das adaptações, uma vez que faziam referência da adaptação voltada para aprendizagem, respeitando as características da criança para socialização com diferenciações ao que é ensinado para sala e com dificuldades de execução pelos professores. Após as reuniões, as professoras participantes partilhavam o pensamento de que é necessário conhecer a criança e priorizar sua aprendizagem, acrescido da necessidade de planejara parceria entre as professoras.

5.2 Prática Pedagógica

Nessa seção serão apresentadas as descrições das práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras com José por meio das observadas realizadas em sala de aula. Assim, as subcategorias desse item são: 5.3.1 - Estratégias pedagógicas utilizadas na sala comum; 5.3.2 - Recursos e materiais pedagógicos utilizados na sala comum; 5.3.3 - Planejamento e ações colaborativas entre as professoras da sala comum e da Educação Especial

5.2.1 Estratégias pedagógicas utilizadas na sala comum

Retomando os objetivos da pesquisa, buscou-se conhecer e analisar as estratégias utilizadas na prática pedagógica das professoras. Para tal, será descrito trechos das observações realizadas na sala de aula com José.

No tocante da estratégia utilizada, a professora Regina respondeu que utilizava diversas estratégias para o ensino das suas crianças, sendo que uma dessas estratégias era trabalho em grupo.

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 23/09/2014:

Quando retorna para a sala a professora oferece massinha para as crianças. A criança com deficiência intelectual gosta da atividade e senta na mesinha formada com um pequeno grupo de colegas. Ele (José) interage bem com os demais da mesa e permanece por maior tempo na atividade.

A professora Regina relatou que suas crianças não possuíam lugares fixos e estavam sempre modificando os lugares, para que tivessem diversas interações, porém ressaltou que muitos possuem afinidades, sendo difícil convencê-los a trocar de lugares.

José demonstrava preferência por sentar perto de outra criança, mas a troca de lugar era feita, sem resistência da criança, quando solicitado pela professora. Para a professora Regina, José participava das atividades grupais com as demais crianças, conforme pode ser visto no exposto:

[...] ele (José) participa de outras, joguinhos, joguinho da memória, joguinho de encaixe, massinha, atividade coletiva de desenho, pintura, tinta, tudo igual (Professora Regina).

Durante as observações, foi possível constatar que a professora propunha diversas atividades em grupo, consideradas tentativas da professora para fazer com que José participasse das atividades.

Assim, como apontado pela participante, Moro (1991) afirma que a interação estabelecida nos grupos proporciona o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da criança, sendo necessário confrontar as ideias e discussões encontradas em situações grupais. Nesse contexto, o professor deverá oferecer para as crianças situações de experimentações e resoluções de problemas com materiais e ambientes diversos possibilitando a busca por soluções coletivas e interações entre os pares (DAVIS; ESPOSITO, 1989).

Além da atividade grupal, a professora Regina trabalhou com incentivo de outra criança, auxiliando José na execução das atividades. Os estudos de Sanches (2005) demonstraram que uma aprendizagem realizada com pares, bem conduzida, é quase imprescindível para o processo de inclusão escolar.

No processo de inclusão escolar, a utilização de estratégias e suas organizações deverão ser adaptadas para atender as necessidades de todas as crianças em classes heterogêneas. Nesse contexto, o uso de tutoria de colegas tem sido utilizado por algumas instituições escolares como forma de auxílio para alunos com deficiência. A tutoria de colegas é definida como apoio dos colegas de sala para crianças com deficiências com objetivo de desenvolvimento escolar (FREDRICKSON; TURNER, 2003). De acordo com Santos e Mendes (2008), a tutoria de colegas não substitui os métodos de ensino tradicional, mas constitui como complemento efetivo para esses métodos e conta com a melhor fonte de ensino, as próprias crianças.

Nas observações verificou-se que José obteve maior participação nas atividades grupais ou quando um colega auxiliava. Desta forma, acredita-se que essas sejam as formas de ensino que propiciaram a criança, em específico, que permanecesse mais tempo na atividade. Conhecer o aluno consiste em saber sobre suas particularidades determinar o nível de competência e fatores que possibilitam seu processo de ensino-aprendizagem (MINETTO, 2008). Constata-se que as formas bem sucedidas de ensino para José poderiam ser mais utilizadas em sala de aula.

Diante dessa premissa, a prática das parcerias e trabalhos em grupos deverá ser mais utilizada no espaço escolar, pois o trabalho coletivo apresenta-se como uma construção coletiva do conhecimento por meio de trocas de saberes e que, realizado desde a Educação Infantil, promoverá que a criança aprenda a trabalhar nesse modelo desde cedo.

De acordo com a professora Regina, as atividades oferecidas para criança com deficiência intelectual devem ser individualizadas, como elucidado no trecho a seguir.

Tem que ser individual não consigo ver como coletiva. É lógico que eu já dei atividades para ele das mesmas que já dei para as crianças, até de pintar mesmo e a resposta que eu tenho nessas atividades ele rabisca e me entrega, ele faz um risco na atividade e vem me trazer. Então, tem que ser individual. Não tem como eu dar um papel na mão dele e sair. Tem que dar um papel na mão dele e sentar do lado dele, ficar estimulando, conversando, pegando na mão. O único jeito até hoje que eu vi ele (José) realizar atividade é essa do lado dele (Professora Regina).

Conforme observado em sala de aula nos dias em que a professora da Educação Especial esteve em sala de aula, o apoio individualizado é ofertado e José consegue executar e terminar as atividades, mas nos dias em que a professora especialista não estava em sala de aula, a professora da sala comum/Regina tentou oferecer atenção individualizada para José, porém suas tentativas não fizeram com que a criança realizasse a atividade oferecida, conforme demonstrado no trecho a seguir:

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 24/09/2014:

Na sala de aula é oferecida a atividade de bingo de letras. Durante o bingo a professora regular auxilia a criança com deficiência intelectual mostrando sua cartela e os números, porém ela não se interessa pela atividade e procura por brinquedos pela sala.

A professora oferecia atividades lúdicas e atenção individualizada, porém não conseguia êxito na execução de todas as tarefas, apesar das tentativas da professora Regina em incentivar José a participar das atividades. Muitas vezes a criança demonstrava resistência e preferia permanecer manuseando os brinquedos que estavam acessíveis na sala de aula. Por meio da análise dos dados referentes ao diário de campo, ressalta-se que as atividades para a criança com deficiência intelectual, em determinadas ocasiões, requeriam maior individualização.

O lúdico é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança (BRASIL, 1998b). Para Oliveira (2010), a prática lúdica deve ser privilegiada na Educação Infantil, pois abre caminhos para interação social, comunicação e aprendizagem. Para tanto, as práticas pedagógicas deverão ser baseadas na ludicidade e proporcionarem uma aprendizagem significativa, porém não podem ser utilizados sem objetivos.

A professora Regina afirmou que não sabia o que fazer, pois precisava ajudar as demais crianças e se ficasse com atenção individualizada para José, as outras ficariam prejudicadas. Nesse momento, verifica-se que a professora da sala comum prosseguia com as atividades e atenção coletiva, porém chamava a criança com deficiência intelectual para participar com os demais colegas das atividades, mas não era atendida, pois a criança permanecia brincando com os objetos da sala.

O professor detém em suas mãos as possibilidades de ações, possuindo um potencial invejável para organizar estratégias e modificá-las conforme as necessidades de suas crianças (MINETTO, 2008). Desta forma, o professor é capaz de fornecer estímulos e motivações para

a aprendizagem e pode questionar-se se a modificação da atividade poderia chamar atenção da criança com deficiência intelectual?

As atividades sugeridas pelo professor devem “[...] considerar a dimensão prática social, do universo de significação de cada grupo escolar, para que a criança possa se identificar com o conhecimento e expandir sua relação com o mundo” (SÃO PAULO, 2008, p. 31). A escola deverá repensar sobre seu papel e objetivos educacionais, favorecendo o acesso ao conhecimento da criança com deficiência intelectual e respeitando sua própria condição de aprendizagem (SÃO PAULO, 2008). O professor deverá promover o conhecimento sobre a criança com deficiência intelectual, considerando suas características e valorizando suas possibilidades de realização. Diante disso, cabe ao professor criar possibilidades de estratégias em benefício da aprendizagem de suas crianças.

Em outra situação, as tentativas da professora da sala comum resultaram positivamente na participação da criança com deficiência e a realização da atividade. A professora Regina solicitou que as crianças fizessem um círculo, dentro do espaço da sala de aula, e sentassem no chão para cantar a música. José sentou ao lado da professora Regina que conduziu a atividade com todos conforme o relato do trecho de observação.

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 23/09/2014:

A professora regular solicita que as crianças formem um círculo e cantam a música “Caranguejo não é peixe”. A criança com deficiência intelectual fica próximo da professora regular e tentar cantar e bater palmas.

Nessa atividade, pode-se verificar que José teve mais interesse e rendimento na atividade, podendo estar relacionado à forma lúdica que atividade foi conduzida, bem como a disposição das crianças organizada pela professora, círculo, favorecendo a interação entre os colegas. Para Dantas (2012), o uso do círculo é uma metodologia significativa, pois permite o acolhimento das crianças, troca de diálogos, interação, além de prover o respeito e aceitação das diferentes opiniões. Portanto, o uso dos círculos na Educação Infantil promove benefícios, pois concede que a criança tenha maior interação entre os colegas, trocas de saberes e conviver coletivamente desde pequeno.

A linguagem musical promove o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de ser um poderoso meio de integração social. O trabalho musical deve ser considerado como meio de expressão acessível para todas as crianças, inclusive as com deficiências (BRASIL, 1998b).

Em outro dia de observação, verificou-se o uso de atividades diferenciadas para turma e para José. Nesse dia, a professora Estela sentou-se próxima de José, enquanto a professora Regina conduzia a orientação da atividade para a sala toda. Foi proposta como atividade para a turma a leitura de uma parlenda, enquanto que para José as professoras decidiram dar outra atividade, envolvendo pintura e colagem e utilizando uma figura impressa no papel sulfite, cola e areia colorida.

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 24/09/2014:

A professora oferece as crianças uma parlenda “Hoje é domingo”. Para a criança com deficiência intelectual a professora de Educação Especial conversa com a professora do ensino regular e pegam uma pasta com várias atividades xerocadas e escolhem uma dessas. A atividade escolhida foi uma pintura do coelho que é realizada com colagem de areia colorida.

Desta forma, pode-se questionar se no processo de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual não se devem oferecer atividades diferenciadas? As atividades para as crianças com deficiência intelectual deverão seguir o mesmo currículo, mas com adaptações de conteúdo? A criança com deficiência poderia estar junto a seus pares aprendendo de outras formas na mesma atividade?

As atividades para a criança com deficiência intelectual devem ser diferentes sempre que houver necessidade, pois dessa forma possibilita o acesso à aprendizagem escolar, sem a criação de outro currículo e sem que as atividades sejam inferiores as realizadas pelas outras crianças. Os currículos para crianças com deficiência intelectual são construídos e realizados a partir de uma visão infantilizada (OLIVEIRA, 2008b). Ainda, muitos professores não acreditam na capacidade cognitiva das crianças com deficiência intelectual e acabam minimizando oportunidades das atividades oferecidas (PLETSCH, 2010). Assim, o currículo para a criança com deficiência intelectual deverá ser o mesmo da turma e, quando houver necessidade, as atividades e conteúdo serão adaptados ao nível da criança (SILVA-PORTA, 2015).

O currículo da Educação Infantil é manifestado nas atividades planejadas pelos professores nas quais expressam seus objetivos, suas práticas e métodos a serem utilizados. A prática pedagógica é a parte essencial da Educação Infantil e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas pelo professor. Na Educação Infantil, as práticas deverão estar articuladas com as brincadeiras, de forma a oferecer vivências sobre o conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2013).

Além disso, a prática pedagógica na Educação Infantil deverá estar pautada nas premissas de uma educação voltada para a diversidade. A Declaração de Salamanca (1994) defende uma pedagogia voltada para a diversidade e necessidade das crianças, incluindo estratégias pedagógicas diferenciadas que possam beneficiar os alunos em todos os aspectos.

De acordo com as observações em sala de aula, evidenciou-se o uso de estratégias diversificadas utilizadas pela professora, porém algumas poderiam ser mais utilizadas, visando maior desempenho demonstrado para José. Nesse sentido, há a necessidade de mais informações e conhecimento sobre a criança com deficiência intelectual, contribuindo para realização de práticas condizente as suas necessidades.

É necessário que o professor faça uma reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas para que possa permitir modificações e novas estratégias de forma que possibilitem aprendizagem significativa dos alunos.

5.2.2 Recursos e materiais pedagógicos utilizados na sala comum

A sala de aula onde foi realizada a pesquisa era composta por carteiras adequadas para o tamanho e idade das crianças, painéis nas paredes e uma diversidade de materiais, como jogos de encaixe, jogos de quebra-cabeça, livros, brinquedos, televisão e *DVD*.

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 22/09/2014:

A sala de aula é arejada, possui boa iluminação, a disposição das mesas e cadeiras estava organizada em quatro grupos. Nas paredes há cartazes com numerais, quantidades, calendários, nomes, etc. A sala possui diversos materiais como: uma televisão, livros, jogos e brinquedos. Nos chama atenção a quantidade de jogos e brinquedos que contém na sala estando disponibilizados em baldes como: bonecas, bolas carrinhos e ursos, e jogos como: corpo humano vira letras, alfabeto, soletrar e memória. Os jogos ficam em prateleiras de fácil acesso para as crianças e os brinquedos são guardados em baldes espelhados pela sala.

Figura 9–Cartazes e atividades



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 10 – Jogos, brinquedos e TV



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A disposição das carteiras e o tamanho adequado dos mobiliários facilitava a organização em grupos feita para o trabalho pedagógico e autonomia para as crianças. Foi possível constatar o uso de alguns desses materiais, como jogos, livros e brinquedos pela professora. O uso mais frequente era dos livros que se encontravam acessível e eram manuseados diariamente pelas crianças nos intervalos vagos em sala de aula.

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 22/09/2014:

As crianças são acolhidas e ao chegarem vão lendo livros disponibilizados em uma caixa pela professora. Após a chegada das crianças, todos vão para o refeitório lanchar [...].

Muitos livros disponibilizados para as crianças não se encontravam em bom estado para leitura e todos já haviam sido lidos pela professora. Nessas condições, preocupada com a diversidade de materiais, a professora Regina trazia alguns livros que havia adquirido com recursos próprios. Mesmo com a disponibilização de alguns recursos feitos pela Secretaria de Educação e pela escola, estes são insuficientes para o uso diário e para atender a um conhecimento diversificado.

As atividades de leitura diária eram realizadas, em sua maioria, na sala de aula e as crianças sentavam-se no chão em forma de círculo. Em um dos dias de observação, a professora regular levou as crianças até o gramado da escola para a leitura diária.

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 22/09/2014:

Depois a professora levou as crianças para grama e contou uma história somente com gravuras, estimulando as crianças falarem o que estavam vendo. A criança com deficiência intelectual ficou sentada no colo da professora regular e ela mostrava o livro para ela e perguntava /estimulava sua fala, mas pouco falava.

Após contar a história, a professora Regina fez relações dos personagens do livro com elementos da natureza e solicitou que as crianças colocassem suas opiniões e refletissem sobre a temática. A realização da atividade demonstrou o uso de um planejamento prévio, a preocupação da professora em que as crianças realizassem uma reflexão e incentivo à comunicação. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os materiais disponíveis e o espaço escolar devem ser vistos como ativos no processo educacional. Além disso, os espaços escolares devem estar sujeitos a mudanças realizadas pelas ações das crianças e dos professores (BRASIL, 1998b).

Apesar da diversidade de materiais para o uso em sala de aula, observou-se que nem todos foram utilizados pela professora em suas ações pedagógicas. Vale ressaltar que alguns

deles estavam sem condições de uso, quebrados e/ou faltando peças. Ainda sobre a disponibilidade dos materiais, a professora da sala comum relatou que isso atrapalha o desempenho de algumas crianças, mas, principalmente, da criança com deficiência intelectual, pois a todo o momento quer ficar brincando ou assistindo aos filmes, como elucidado no trecho:

Ele (José) chega e vai direto nos brinquedos. Tudo o que tem aqui na sala ela tem acesso, tá tudo na mão. A ideia era para ser essa mesmo, só que atrapalha, porque ele quer na hora que ele quer [...] (Professora Regina).

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 24/09/2014:

A criança com deficiência intelectual se recusa a fazer a atividade e quer brinquedos e assistir DVD. Mesmo insistindo a professora não consegue convencê-la que liga o aparelho de DVD e fica pedindo pelo filme apontado para caixa que contém os filmes e dizendo cachorro, cachorro para a professora. A professora então, pega o filme “Bolt” coloca para a criança assistir e dá continuidade na atividade que tinha programado para as demais crianças.

Mesmo diante do comportamento da criança, a professora Regina relatou que a mesma apresentou melhoras no desempenho das atividades ao decorrer do ano letivo. De acordo com a professora, antes, a criança com deficiência intelectual nem sequer sentava-se à mesa com os colegas e fugia da sala, sendo necessário muitas vezes correr para pegá-la, pois tentava fugir da escola subindo as grades ao redor do espaço.

O uso dos diversos espaços escolares deve garantir a promoção do “[...] desenvolvimento global da criança, autonomia liberdade, socialização, segurança, confiança, contato social e privacidade” (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI, 2007, p.248). Assim, todos os espaços escolares deverão atender as necessidades das crianças, respeitando sua faixa etária e ritmo de aprendizagem, sendo aliados na educação e promovendo aprendizagem, interações e melhorias na qualidade de vida das crianças (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI, 2007).

De acordo com Zabalza (1998), o espaço escolar tem a capacidade de facilitar, limitar e orientar o que se faz no contexto escolar. A forma de organização do espaço e dos recursos utilizados propicia experiências formativas ou outras mais ou menos enriquecedoras, dependendo das características transpassadas pelo ambiente.

5.3.3 Planejamento e ações colaborativas entre as professoras da sala comum e da Educação Especial

Perguntou-se para as professoras como elas realizavam os planejamentos das atividades para José. Nas respostas foi possível inferir a falta de tempo para o planejamento como principal entrave para um trabalho de colaboração eficaz e de qualidade, como observado nos trechos abaixo.

A gente planeja pelo facebook, e-mail, manda atividades uma para outra: olha isso, olha o que eu achei, né, vê se funciona., não temos um horário fixo não (Professora Regina).

Nossos horários não batem. Conversamos um pouco no corredor (Professora Estela).

Foi possível notar que as professoras não dispunham de horários em comum para realização do planejamento e, de acordo com as professoras, a falta desse horário fez com que elas procurassem outras formas de se comunicarem. A professora Estela relatou que, quando está na escola para atender outra criança, conversa com a professora da sala comum nos intervalos, na tentativa de trocar algumas informações sobre as atividades para a criança com deficiência intelectual. Ressalta-se que, conforme o modelo de Ensino Colaborativo do município estudado, a professora da Educação Especial acompanha a criança com deficiência intelectual uma vez na semana.

Nas observações realizadas notou-se que os dias em que a professora da Educação Especial acompanhava a criança com deficiência intelectual era quando ela tomava conhecimento sobre as atividades que seriam realizadas em sala de aula, isto é, no momento da aula. Para a criança com deficiência intelectual, havia uma pasta com diversas atividades que eram escolhidas na hora.

O planejamento em comum permite aos professores a reflexão de suas práticas pedagógicas, plano de atividades que atendam às necessidades de cada criança, definição de papéis e responsabilidades do trabalho colaborativo entre os professores (ARGUELES; HUGHES; SCHUM, 2000). O planejamento constitui-se como importante ferramenta para o trabalho colaborativo, mas é necessário que ocorra discussão na escola sobre o tempo de planejamento entre os professores (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009).

Em relação ao tempo e horário para o planejamento, as professoras esclareceram que o ensino colaborativo do município estudado estava organizado de forma diferenciada para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. No Ensino Fundamental cada escola dispunha de

um ou mais professores para atuarem no ensino colaborativo, enquanto que na Educação Infantil havia um único professor de Educação Especial para atender várias escolas, estando divididos por regiões. Nesse processo, uma dessas escolas era escolhida como principal, na qual o professor especialista realizava toda parte burocrática, bem como realização dos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). A falta de horário e espaço comuns para reunir as professoras foi relatado como entrave, pois houve a necessidade de reorganização dos horários e locais para realização das reuniões com a pesquisadora.

Para a professora Regina, a falta de tempo de planejamento interfere no rendimento escolar, como nota-se no trecho a seguir:

Com um tempo para planejamento teria maior rendimento, até se ela (professora especial) participasse do HTPC., mas isso seria importante [...] (Professora Regina).

Percebe-se que a professora Regina destacou a importância do planejamento, sendo que sua realização pode inferir em melhores condições para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Diante da falta de tempo destinado para o planejamento, a professora sugeriu que ambas realizassem HTPC juntas, o que poderia facilitar a comunicação.

Já a professora Estela pontuou sobre a falta de tempo para o planejamento em decorrência da forma em que está organizado o sistema colaborativo do município, pois os horários das professoras não coincidem para esse fim. A falta de tempo em comum para planejamento é apontada nos estudos de Argueles, Hughes e Schum (2000) como componente crítico para efetivação do modelo do coensino. Nesse sentido, Wlather-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) discorrem em seus estudos sobre a importância do planejamento entre os professores, mas ainda há conflitos entre os horários dos envolvidos para planejarem.

O planejamento constitui-se como importante ferramenta para o trabalho colaborativo, mas é necessário que ocorra discussão entre os professores do ensino regular e da Educação Especial que devem se responsabilizar pelo planejamento, permitindo maior diálogo entre os professores no momento da prática pedagógica em sala de aula (ARGUELES; HUGHES; SCHUM, 2000). Desta forma, as formas e tempo de planejamento entre os professores devem ser priorizados para que se tenha um trabalho colaborativo de qualidade e eficiência.

Dada a importância do planejamento para o ensino colaborativo, a falta de tempo deverá ser revista e reorganizada no município estudado pelas chefias competentes, pois sua realização promove benefícios no ensino e aprendizagem para a a criança com deficiência

intelectual. Apesar da falta de tempo para planejarem, as professoras buscaram meios para se comunicarem, demonstrando as premissas de caminhos para uma parceria colaborativa.

As professoras relataram parceria para elaboração de atividades para a criança com deficiência intelectual e a necessidade de um conhecimento acerca da criança, como elucidado?

A gente trabalha junto, ela me ajuda muito com atividades [...]. Primeiro a gente foi conhecendo a criança juntas, né [...]. Então de terça-feira eu sei que é um dia que ela (criança com deficiência intelectual) participa muito bem, porque ela (professora de Educação Especial) está do lado dele. Eu não consigo, não consegui nenhuma vez, até hoje mesmo nessas atividades coletivas, eu tenho que estar insistindo e junto com ele (Professora Regina).

A gente descobriu que a parte de atividades que envolvem artes ele se interessa, partimos pra esse lado, mas foi assim na tentativa, para ver o que ele gosta, porque a gente não o conhece e também não entende o que ele fala. Ele falta muito, praticamente neste primeiro semestre ele não frequentou. Fico me perguntando: Será que ele gosta? Será que ele não gosta? Foi assim, tentativa e acabou dando certo (Professora Estela).

Destaca-se, portanto, a percepção das participantes sobre a importância do professor da Educação Especial em sala de aula para o sucesso da inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. De acordo com Glat e Plestsch (2011), o ensino colaborativo é caracterizado pelo trabalho em parceria do professor de Educação Especial e regular que dividem responsabilidades sobre práticas pedagógicas, a fim de favorecerem a inclusão escolar. Nesse contexto, Damiani (2004) afirma que essa parceria busca a resolução de problemas de aprendizagem das crianças com deficiências e os profissionais envolvidos participam mutuamente do processo, proporcionando troca de experiência entre eles. Além da partilha dos saberes, é preciso outros conhecimentos para a efetivação do trabalho colaborativo, assim, Keefe, Moore e Duff (2004) indicam quatro passos essenciais para o trabalho colaborativo, sendo eles: conhecer a si mesmo, conhecer o seu parceiro, conhecimento sobre a criança e conhecer seu ofício.

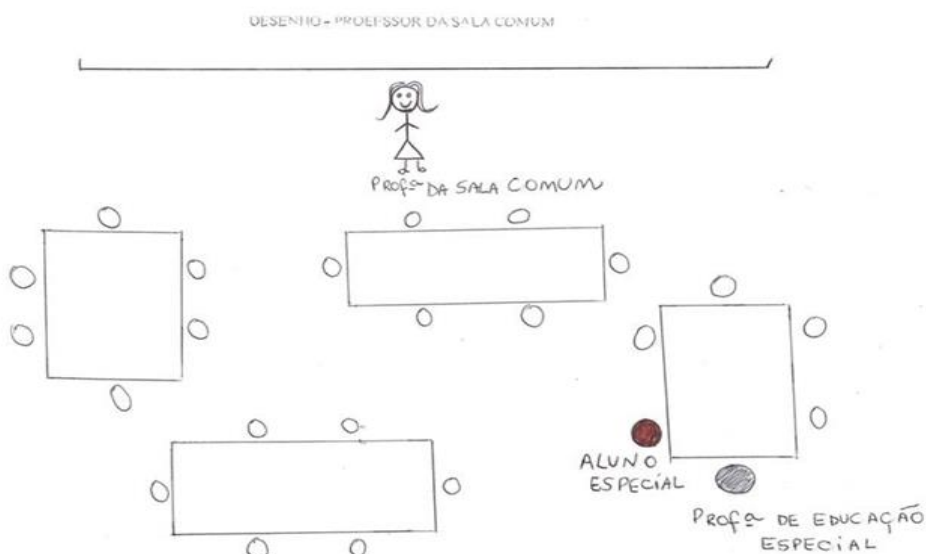
Em conformidade com os relatos das professoras, notou-se preocupação com o item de conhecimento acerca da criança. De acordo com Keefe, Moore e Duff (2004), conhecer a criança vai além das particularidades e conhecimentos escolares, implicando em obter o conhecimento sobre gostos pessoais, interesses, habilidades, valores e cultura.

Com o objetivo de verificar como as professoras se percebiam na prática do trabalho colaborativo, foi proposto, em uma das reuniões, que as professoras fizessem um desenho de como era realizado esse trabalho na sala de aula. De acordo com as Figuras 11 e 12, a

categoria sobre o trabalho colaborativo associa-se às concepções das professoras acerca de seu papel na sala de aula.

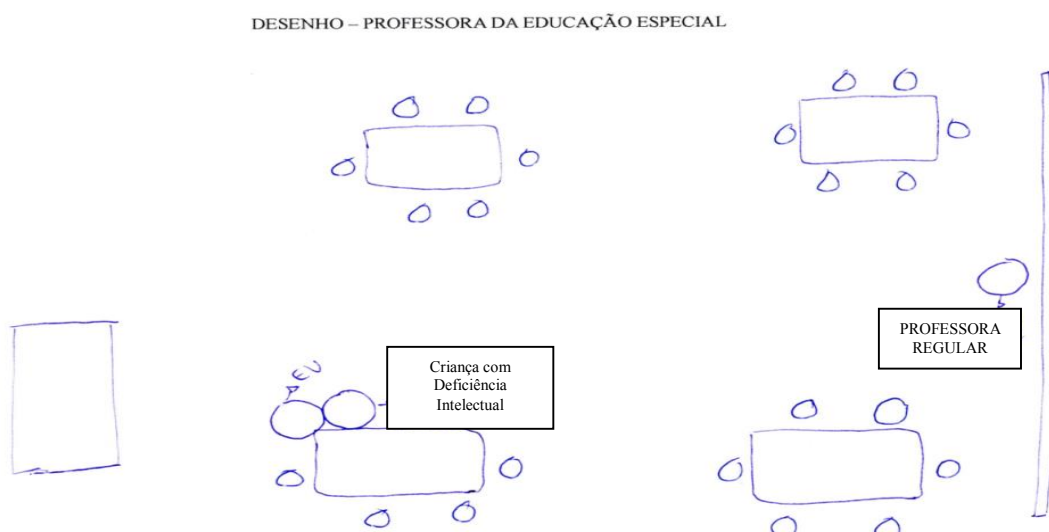
As Figuras 11 e 12 ilustram o conhecimento das professoras sobre o trabalho colaborativo e parceria entre ambas, executado em sala de aula.

Figura 11 - Desenho sobre o olhar das ações colaborativas: Professora classe comum



Fonte: Atividade das reuniões.

Figura 12 – Desenho sobre o olhar das ações colaborativas: Professora da Educação Especial



Fonte: Atividade das reuniões.

Foi possível perceber que a posição entre as professoras dentro de sala de aula é de distanciamento. A professora Regina conduzia as atividades para a turma, enquanto a professora Estela oferecia uma atenção mais voltada para a criança com deficiência intelectual/João, porém com pouca interação e comunicação entre as professoras.

Ainda em relação à forma com que as professoras se posicionavam em sala de aula, foi possível verificar, durante as observações, que a atenção da professora de Educação Especial estava voltada para José como forma de auxílio e suporte na execução das atividades.

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 24/09/2014:

A criança com deficiência intelectual estava sentada na mesa com os demais colegas e a professora da educação especial ao adentrar na sala de aula sentou ao seu lado para realização da atividade do dia.

De acordo com Gately e Gately (2001), os estágios de desenvolvimento do ensino colaborativo compreendem oito componentes: a) comunicação interpessoal; b) arranjo físico; c) familiaridade com o currículo; d) modificações e metas do currículo; e) planejamento instrucional; f) apresentação instrucional; g) gerenciamento de sala de aula e h) avaliação. Para os autores supracitados, o trabalho dos componentes pode ser realizado em três estágios: i) estágio inicial; ii) estágio de comprometimento e iii) estágio colaborativo. Os professores podem se manifestar de diferentes formas em relação aos estágios e aos componentes relacionados.

O componente de arranjo físico refere-se à organização dos professores, aos materiais e às crianças no espaço da sala de aula (RABELO, 2012). Diante do desenho sobre o ensino colaborativo das professoras e os estudos de Gately e Gately (2001), é possível inferir que seus arranjos físicos estão na fase inicial da colaboração, isto é, quando o professor da Educação Especial fica em um lugar separado na sala de aula e pede permissões para o professor comum sobre suas ações. De acordo com os autores supracitados, no estágio colaborativo ambos professores controlam a sala de aula, porém com seus papéis definidos.

Havia uma comunicação entre as professoras, mas em decorrência da falta de tempo e por estarem dentro de sala, essa acabava sendo mínima. Nos dias e período em que a professora especial esteve em sala de aula, a professora regular conduziu a atividade com a turma, enquanto a professora especial ficou com a criança com deficiência intelectual.

De acordo com os modelos de colaboração apresentados pelos autores Vaughn, Schumm e Arguelles (1997) e os desenhos feitos pelas professoras participantes, evidenciou-se que o modelo se configura igualmente, ou seja, “uma ensina, outra auxilia”, no qual o

professor regular assume o papel principal e o outro professor recebe instruções, servindo como apoio para uma criança. De acordo com os desenhos, pode-se afirmar que as professoras apresentaram certo distanciamento e falta de interação em sala de aula.

Ainda sobre a relação das professoras, em conformidade aos estágios e componentes do coensino de Gately e Gately (2001), as mesmas encontravam-se no estágio inicial da colaboração que apresenta como componentes: quando não há um planejamento entre ambos, o professor de Educação Especial não conhece o conteúdo e metodologia a ser utilizada pelo professor regular, a comunicação é reservada, professor de Educação Especial é visto como auxiliar e cada professor tem seu sistema de avaliar o desenvolvimento da criança.

Sabe-se que o trabalho colaborativo ocorrerá quando os professores partilharem dos mesmos objetivos, podendo planejá-los em conjunto, para isso, é preciso que aconteça a fusão entre o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial. Nesta fusão, os pares se juntam desenvolvendo estratégias com reestruturação dos procedimentos de ensino com vista auxiliar a aprendizagem das crianças com deficiências (BAUWENS; HOURCADE; FRIEND, 1989).

Apesar de disporem de alguns materiais e as tentativas de práticas pedagógicas diversificadas em sala de aula, ainda são insuficientes para o ensino aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Além disso, verificou-se que as professoras não dispunham de um tempo para planejarem suas práticas e constatou-se que estavam em estágio inicial da colaboração, dificultando o processo de inclusão escolar. As práticas pedagógicas na Educação Infantil visam o conhecimento realizado por meio das experimentações. Assim, as práticas infantis deverão propiciar e promover essa vivência para que a criança possa aprender brincando. Desta forma, as práticas pedagógicas deverão estar constantemente sendo modificadas e reformuladas, havendo sempre a reflexão por parte dos professores sobre as estratégias mais pertinentes para sua sala de aula. Além da reflexão, há necessidade de um planejamento conciso e que permita práticas que considerem as diversidades. Para isso, os professores especialistas deverão planejar junto aos professores regulares, contribuindo e sugestionando as melhores metodologias e formas que irão facilitar a aprendizagem da criança com deficiência.

5.3 Adaptação de atividade para participação e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual

Durante as reuniões da díade de professoras com a pesquisadora foram elaboradas e realizadas quatro atividades adaptadas para José que tiveram por base o planejamento da sala comum. A seguir serão descritas as quatro atividades: Atividade 1 – Caixa Surpresa; Atividade 2 – Boneca de Lata; Atividade 3 – Quebra-cabeça de foto e Atividade 4 – Autorretrato.

As atividades tiveram por objetivo compor o projeto que estava sendo desenvolvido pela professora Regina de autorretrato. Durante as reuniões, a mesma relatou sobre o projeto e a vontade de inserir José. Com base no projeto e em conteúdos planejados para a sala de aula, foram pensadas diversas atividades que envolvessem partes do corpo em suas diversas manifestações, além de trabalhar oralidade, musicalidade, expressão facial e corporal, raciocínio lógico, coordenação motora fina e grossa e criatividade.

Atividade 1 – Caixa Surpresa

A primeira atividade elaborada foi nomeada pelas professoras de caixa surpresa. A caixa foi confeccionada com caixa de papelão, EVA colada no envolto da caixa e para escrita na parte superior (CAIXA SURPRESA) e dentro dela foi colocada um espelho. A atividade teve como objetivo o reconhecimento facial das crianças, verificação de sua imagem e descrição do que estavam vendo. Desta forma, as crianças seriam direcionadas para reconhecerem suas características físicas e como se viam diante da imagem. Para José o objetivo era reconhecer sua imagem, o mesmo objetivo das demais crianças da classe, porém a descrição seria conduzida pelas professoras que fariam perguntas para a criança. Vale ressaltar que essa proposta foi adotada, pois a criança não tinha oralidade totalmente desenvolvida. Foi realizada a mesma atividade para as crianças, com algumas modificações na forma de conduzi-las para criança com deficiência intelectual.

Para a realização dessa atividade, as crianças formaram uma roda no gramado (parte externa da escola) e, com a orientação das professoras, todas deveriam abrir a caixa e dizer o que estavam olhando, dando pistas para os demais. Todas as crianças viram sua imagem e as professoras incentivaram para que falassem, fazendo perguntas, como “*O que você está vendo é legal? É bonito?*”. Durante o desenvolvimento da atividade, notou-se o envolvimento de ambas as professoras. A professora Estela, a todo o momento, ajudava a professora Regina na

execução da atividade e orientava as crianças para realização da mesma e não só José, como era feito regularmente.

O envolvimento das professoras e algumas mudanças durante a realização podem estar relacionados ao fato de ambas terem conhecimento prévio sobre a atividade que foi pensada, planejada e elaborada por ambas.

Numa perspectiva de inclusão escolar, na qual o objetivo consiste na melhora do desenvolvimento acadêmico das crianças, os professores regulares e especialistas estão buscando o trabalho em conjunto. Nesse sentido, o ensino colaborativo é uma proposta de apoio na qual os professores trabalham juntos e dividem responsabilidades de planejamento, orientações e avaliação de um grupo de crianças (VILARONGA, 2014).

Assim, os desafios da inclusão escolar das crianças com deficiências deveram ser considerados como ensejo que levem a busca de soluções. Nessa busca, deve-se priorizar o benefício de apoios que visem à melhora escolar da criança com deficiência. Nesse contexto, de acordo com Vilaronga (2014), os estudos científicos de países como Estados Unidos têm apresentado o ensino colaborativo como uma proposta benéfica para solução dos problemas de ensino aprendizagem das crianças com deficiência.

José realizou a atividade como as demais crianças. Apesar de não esperar que a criança respondesse a atividade oralmente, ela dá indícios de um início de fala e responde ao perguntado pelas professoras.

Trecho ilustrativo de Observações em Diário de Campo, 18/11/2014:

Durante a realização da atividade a criança com deficiência intelectual é a primeira a participar. A professora regular chama a criança e abre a caixa, perguntando: *O que você está vendo?* A criança não responde oralmente, mas se expressa com um sorriso ao ver sua imagem no espelho. A professora especialista fica próxima a atividade e também auxilia na atividade e pergunta: *Você gosta do que vê? Você acha bonito?* A criança com deficiência responde: *bonito* e em seguida aponta para sua imagem no espelho e novamente repete *bonito* e fala seu nome. (*Protocolo de observação de realização de atividade 1*).

A seguir, as Figuras 13, 14, 15 e 16 apresentam os registros da atividade da Caixa Surpresa realizada com José.

Figura 13– Caixa Surpresa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 14– Roda para realização da atividade



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 15– Participação da criança com José



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 16– Participação de outra criança na atividade



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As práticas pedagógicas inclusivas demandam mudanças no trabalho em equipe, voltando para um apoio mútuo. Tais práticas devem reconhecer as diferenças e voltarem seu trabalho para diversidade. Reconhecer as diferenças implica em apostar no potencial de aprendizagem de cada criança de formas, ritmos e estilos diferenciados (CARVALHO, 2008).

De acordo com os estudos de Anache (2012), ao estudar o processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual não há como exigir respostas uniformes e padronizadas. Para autora supracitada, a compreensão da aprendizagem das crianças com deficiência intelectual requer o rompimento dos paradigmas nivelador e a criação de outras formas de ensiná-las.

Corroborando com os estudos de Anache (2012), na atividade realizada pela diáde de professora, verificou-se que as mesmas não padronizaram respostas para a criança, uma vez que cada uma respondeu conforme suas singularidades.

Os professores devem considerar as características individuais da criança com deficiência intelectual e oferecer formas diversificadas de ensino que valorizem seu potencial e busquem uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Atividade 2 – Boneca de Lata

A segunda atividade foi realizada logo após a atividade da caixa surpresa. Com todas as crianças na grama, a professora ensinou uma música que nomeava as partes do corpo, chamada “Minha boneca de Lata”, que a maioria das crianças já conhecia. O objetivo da atividade consistiu em nomear as partes do corpo e para José, dada a mesma atividade, seria enfatizado as principais partes do corpo, como cabeça, braços e pernas. Para Minetto (2008), dentre os conteúdos definidos para a turma é necessário analisar quais são adequados para a criança com deficiência intelectual. Após a seleção dos conteúdos, é preciso definir os objetivos que deverão ser adequados aos conteúdos e, dependendo do caso, será preciso diversificá-los, definir os mínimos ou até individualizá-los. Embora os objetivos básicos sejam os mesmo da turma, é necessário introduzir objetivos de aprendizagem que atendam às necessidades, habilidades, interesses e competências singulares da criança com deficiência intelectual (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Na atividade realizada com José houve uma redução nos conteúdos e objetivos, sendo exigidas apenas algumas partes do corpo. Para isso, foi feito um enfoque nessas partes no início da música. No momento em que as demais crianças cantavam sobre as outras partes do corpo, a professora Regina conduzia José e mencionava as partes que se referiam ao seu objetivo.

A professora Regina foi cantando e realizando os gestos junto ao José e auxiliando-o, colocando a mão na parte do corpo indicada na música. Os demais foram conduzidos pela professora Estela que cantou e fez os gestos com as crianças. José não cantou a música, mas demonstrou estar gostando da atividade realizada com auxílio da professora Regina.

Trecho ilustrativo de Observações em Diário de Campo, 18/11/2014:

A atividade foi realizada com todas as crianças em roda e as professoras começam a cantar a música. A professora regular auxilia a criança com deficiência intelectual nos movimentos físicos solicitados pela a música. Ela vai colocando a mão da criança nas partes do corpo indicada pela música. A criança não canta a música, mas sorri olhando para os colegas a sua volta. Em determinado momento a professora regular solta a mão da criança e a mesma segura a mão da professora indicando para que continue segurando sua mão e o auxiliando.

Observou-se que, durante a atividade, apesar de José não ter cantado a música demonstrou estar gostando da atividade, por meio de expressão facial (sorriu) e se manteve na atividade de roda com as demais crianças Além disso, apresentou sinais de interação, principalmente, com a professora Regina, o que pode ter influenciado em sua maior permanência na atividade.

Os registros da atividade citada anteriormente são descritas nas Figuras 17 e 18.

Figura 17 – Roda para atividade de música



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 18– José recebendo auxílio da professora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Em seguida, as crianças retornaram para sala e foi oferecida outra atividade. A díade de professoras planejou realizar uma atividade gráfica com desenho de uma boneca e as crianças deveriam colocar nos espaços em branco as palavras que indicavam a parte do corpo e, posteriormente, recortar e montar a boneca de papel. Para José, a professora Estela trouxe uma boneca de madeira com objetivo de que completasse as partes que estavam faltando. Vale ressaltar que essa atividade não foi planejada nas reuniões, mas as professoras conversaram durante a semana e decidiram acrescentar. Para as professoras, essa atividade conseguiria mostrar para as crianças as partes do corpo, montagem da boneca e a escrita das partes do corpo. Com José, os objetivos eram que montasse a boneca e nomeasse oralmente ou indicasse as principais partes do corpo (perna, cabeça e braços). A díade de professoras optou por utilizar o material concreto em razão da criança com deficiência intelectual não responder as atividades gráficas, como elucidado a seguir.

[...] Então o que a gente percebeu que atividades que se dá de papel com lápis, ele não realiza, a resistência é muito, muito grande [...] (Professora Estela).

Eu já dei atividade de papel para ele (José) de papel e não faz, rabisca tudo e me entrega [...] (Professora Regina).

As professoras sempre relataram essa aversão de José com as atividades gráficas. Será que realmente José teria essa aversão e resistência por realizar atividades gráficas? Outros fatores poderiam influenciar na execução dessas atividades? O caminho ideal seria a utilização somente do material concreto?

Não se pode afirmar com precisão se a resistência da criança se configura na realização da atividade gráfica. Ao que tudo indica, existem outros fatores que poderiam influenciar na não realização da atividade, como compreensão de regras e rotina, acesso aos brinquedos, atividades adaptadas que considerem o interesse da criança e a utilização de outros recursos para aprendizagem. As modificações desses fatores podem contribuir para que a criança possa participar mais ativamente e proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. Os materiais concretos contribuem para melhor forma de aprendizagem, mas não podem ser a única forma de ensino para as crianças com deficiência intelectual, pois “a criança deve ser considerada como sujeito histórico com direitos e que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade [...]” (BRASIL, 2010a, p. 12). Assim, a escola deverá propiciar oportunidades de experimentação e interações sociais desde cedo para que possam ter acesso as experiência e aprendizagem (BORGES; SALOMÃO, 2003).

As estratégias de ensino a ser utilizada para determinada criança e os recursos materiais devem ser minuciosos para o sucesso de sua aprendizagem, uma vez que a estratégia utilizada para uma criança pode não ser o mais indicado para outro (MINETTO, 2008). Assim, o conhecimento sobre a criança, o método mais adequado e materiais necessários para sua aprendizagem devem ser pesquisados e considerados pelos professores.

Durante a realização da atividade, a diáde de professoras participou ativamente da atividade com todas as crianças.

Trecho ilustrativo de Observações em Diário de Campo, 18/11/2014:

Foi oferecida a atividade para as crianças e explicado como deveriam realiza-la. Nesse momento a professora da Educação Especial ficou próxima a criança com deficiência intelectual. Depois, individualmente a professora regular entregou o material para a criança com deficiência intelectual e explicou o que era para ser feito. Outras crianças solicitaram ajuda no momento em que a professora explicava a atividade para a criança com deficiência intelectual. Nesse momento, a professora de

Educação Especial foi até as outras crianças para ajudá-las. A professora regular ficou junto a criança com deficiência intelectual até ela compreender a atividade e iniciar sua realização. Posteriormente, a professora de educação Especial dá continuidade na atividade com a criança com deficiência e a professora regular auxilia outras crianças.

Verificou-se uma alternância na atenção e realização das atividades entre as professoras, bem como uma maior comunicação, mesmo que em alguns momentos não verbais. De acordo com Gately e Gately (2001), um dos componentes para o ensino colaborativo refere-se à comunicação e à interação social que pode ter variações conforme ação de cada professor. Em relação a este componente, no estágio inicial não há interação entre os professores e pouca abertura para comunicação. No estágio de comprometimento, a comunicação é mais aberta e estas se sentem mais à vontade para comunicar-se. Enquanto no estágio colaborativo há um uso maior da comunicação não verbal (RABELO, 2012).

A criança com deficiência demonstrou interesse em montar a boneca e repetiu as palavras mencionadas pelas professoras *cabeça, pernas e braços*. Ela conseguiu montar a boneca com êxito, sob o auxílio das professoras e permaneceu atenta à atividade. Ao final da atividade, a díade de professoras vibrou junto com a criança pela realização e permanência da criança na atividade.

Figura 19 – Atividade com boneca de madeira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 20 – Pé da boneca de madeira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 21 – Cabeça da boneca de madeira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 22 – Atividade gráfica da boneca para a turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As Figuras 19, 20, 21 e 22 ilustram a atividade realizada para José e com as demais crianças da sala.

As atividades para a criança com deficiência intelectual devem atender suas necessidades específicas, sem desviar do ensino básico proposto as demais crianças e devem ocorrer desde cedo. Nessa perspectiva, a escola deverá valorizar os acertos da criança e trabalhar suas potencialidades para superar as dificuldades (OLIVEIRA, 2009).

Desta forma, é imprescindível que as atividades trabalhadas com as crianças com deficiência intelectual sejam significativas e produzam aprendizado de qualidade, valorizando suas habilidades e vencendo suas dificuldades.

Atividade 3 – Quebra-cabeça de foto

A terceira atividade planejada foi um quebra-cabeça com a foto das crianças e o objetivo era de que cada criança reconhecesse sua imagem e auxiliasse na construção do autorretrato, além da montagem do quebra-cabeça. O quebra-cabeça foi confeccionado a partir da foto do rosto de cada criança, disponibilizadas pela professora regular. Posteriormente, a imagem foi recortada em 15 partes, sendo que a de José a foto foi de corpo inteiro e cortado em três partes. Para José, o objetivo foi dar ênfase e continuidade ao trabalho sobre as partes do corpo (cabeça, braços e pernas) e, também, de contribuir para construção de sua imagem e montagem do quebra-cabeça.

Na realização da atividade, a professora Estela não pode estar presente, pois estaria atendendo crianças de outras escolas. A professora da Educação Especial, como dito anteriormente, atende três escolas da Educação Infantil e seus horários são distribuídos entre

as crianças dessas escolas e, além disso, está também realizando alguns atendimentos na sala de recursos multifuncionais, como elucidado no trecho abaixo.

Meu trabalho é assim... Eu atendo em sala de recursos alguns alunos na escola que é minha sede [...]. Depois, atendo alguns casos do colaborativo em três escolas que ficam aqui perto [...]. São muitos alunos e acabo fazendo uma vez na semana de uma hora com cada aluno. Nos casos mais graves tento fazer duas vezes na semana. Aqui com ele (José) fico só uma vez (Professora Estela).

No momento da realização da atividade, a professora Regina distribuiu para as crianças as partes do quebra-cabeça e orientou-as sobre como deveriam proceder. As crianças não sabiam que o quebra-cabeça formaria a imagem dos seus respectivos rostos e demonstraram felicidade ao descobrirem. Assim, as crianças quiseram repetir a atividade, bem como ver a imagem dos demais colegas. Diante da situação, a professora Regina sugeriu para que todas montassem seu quebra-cabeça e depois permitiu que passassem de mesa em mesa para verificar a imagem do colega.

Após orientar as crianças, a professora Regina sentou junto de José e o auxiliou na construção do quebra-cabeça. A professora montou e depois deixou que José fizesse sua tentativa. Além disso, incentivou que a criança falasse as principais partes do corpo e o reconhecimento da sua imagem. Ao montar o quebra-cabeça, José demonstrou dificuldade na ordem das partes do corpo trocando as ordens no momento de montar. Após intervenção e explicação da professora Regina, a criança conseguiu montar corretamente sua imagem. Assim, como as demais crianças, José sorriu ao ver sua imagem e juntamente como os demais quis verificar as fotos das crianças.

Na Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras permitem a ampliação do conhecimento (BRASIL, 1998b). Desta forma, “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral” (PIAGET, 1967, p. 25).

Para Kishimoto (1999), o lúdico, em uma perspectiva pedagógica, torna-se instrumento importante para a aprendizagem cognitiva, afetiva e social na vida da criança. Nesse sentido, o jogo educativo utilizado em sala de aula vai além das brincadeiras e torna-se uma ferramenta para o aprendizado. Desta forma, é imprescindível que tenha riqueza e diversidade nas atividades lúdicas oferecidas nos espaços escolares voltados para aprendizagem e com uma ação intencional.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativo e organizacional

infantil. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998b, p. 29).

A seguir são apresentados os registros da atividade do quebra-cabeça com a participação de José e demais colegas de classe.

Figura 23– Quebra-cabeça com fotos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 24– Montando quebra-cabeça



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 25– Quebra-cabeça de José



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As práticas pedagógicas da Educação Infantil deverão privilegiar o lúdico e despertar nas crianças a curiosidade e utilização de materiais concretos. Para as crianças com deficiência intelectual, essas práticas necessitam de um planejamento detalhado, respeito sobre o ritmo de aprendizagem e adaptação das atividades (REDGI, 2011). Cabe ao professor planejar e adequar suas aulas para que possam promover e desenvolver aprendizagem das crianças por meio de materiais adequados e a criação de situações diversificadas.

No momento em que a professora Regina estava com José, as demais crianças ficaram chamando sua atenção com questionamentos sobre a atividade, fazendo com que a criança

com deficiência perdesse a atenção e a professora Regina precisasse retomar a explicação para José.

Trecho ilustrativo de Observações em Diário de Campo, 20/11/2014:

A professora regular sentou junto com a criança com deficiência intelectual e iniciou a atividade explicando como deveria montar o quebra-cabeça. Nesse momento, uma criança interrompe a professora para saber se ela monta o quebra-cabeça em cima da carteira ou não? Após, responder para a criança a professora retomou a explicação com a criança com deficiência intelectual e mais uma vez é interrompida com outras crianças que reclamam sobre o comportamento do colega. E novamente a professora para a explicação para chamar atenção das crianças.

Aparentemente, a professora Regina mostrou-se incomodada e aflita por não conseguir dar atenção para José e ser interrompida por outras crianças, além de não conseguir controlar todas as crianças no momento da atividade. Cabe questionar neste caso, se o professor da Educação Especial estivesse presente na realização da atividade à atenção e auxílio para todas as crianças seria mais efetiva? Na perspectiva do ensino colaborativo, os dois professores têm papel igual de planejar, executar e avaliar as atividades que serão realizadas com objetivos divididos e baseados na melhora do desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Desta forma, o papel do professor da Educação Especial no ensino colaborativo consiste em atuar em sala de aula junto ao professor da sala comum, objetivando promover o desenvolvimento acadêmico de todas as crianças e considerando as diferentes formas de aprendizagens (ZERBATO, 2014).

Atividade 4 – Autorretrato

A última atividade elaborada foi a do autorretrato das crianças. A professora Regina já estava confeccionando com as demais crianças da sua sala um desenho sobre a imagem de cada um e, posteriormente, eles iriam fazer uma pintura em tela. Durante uma das reuniões, a professora expôs sua dificuldade em inserir a criança com deficiência intelectual/José na atividade do autorretrato e manifestou um desejo de que a criança participasse da atividade.

Trecho ilustrativo de Observações em Diário de Campo, 25/11/2014:

Então estou elaborando um projeto de autorretrato. As crianças fizeram seu desenho no caderno e agora irei pedir para que elas façam na tela para colocar no pátio da escola em exposição[...]. Não sei como posso incluir ele (José) na atividade. Gostaria muito que pudesse participar. Iremos expor e ela faz parte da turma, precisa participar (Professora Regina).

Diante da manifestação da professora, durante as elaborações das atividades foram pensadas possibilidades que pudessem fazer com que José participasse dessa atividade. Assim, ficou estabelecido a sequência de atividades inter-relacionadas sobre partes do corpo humano e ao final a confecção da tela para exposição. Considerando o fato de José resistir às atividades que envolviam o uso de lápis e pincel, foi minimizado o uso do mesmo. Nesse sentido, foi proposto que, dando continuidade à atividade anterior, a montagem do quebra-cabeça, José poderia colar sua imagem e somente pintar o fundo da tela. A minimização foi sugerida pelas professoras que relataram suas tentativas em fazer com que a criança realizasse atividades gráficas, mas não obtiveram sucesso.

[...] já dei atividades é de pintar e a resposta que eu tenho nessas atividades rabisca e me entrega. Ele (José) faz um risco na atividade e vem me trazer ou mesmo coisas diferentes pintar com guache não quer fazer ou tem que ficar do lado dele[...]. Muitas vezes prefere os brinquedos (Professora Regina).

O que a gente percebeu que atividades gráficas que se dá de papel com lápis, ele não realiza, a resistência é muito, muito grande... Então é, ele tem a dificuldade motora pra até cobrir pontilhados e tudo, então nós falamos: todas as atividades de gráfica, ele não faz? Porque ele quer é pegar os brinquedos (Professora Estela).

Após reflexões das professoras e da pesquisadora, ficou estabelecido que a atividade de José tivesse como objetivo pintar o fundo da tela com o pincel e, posteriormente, reconhecer sua imagem, partes do rosto e colar sua imagem (quebra-cabeça) no quadro. A imagem da criança foi cortada em duas partes para que ele pudesse montar e colar. Para essa atividade as professoras estiveram juntas. Primeiramente a tela foi pintada e, enquanto secava, a imagem era montada ao lado da tela.

A professora Regina explicou a atividade para as demais crianças e, posteriormente, individualmente, para José. Durante a realização da atividade a criança pintou a tela e escolheu a cor laranja. A professora Estela ficou junto de José enquanto a professora Regina auxiliava as demais crianças. A professora Regina passou pela mesa em alguns momentos e elogiou a ação da criança.

Faltando pouco para o término da pintura da tela, José começou a dar sinais de inquietude, demonstrando distração e querendo mudar de atividade. Nesse momento, a professora Regina sentou com José e começou a incentivá-lo para que terminasse a atividade. Enquanto isso, a professora Estela auxiliava as outras crianças da sala. No trabalho colaborativo, os professores tornam-se mutuamente responsáveis pela classe toda e as experiências compartilhadas resultam em desenvolvimento do aprendizado das crianças (ZERBATO; MENDES; VILARONGA, 2014).

Apesar de a professora Regina conseguir fazer com que José terminasse a atividade, verificou-se que foi muito desgastante para ambos os lados. Ao final da pintura, José não queria mais ficar sentado na cadeira e solicitava o acesso aos brinquedos. Como a professora Estela já iria embora para atender outras crianças, a díade de professores resolveu deixar o término da atividade para semana posterior. A professora Regina comentou que estava muito atarefada com preparativos da festa de encerramento e formatura das suas crianças e não iria conseguir dar uma atenção maior para José, necessitando, ainda mais, do auxílio da professora Estela. Para que a Inclusão Escolar seja praticada são necessários diferentes apoios, pois o professor da sala comum sozinho não pode fazer muito diante dos desafios enfrentados a cada dia (ZERBATO, 2014).

Após esse dia, José não compareceu mais à escola e como faltavam poucos dias (uma semana) para encerrar o ano letivo, a atividade não pode ser completada. As faltas de José já haviam sido comentadas pelas professoras logo no primeiro dia de observação, elucidando o prejuízo que causavam para a continuidade de um trabalho pedagógico.

Ele (José) falta muito, muito, muito, muito... (Professora Estela).

Ele (José) faltou muito no primeiro semestre. Agora está vindo mais depois que a diretora chamou a mãe [...] (Professora Regina).

Conforme relatos das professoras, José começou a frequentar mais assiduamente as aulas após intervenção da direção escolar que solicitou que o responsável comparecesse na unidade escolar para conversar sobre o fato. A responsável justificou as ausências por não ter algum responsável para trazer José na escola. Diante da situação, a direção escolar sugeriu que procurasse alguém e ressaltou a importância da frequência escolar em virtude do trabalho realizado pela equipe. Após alguns dias, a mãe de outra criança prontificou-se a trazer José e, desde então, este passou a frequentar com maior regularidade as aulas na sala comum. A díade de professores afirmou que a direção escolar as apoiava e, muitas vezes, as auxiliava na parte da prática pedagógica com José, porém, em outras escolas, os gestores desconhecem sobre a temática:

[...] eu não sabia o que dar para ele (José), de ir lá pedir socorro para a diretora [...] (Professora Regina).

A diretora daqui (escola) ajuda bastante. Ela tem curso nessa área (Educação Especial) e dá sugestões (Professora Estela).

A diretora da escola tem formação em pedagogia, pós-graduação na área de Educação Especial e seus estudos estão voltados para o ensino-aprendizagem da criança com deficiência intelectual. A formação da gestora e o conhecimento acerca da área podem ter contribuído para suas ações frente à José, bem como no auxílio oferecido aos professores. Vale ressaltar que as escolas de Educação Infantil do município estudado não possuem coordenadores pedagógicos, havendo uma sobrecarga de funções designadas à direção.

O estudo de Zerbato (2014) mostrou que os profissionais da educação constataam a importância da direção escolar no trabalho colaborativo e destacam que, no modelo colaborativo, o coordenador pedagógico é fundamental para estreitamento da parceria entre o professor da Educação Especial e Ensino Regular. Nesse contexto, Walther-Tomas, Korinek e McLaughlin (1999) abordam, em seus estudos, questões para o desenvolvimento de relações colaborativas e, dentre elas, está a construção do suporte administrativo. No ambiente escolar, o diretor desempenha o importante papel de articulador para o desenvolvimento da comunidade colaborativa, promovendo recursos para formação continuada dos professores, recursos para ensino colaborativo, horário dos professores, número necessários de professores especialistas e arranjo do tempo para realização do planejamento.

O apoio à formação continuada da equipe é fundamental, pois promove escolhas de estratégias pedagógicas adequadas para atender a diversidade e aprendizagem da criança. Assim, o professor necessita da rede de apoio para dar sustentação e continuidade nas modificações executadas (MINETTO, 2008).

Em um trabalho de equipe, foi confeccionado o mural para exposição dos quadros feitos em sala de aula pela turma da fase seis. A exposição estaria aberta para os pais e familiares no dia da festa de encerramento e formatura das crianças. Como José não havia terminado sua pintura, a díade de professores teve como ideia colar a imagem e expor a tela. Antes de executar a ação, as professoras conversaram com a direção escolar que concordou com a decisão.

A seguir, as Figuras 26, 27, 28 e 29 apresentam os registros da atividade do Autorretrato e exposição realizada com José e demais crianças da sala.

Figura 26 – Pintura de tela autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 27– Pintura de tela criança com deficiência intelectual



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 28 – Exposição Autorretrato - parte I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 29 – Exposição Autorretrato - parte II



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As práticas pedagógicas pensadas durante a pesquisa poderiam ter sido refletidas posteriormente e revistas pelas professoras e pesquisadora. Algumas, como a última, demonstram que a ocorrência de imprevistos pode ocasionar restrições das atividades deixando-as sem sentido, como no caso de pintar o fundo da tela. Além disso, poderia ser mais utilizada a ajuda dos colegas de classe, ou seja, tutoria de colegas para as realizações das atividades. Também mais participação da professora de Educação Especial na sala de aula, o que não ocorria, pois, a mesma atendia várias escolas conforme estabelecido pelo sistema municipal. Pode-se constatar que mesmo com o tempo reduzido para realização das atividades, elaboração e planejamento, a realização de adaptações na proposta colaborativa tem demonstrado melhorias da permanência e participação da criança com deficiência intelectual nas atividades.

Atualmente, a prática de inclusão escolar tem implicado em diversos desafios para o professor da classe comum (CABRAL et al., 2014), uma vez que o professor é fundamental

para a inclusão, mas não o único responsável, dependendo da ação e comprometimento de toda equipe (BRASIL, 2000).

A inclusão escolar prevê melhorias nas escolas e em seu processo de ensino-aprendizagem, identificando e removendo barreiras para o acesso da aprendizagem das crianças com deficiências. A escola deverá ser um espaço de formação e exercício da cidadania, apropriação e construção do conhecimento, proporcionando aprendizagem e participação de todas as crianças. Para tanto, é preciso superar inúmeras barreiras, dentre elas, a da aprendizagem, pois as crianças deverão ser vistas com capacidades a serem desenvolvidas (CARVALHO, 2000), desde a primeira etapa escolar, na Educação Infantil.

Diante dos problemas enfrentados pela equipe escolar no processo de inclusão, o ensino colaborativo tem se mostrado como uma proposta eficaz e pode ser um caminho para o acesso da criança com deficiência e aprendizagem de sucesso (ZERBATO, 2014). O ensino colaborativo tem se constituído como uma proposta que visa melhorar a aprendizagem das crianças com deficiência, envolvendo a parceria do professor do ensino regular e da Educação Especial (MACHADO; ALMEIDA, 2010). Além disso, o ensino colaborativo proporciona o desenvolvimento profissional, mais entendimento de práticas pedagógicas adequadas e apoio de seus parceiros (LEHR, 1999).

Desta forma, o ensino colaborativo apresenta-se como estratégia promissora para enfrentar os desafios da inclusão, visto que a parceria entre os professores promove benefícios para inclusão escolar, aprimoramento o profissional dos envolvidos e o sucesso no processo de ensino aprendizagem das crianças com deficiência.

5.4 Possibilidades e Limites de trabalhar na proposta de ensino colaborativo na visão da diáde de professoras

Nesse item, buscou-se analisar as possibilidades e dificuldades de trabalho na proposta de coensino como serviço de apoio à inclusão escolar da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.

De acordo com as concepções das professoras, os fatores que favoreceram as possibilidades de trabalho na proposta de coensino foram: auxílio ao professor da sala comum, benefício para aprendizagem da criança com deficiência intelectual, promoção da inclusão e não exclusões em sala de aula.

As professoras participantes elencaram diferentes possibilidades de trabalhar na proposta colaborativa e foram unânimes em afirmar que o coensino promove benefícios para inclusão. Nas colocações da professora Regina foi possível compreender que a participante concebeu o professor de Educação Especial como um professor que apoia e dá suporte à inclusão da criança com deficiência em suas aulas. A fala da professora Estela enalteceu a importância da presença de um profissional especializado em sala de aula, uma vez que há professores do ensino regular que não sabem quais atitudes tomar ou como agir diante de certas situações em que precisam promover a inclusão em suas aulas, como exemplificado nos trechos a seguir:

A facilidade é uma pessoa ali com você discutindo, pensando sobre aquela criança, pensando em atividades, sabe essa parceria mesmo. Auxiliar, trazer outras atividades, mostrar outros caminhos, então eu acho que isso é a maior facilidade de ter uma professora de educação especial junto (Professora Regina).

Se não tivesse o professor da educação especial junto como ele (José) ia fazer? Seria mais um encostado? (Professora Estela).

Assim, a presença de um professor que possui conhecimentos específicos relacionados às diversas deficiências oferece maior segurança ao professor do ensino comum. Contudo, é importante que os professores de ensino regular tenham em mente que somente a presença de um professor especializado não garante que a criança com deficiência participe e aprenda em suas aulas. Desse modo, torna-se importante que o professor regular também busque conhecimentos para lidar com os desafios da inclusão. Neste processo, o professor de Educação Especial poderá contribuir substancialmente, compartilhando os conhecimentos específicos da área. A parceria entre os professores na proposta colaborativa proporciona reflexão das práticas por partes dos professores em relação à aprendizagem de suas crianças e promove a troca de saberes (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

De acordo com o estudo de Capelini (2004), o coensino é uma estratégia promissora para inclusão e proporciona vantagens tanto ao professor quanto para as crianças, como o crescimento profissional e melhora na aprendizagem. Para autora supracitada, a colaboração promove, no ambiente escolar, a troca de experiências e auxílios nas soluções de problemas de aprendizagem e/ou comportamento das crianças.

Desta forma, no modelo colaborativo, ambos os professores deverão assumir a responsabilidade pelo sucesso da inclusão da criança. As escolas deverão ter maior envolvimento reorganizando-se quanto aos aspectos necessários para melhora das condições de inclusão e oferecendo formação aos professores, a fim de que os profissionais recebam

informações sobre a criança, dialoguem e construam novos conhecimentos. A criação de espaços para reuniões semanais, que se constituem como iniciativa de formação no espaço escolar, pode constituir-se como uma possibilidade para vencer os obstáculos da educação inclusiva (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000).

O estudo mostrou a falta de horários em comum entre as professoras para planejar. Durante a pesquisa foram realizadas algumas reuniões que, dentre os objetivos, estava o planejamento das atividades para criança com deficiência intelectual. Apesar de terem tido pouco o tempo para essas reuniões, a realização das atividades planejadas apontou para benefícios na atuação das professoras em colaboração e aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Em relação aos limites do ensino colaborativo, as professoras pontuaram que possuem dificuldades na compreensão do modelo e a falta de um tempo destinado para que ambas as profissionais (professora de Educação Especial e ensino regular) planejem juntas, como pode ser observado nos trechos a seguir.

Minha dificuldade no colaborativo é o que realmente é colaborativo porque eu chego lá e tem a rotina da sala [...], mas eu foco mais aquilo, foco mais nas atividades mesmo (Professora Estela).

Na realização do planejamento. Maior rendimento com um tempo para planejamento. Até se ela (Professora Estela) participasse do HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), por exemplo, eu sei que ela não é daqui da escola, ela faz várias escolas, mas isso seria importante (Professora Regina).

Diante dos relatos das professoras questionou-se: a formação dessas professoras deu suporte para o entendimento em relação ao trabalho em equipe e colaboração?

De acordo com Capellini (2004), os professores apresentam dificuldades em atuar em equipes, pois não possuem formações para esse trabalho. Além disso, há falta de informações e conhecimento sobre as funções desempenhadas pelo professor de Educação Especial e regular no contexto escolar, bem como suas responsabilidades na prática que se tornam entraves para o trabalho colaborativo (WOOD, 1998).

Outo questionamento relacionado aos relatos das professoras refere-se: A atual estrutura da proposta do ensino colaborativo no município estudado tem permitido tempo hábil para que o professor de educação especial e ensino regular tivessem tempo para planejar?

De acordo com os dados coletados, para a professora Regina, a principal dificuldade do ensino colaborativo é a realização do planejamento, uma vez realização dos HTPCs dela e

da professora Estela são em locais diferentes, dificultando uma comunicação e o planejamento das atividades para José. Assim, foi possível inferir a necessidade de mais tempo no espaço escolar para troca de informações e planejamento para José. É imprescindível que os professores tenham um tempo dedicado à troca de informações para que possam discutir e analisar o trabalho realizado para a criança com deficiência intelectual, objetivando o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, fica evidente a necessidade de reorganização do modelo e de uma política consistente no município pesquisado que apoie e dê auxílios aos professores para que essa parceria ocorra de forma eficaz.

Sobre esse aspecto, Gately e Gately (2001) afirmam que para que ocorra a colaboração, os profissionais envolvidos deverão estabelecer objetivos comuns, divisão de responsabilidades pelo planejamento e avaliação de ensino. Nesse sentido, a importância para atuação colaborativa está no tempo de planejamento, no desenvolvimento e na avaliação (MENDES, 2010).

Ainda sobre as dificuldades do ensino colaborativo, a professora Estela, em uma das reuniões, elucidou a dificuldade da parceria com os professores do ensino comum, como exemplificado a seguir.

Depende muito do professor que você está trabalhando. Tem professor que não aceita você, é como se você estivesse tirando a autoridade dele e aí fica um clima ruim [...] (Professora Estela).

Na fala da professora Estela foi possível observar que alguns professores se sentem desconfortáveis com a presença de outro professor em sala de aula, dificultando a paridade profissional, sendo este um dos requisitos do trabalho de colaboração.

A professora Regina complementou a fala da professora Estela sobre essa questão:

A gente não tem essa cultura de ter outra pessoa na sala. Qualquer outra pessoa que esteja na sala a gente percebe que a sala (a criança) muda quando tem outra pessoa [...]. Aí fica toda essa tensão de estar observando. Eu não tenho isso, vocês viram a quantidade de estagiários na minha sala. Eu até peço ajuda (Professora Regina).

As falas corroboraram com os estudos de Capellini (2004) e Mendes (2010), discorrendo que os professores foram formados para atuarem sozinhos, além de carregarem dentro de si esta cultura de que a aprendizagem deverá ser realizada apenas por um detentor do conhecimento, sendo um desafio o trabalho de dois professores em uma mesma sala de aula.

A colaboração entre os professores tem sido a principal característica para o sucesso da inclusão, mas sua colocação na prática apresenta-se como uma tarefa difícil, uma vez que, inicialmente, pode implicar consequências críticas em situações que requerem a negociação de papéis e responsabilidades (FREDERICO; HERROLD; VENN, 1999).

Com vistas no exposto acima, para Wood (1998), é necessário o conhecimento das dificuldades que os professores enfrentam na troca de papéis convencionais no trabalho colaborativo em busca da construção de grupos de inclusão competente e de sucesso que requer paciência e perseverança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados coletados, pode-se concluir que os objetivos traçados foram atendidos, considerando que foi possível descrever e analisar o processo de uma intervenção baseada no ensino colaborativo, a adaptação de atividade, bem como o favorecimento para aprendizagem da criança com deficiência intelectual na classe comum da Educação Infantil. Os professores da sala de aula comum e da Educação Especial, dentro da escola de Educação Infantil, consideraram os aspectos pedagógicos imprescindíveis para o acesso à aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Além disso, verificou-se a necessidade de informações sobre as temáticas de ensino colaborativo e de adaptação de atividades para difusão e realização na prática. Na prática, as escolas têm assumido pressupostos diferentes do inclusivo. Uma das maiores dificuldades está nos professores do ensino regular em receber e trabalhar com crianças com deficiência. Para isso, torna-se necessária a preparação efetiva dos professores, formação continuada destes e de toda equipe escolar.

No presente estudo, observou-se que a professora da sala comum da fase 6 da Educação Infantil apontou o uso de diferentes estratégias e recursos em suas aulas. Apesar da diversidade de estratégias utilizadas em sala de aula, a criança com deficiência demonstrou pouco interesse pelas atividades. Desta forma, acredita-se que as práticas pedagógicas para a criança com deficiência intelectual deverão considerar suas maneiras de acesso ao conhecimento e suas ações refletidas constantemente.

Diante da realidade investigada, verificou-se um distanciamento na atuação e comunicação das professoras em sala de aula, sendo que a atenção da professora de Educação Especial estava voltada para a criança com deficiência. Pode-se inferir que o relacionamento apresentado pelas professoras estava na fase inicial da colaboração.

O estudo revelou ainda a importância de reflexão sobre o papel do professor de Educação Especial neste contexto, principalmente, em relação a sua atuação no auxílio dos professores do ensino regular, na elaboração de adaptações e práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos no contexto de sala de aula.

Constatou-se a falta de planejamento conjunto por parte das professoras, uma vez que as mesmas não tinham horários comuns para o planejamento das aulas. Por outro lado, ao considerar que o processo de inclusão se encontra totalmente vinculado à aprendizagem e à participação nas atividades, esperava-se que as professoras da sala de aula comum e da

Educação Especial desenvolvessem melhores condições de parcerias durante seus planejamentos em relação à criança com deficiência intelectual.

Como visto em outros estudos, identificou-se que os professores da sala de aula comum deixavam a responsabilidade de aprendizagem dos possíveis alunos com deficiência intelectual aos professores da Educação Especial. Além disso, notou-se que alguns professores da Educação Especial desempenharam tal função de maneira totalmente individualizada e muitas vezes retiraram a criança com deficiência intelectual da sala de aula comum.

Durante a realização das atividades planejadas pelas professoras, verificou-se o envolvimento das mesmas, na maioria das atividades, e a participação da criança com deficiência intelectual. Os resultados evidenciaram que o ensino colaborativo e adaptações do conteúdo curricular contribuem para a melhora da participação e permanência nas atividades, favorecendo a aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Diante disso, ressalta-se que para promover uma parceria colaborativa é preciso que ocorram reformulações na escola que ainda está voltada para o individualismo. É necessário que a cultura colaborativa se desenvolva e se difunda dentro do contexto escolar. Desse modo, o trabalho, com base na colaboração e envolvimento de todos da comunidade escolar, poderá alcançar resultados mais positivos do que se realizado individualmente.

É necessário que a cultura colaborativa se desenvolva e se difunda dentro do contexto escolar. Desse modo, o trabalho, com base na colaboração e envolvimento de todos da comunidade escolar, poderá alcançar resultados mais positivos do que se realizado individualmente. A partir dos dados é possível observar que os professores participantes percebem o ensino colaborativo como algo positivo que contribui significativamente para a superação dos desafios inerentes à prática escolar, aprendizagem e participação da criança com deficiência intelectual.

No município investigado, apesar do serviço compor o Plano Municipal de Educação, ainda não há uma regulamentação e orientações consistentes para suas práticas. Além disso, os professores contratados para esse cargo são, em maioria, de caráter temporário, não havendo uma continuidade e permanência do trabalho já estabelecido. Assim, o ensino colaborativo necessita de legislação que regule seu funcionamento e promova maior difusão do serviço para outros locais.

Enquanto limites do presente estudo, pontua-se para o número de participantes por conta da receptividade de participação das escolas, falta de tempo disponível para as professoras se reunirem e realizarem mais aprofundamentos nas temáticas abordadas na

pesquisa, bem como a frequência da criança com deficiência na escola e a época da coleta realizado próximo as festividades de finais de ano, não permitindo generalizações. Por fim, sugerem-se estudos sobre o assunto que utilizem outros delineamentos.

Apesar de ser uma amostra que considerou apenas um município do interior do estado de São Paulo, a mesma trouxe indicativos relevantes sobre a organização dos aspectos pedagógicos inclusivos, ressaltando a importância de se investir em intervenções que levem os profissionais que trabalham no contexto escolar a refletirem sobre as formas de proporcionarem melhores condições na qualidade das práticas pedagógicas da criança com deficiência intelectual.

Assim, espera-se que o estudo tenha contribuído para reflexão das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, o uso de adaptações de atividades para a criança com deficiência intelectual e que a utilização do ensino colaborativo se torne uma prerrogativa de trabalho que visa à participação e aprendizagem da criança no sistema educacional inclusivo com início na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AISCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Orgs.), **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.
- ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação – SEESP, 2006.
- ANACHE, A. A. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012, v.2, p. 179-195.
- ARGUELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: a different approach to inclusion. **Principal Reston**, v. 79, n. 4, p. 48-50, 2000.
- ASSIS, C. P.; ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Revista de Educação**, v. 6, n. 11, 2011.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.41-58, 2011.
- BATISTA, M. W; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v.9, n.1, p. 101-111, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 de out. 2015.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.
- BEZERRA, A. A. C.; SOUZA, M. A. A. de. **Somos todos seres muito especiais: uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva**. Fortaleza, CE: UFC, 2012. 183 p
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 3 v. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRANDÃO, C.F. A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, J. D. (Org.). **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p.77-86.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994a.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: 1998a.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil**, Brasília 1998c.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação, Brasília, 2000.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Planalto Central, 1989.

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

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001b.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02 de 2001**. Brasília. MEC/SEESP, 2001c.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: 2006a.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006b.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006c. 32 p.

_____. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006d. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil - saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Educação Inclusiva:** Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Brasília: MEC/SEESP, 2007a.

_____. **Decreto Lei nº 6094/07.** Plano de Desenvolvimento da Educação. Compromisso todos pela Educação. Brasília, 2007b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 4/2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2008b.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04 de 2 de outubro de 2009.** Brasília, 2009.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP, 2010b.

_____. **Decreto nº 7.611/11, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, 2011.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 2015.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. 324p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, ano 2, n. 2, 2006.

BOAS, G. A importância das teorias na prática pedagógica. **Portal da Educação**, 2013. Disponível em: <www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 22 jan de 2015.

BORGES, L.C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.2, p. 327-336, 2003.

BUENO, J.G.S. **Educação Inclusiva: Princípios e Desafios**. São Paulo: Editora, 1999. p. 22-28.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R.M.; GONÇALVES, A. G. **Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação**. Revista Ibero-Americana de estudos em Educação, v.9, n.2, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

CARNEIRO, R. U. C. _____. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12 p. 81-95, 2012.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem Educação Inclusiva**. Editora Mediação. Porto Alegre. 2000.

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

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

CODERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. Corwin Press: California, 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 3, n. 28, p.1-16, 1995.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996.

DAMIANI, M. F. Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como! Estudo de caso de uma escola colaborativa. **Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPEd**, v. 1, p. 1-17, 2004. CD Room.

DANTAS, P. F. R. **Concepção e práticas pedagógicas de professores da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 251 f. 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012

DAVIS, C; SILVA, M.; ESPÓSITO, Y.. Papel e valor das interações na sala de aula. **Cadernos de pesquisa**, v.71, p. 49-54, 1989

DUK, C.. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2005.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio de Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1 n.1. Abr/jul. 2003. p. 8.

DUARTE M. **Síndrome de Down: Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara-SP**. 2008. 181f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2008.

DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 31-46.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Natal – RN, nov. 2003, do original em Francês: Réflexionssur lê concept de recherchecollaborative. Lês JourneésduCirade. Centre Interdisciplinaire de Recherchesur Appertissageet lê Développement em Éducation, Universitédu Québec à Montreal, p. 31 – 46, oct. 1998.

DUARTE M. Adaptação curricular: análise de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação (2000-2009). In MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, v. 2, p. 481-490, 2012.

DUARTE, M., MANZOLI, L. P. A inclusão do aluno com síndrome de Down: um estudo sobre a situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara – SP. **Revista Ibero-Americana**, v.4, n.3, 2009.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial**, 2005, p. 40-46.

FERNANDES, A. C. **A inclusão escolar na Educação Infantil: um olhar sobre a prática docente**. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará. 2011.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

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

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 169-188.

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 3, 2006.

FREDERICO, M. A.; HERROLD, W.G.; VENN, J. Help ful tip success ful inclusion: a checklist for educators. *Teaching Exceptional Children*, v. 32, n.1, p. 76-82, 1999.

FREDRICKSON, N.; TURNER, J. Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: an evaluation of the circle of friends intervention approach. **The Journal of Special Education**, v. 36, n. 4, p 234-245, 2003.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v.1, n.1, p. 69-86, 1990.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula**. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG. 2005.

GARDOU, C; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, n. 6, p. 31-45, 2005.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011. 162p.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D.; FONTES. R.S. Educação Inclusiva & propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, v..32, n.2, 2007.

PLETSCH. M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 17-32.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na Educação Infantil**. 2006. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

GÜNTHER, M. C. C; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, v.14, n. 1, p.72-84, jan./jun 2000.

HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de Divulgação científica ICPG**, v. 3n, p.61, 2007. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICULO>>. Acesso em: 10 de out. de 2015

IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.). **Formação de professores**. Texto & Contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; FERREIRA, M. S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, I. M. L. M. **Formação de Professores**. Texto & Contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico**. Disponível em: <www.ibge.sp.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo escolar da educação básica 2013**. Resumo técnico, Brasília: O Instituto, 2014.

JESUS, D.M. Formação de Professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs.) **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática** Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. Brasília: CAPES/PROESP, 2008.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KEEFE, E.B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching exceptional children**, p. 36-42, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LAGO, D.C. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

LARSON, C.E.; LAFASTO, F. M. J. **Team Work**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1989.

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

LIMA; R. S.; SILVA, A. M. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de ensino fundamental. **Revista de Educação**, Dourados, v.1, n.1, jan/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/viewFile/2493/1446>> Acesso em: 20 nov.2015.

LIBANEJO, J. C. **Organização e Geração da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACHADO, A.C.; ALMEIDA, M.A., Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n.84, 2010.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O Trabalho Colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v.14, n. 23. p. 87 – 103, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5a.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p.92-126.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____; ALMEIDA, A. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 81-93, 2011.

_____; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORO, M. L. F. Crianças com crianças aprendendo: interação social e construção cognitiva. **Cadernos de Pesquisa**, n. 79, p.31-43, 1991.

OLIVEIRA, A. C. **O Autismo e as “Crianças-Selvagens”**: Da “Prática da Exposição” às Possibilidades Educativas. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008a.

_____. Currículos e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008b.

_____; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área de deficiência intelectual: questões sobre práticas docentes. In: MILANEZ, S.; OLIVEIRA, A. A.; MISQUIATTI, A. R. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; 2012. p. 41-60.

_____. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p.69-82.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA. E.S.; MARTINS. L.A. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2006. Disponível em:
<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 mai. 2014.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil** – resposta educativa à diversidade. ed 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C.G. **A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTERDBR On-line. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.12, n.1, p.3-10, 2006.

PIMENTEL, S.C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos In: MIRANDA T. G.; GALVÃO FILHO T. A. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. The Challenge of Implementing Collaboration Between general and special education. **Exceptional Children**, v. 56, n. 3, p.232-235, 1989.

POKER, R. S. Adequações Curriculares na área da Surdez. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 166-178.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009b.

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

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

ROCHA, A. N. Currículo Escolar: uma visão histórica da evolução do conceito de Currículo Escolar. **Web Artigos: Educação**, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

RODRIGUES, R.S.E.H. **Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória..

ROSA. L.C.S. **Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches**. 2003. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação e educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, p. 127-142, 2005.

SANTOS. N.A.S. **A perspectiva da inclusão escolar na Educação Infantil de Juiz de Fora / MG**. 2002. 119 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2002.

SANTOS, T. C. C. **Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Natal.

SANTOS, T. dos.; MENDES, E.G. O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas. **Revista de Educação Especial**, n. 32, p. 211-224, 2008

SANTOS, S.M.M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Revista Sitientibus**, n. 31, p. 39-74, jul./dez. 2004.

SÃO CARLOS. **Lei n. 13.795 de 4 de maio de 2006**. Disponível em <http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/02_lei13795_SistemaMunicipalEnsino.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Resolução do Conselho Municipal da Educação no 02/2012**. Secretaria Municipal de Educação, 2015

_____. **Lei nº 17.492 de 22 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação (PME) para decênio de 2015-2025. Secretaria Municipal de Educação, 2015

SÃO PAULO. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual**- São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica, 2008. 128p.

_____. **Deficiência Intelectual: realidade e ação**. Secretaria da Educação/Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, 2012. 153p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA-PORTA, W. **Prática pedagógica aos educandos com Deficiência Intelectual numa escola de Ensino Fundamental com alto IDEB**. 2015. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, E.T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores**. 2008. 161 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão. Um guia para educadores. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **O currículo nas salas de aula inclusivas: Orígens**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 233-238.

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4126-4138.

VALADÃO, G.T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 248 f. Tese de doutorado. Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Plano de ensino aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertart, 1995.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J.; ARGUELLES, M. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, p.4-10, 1997.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2007. Disponível em:
<<http://www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso 20 de jul. 2015

VIEIRA, L. M. F. A Educação Infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

_____; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VILELAS, J. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. Edições Silabo: Lisboa, 2009.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n.2, p. 181-195, 1998.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed. 1998.

ZAMBERLAN, M. A. T.; BASANI, S.I.S.; ARALDI, M. Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de Educação Infantil. **Revista Educereet Educare**, v. 2, n. 4, p. 245-260, jul./dez 2007.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 189f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G; PAULINO, V. C. **Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo.** Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

ZYCH, A. C. UJIE, N. T. O paradigma da inclusão na Educação Infantil: representações sociais de coordenadoras de CMEI. **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCARE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2920_2072.pdf>. Acesso: 25 set. 2015.

ANEXOS

Anexo A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO TRABALHO COLABORATIVO

Pesquisador: MELINA THAIS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 34201414.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 882.887

Data da Relatoria: 10/11/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado do program de pós graduação em educação especial da UFSCar.

Objetivo da Pesquisa:

Do projeto:

"Objetivo Primário:

Analisar a opinião da díade de professores de Educação Infantil e do professor da Educação Especial sobre o ensino colaborativo e adaptação curricular para o aluno com deficiência na Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

Descrever e analisar as ações colaborativas entre o professor da Educação Infantil e da Educação Especial em atendimento ao aluno com deficiência, tendo em vista o ensino dos conteúdos curriculares. Elaborar, aplicar e avaliar uma proposta de adaptação curricular, juntamente com o professor da Educação Infantil e o professor de Educação Especial para os alunos com deficiência."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta uma descrição bastante completa e detalhada dos riscos visíveis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 01 de 02

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 02 de 02

Continuação do Parecer: 882.887

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados satisfazem as exigências requeridas.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 24 de Novembro de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Anexo B



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

Secretaria Municipal de Educação

Rua Conde do Pinhal, 2017, Centro – CEP: 13560-905 - São Carlos – SP

Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227

E-mail: educacao@saocarlos.sp.gov.br

São Carlos, 07 de julho de 2014

Ilma Sra.
Regina Célia Garcia Ferreira
Secretária Municipal da Educação

A Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação analisou o projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da aluna de Mestrado Melina Thais da Silva da Universidade Federal de São Carlos intitulado "PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO TRABALHO COLABORATIVO".

O trabalho tem por objetivos analisar as concepções do professor de Educação Infantil e o professor da Educação Especial a respeito do Ensino Colaborativo e da importância da adaptação Curricular para aluno com deficiência na Educação Infantil e o professor da Educação Especial em atendimento a alunos com deficiência, tendo em vista o ensino dos conteúdos curriculares; descrever e analisar as ações colaborativas entre o professor de Educação Infantil e o professor da Educação Especial em atendimento a alunos com deficiência, tendo em vista o ensino dos conteúdos curriculares; elaborar, aplicar e avaliar uma proposta de adaptação curricular em conjunto com o professor da Educação Infantil e o professor da Educação Especial.

A pesquisa é de caráter qualitativo de cunho colaborativo e a coleta de dados ocorrerá em uma escola de ensino Infantil, que atende alunos de 4 a 6 anos de idade.

Para coleta de dados serão utilizados cinco instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada Inicial, roteiro de observações, roteiro de reuniões coordenadas, diário de campo e roteiro de entrevista semiestruturada Final.

A pesquisadora compromete-se em preservar o anonimato dos participantes voluntários, podendo estes, interromper sua participação a qualquer momento. Além disso, se propõe em planejar previamente os dias e horários da coleta de dados junto aos responsáveis e de apresentar uma atitude receptiva e de acolhimento no momento da entrevista.

Considerando a importância de pesquisa nesta área para o avanço do conhecimento e das práticas pedagógicas inclusivas a Divisão de Educação Especial considerou procedente o pedido de autorização desde que haja as devidas autorizações dos participantes, bem como o Parecer do Comitê de Ética da Universidade aprovado, os dados da pesquisa sejam de uso exclusivo para fins acadêmicos.

Atenciosamente



Tamy Aline Sato
Chefe de Divisão da Educação Especial

Tamy Aline Sato
Chefe de Divisão de
Educação Especial
RG: 33.709080-4

De acordo



Prof. Regina C. G. Ferreira
RG: 5.730.160-8
Secretaria Municipal de Educação

APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professor da Educação Especial e Ensino Regular

Você _____ está sendo convidado para participar da pesquisa “*Proposta de adaptação para criança com deficiência na educação infantil a partir do trabalho colaborativo*”, sob responsabilidade da Mestranda Melina Thais da Silva. O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é poder contribuir para a formação docente, elaboração e realização de atividades adaptadas, possibilitando assim, o aprimoramento das estratégias pedagógicas, utilizadas pelos docentes do Ensino Regular e Educação Especial. Pretendemos contribuir, também, respeito das ações colaborativas com a pesquisadora de forma que o aluno com deficiência possa estar incluído nas aulas de Educação Infantil propiciando a efetiva participação do mesmo no processo escolar. Além de propiciar troca de experiências entre os profissionais relacionados ao aluno com deficiência. Assim, essa proposta tem por objetivos: a) analisar a opinião da díade de professores de Educação Infantil e do professor da Educação Especial sobre o ensino Colaborativo e Adaptação para o aluno deficiência na Educação Infantil; b) descrever e analisar as ações colaborativas entre o professor da Educação Infantil e da Educação Especial na sala comum para aluno com deficiência e c) elaborar, realizar e avaliar uma proposta de intervenção, juntamente, com os professores da Educação Infantil e o professor de Educação Especial para o aluno com deficiência. Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é ser professor da Educação Especial ou professor do Ensino Regular que trabalha com o modelo colaborativo e atende, ao menos um aluno com deficiência, matriculado e frequente na Educação Infantil compreendendo alunos entre 4 até 6 anos de idade. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores a administração da secretaria para a qual você trabalha.

O estudo envolve a realização de observações em sala de aula, entrevista e reuniões com realização das atividades adaptadas. Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referente à pesquisa, antes e durante o curso da realização da pesquisa. Da mesma forma lhe é garantido à liberdade em recusar a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Levando-se em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para poder eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. Risco 1- Todos os dados coletados serão armazenados em um computador, para que não haja risco de exposição e para que seja mantido sigilo dos participantes, haverá uma chave de segurança para que apenas a pesquisadora tenha acesso. Risco 2 –A pesquisa terá sessões de observação em sala de aula das atividades regulares do professor e a presença de pessoas estranhas no ambiente escolar pode causar desconforto e agitação entre os professores e seus alunos, sendo assim a pesquisadora estará atenta as medidas para a proteção ou minimização dos riscos e ao bom andamento de tais atividades. Dependendo da situação a observação poderá ser interrompida e a pesquisadora se retirará da sala de aula. No caso, desse risco

persistir a pesquisa nessa sala será encerrada e buscará outra sala para realização da mesma. Risco 3- Desconforto que você poderá sentir em relação à entrevista, como compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos da entrevista que você possa sentir incômodo em falar. Como medidas para a proteção ou minimização dos riscos esclarecemos que você pode não responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista, se sentir que é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Além de oferecer durante a entrevista um ambiente agradável e sem interrupções de terceiros. Você terá acesso ao pesquisador e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, bem como o pesquisador se prontificará a realizar o encaminhamento a serviços especializado que possam atender o participante e auxiliá-lo no dano causado pela pesquisa. A pesquisa preservará a identidade dos participantes, sendo mantidas em sigilo.

A participação neste estudo poderá oferecer como benefícios: Benefício 1- Os benefícios da pesquisa para os professores poderão ser: reflexão de suas práticas pedagógicas e de temas abordados na pesquisa, transmissão do co-conhecimento entre os professores e pesquisador, auxílio entre eles na dinâmica de trabalho pedagógico, formações destes professores acerca de temáticas e conteúdos fornecidos por esta pesquisa, aprendizado sobre a elaboração e realização de novas prática pedagógicas, além da divulgação da temática aborda pela pesquisa. Benefício 2- A pesquisa poderá trazer como benefícios aos alunos como: a aceitação e valorização da diversidade, melhora da inserção e acesso educacional, dos alunos com deficiência, adaptação de atividades específicas, qualidade na elaboração das atividades realizada ao aluno com deficiência, desenvolvimento de habilidades e aprendizagem educacionais. Benefício 3- Além disso, os dados da pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da Educação Especial no contexto de práticas pedagógicas, ensino colaborativa, adaptação curricular e outros temas relacionados a pesquisa.

Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citado, sob orinetação da profesopra Dra. Márcia Duarte. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Mestranda: Melina Thaís da Silva

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235- caixa postal 676 - CEP 13.565-905- São Carlos- SP- Brasil. Fone (16)3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local: _____ data: _____

Assinatura do Participante de Pesquisa

Mestranda Melina Thaís da Silva
Departamento de Psicologia – UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905
São Carlos - SP – Brasil
Telefone: *****
Email: mel_tasi@yahoo.com.br

Apêndice B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Protocolo de Observação

Data: _____ / _____ / _____
Horário de início _____ Horário de término: _____
Duração: _____

1. ESPAÇO FÍSICO

Número de aluno matriculados na sala?
Sala arejada?
Como é a iluminação?
Descreva a organização da sala?
Possui brinquedos? Quais?
Quais recursos possui para aula do professor?
Possui material adaptado?
Possui mobiliário adaptado?
Possui acessibilidade física?
Possui banheiro adaptado?

2. DESCRIÇÃO DE ROTINA DA SALA

Chegada dos alunos:
Lanche:

Atividades extras (Parque, Educação Física, Música, Brinquedos, Filmes, etc.)
Almoço/Janta:
Saída:
Outros (atividades não citadas acima):

3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Conteúdo:
Nome da atividade:
Objetivo:
Descrição da atividade:
Material utilizado:
Tempo de duração:
Descrição da realização da atividade

- I. A atividade realizada foi planejada pelas professoras (Regular e Educação Especial)?
- II. De que forma os professores (Regular e Educação Especial) trabalham na realização da atividade?
- III. Como é a interação entre estes professores?
- IV. A atividade realizada foi adaptada para a criança com deficiência intelectual?
- V. A adaptação feita na atividade foi realizada pelos dois professores?
- VI. As atividades adaptadas seguem o planejamento de ensino?
- VII. Comentários:

Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL - PROFESSORES ENSINO REGULAR

Bom dia/Boa tarde professor (a), eu quero agradecer a sua disponibilidade e o seu interesse em participar desta pesquisa. A sua participação é muito importante e todas as informações cedidas nessa entrevista são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Antes de iniciarmos a entrevista, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que estou entregando e, se estiver de acordo, assine. Você têm alguma dúvida? Você autoriza que a entrevista seja gravada? Podemos começar?

Caracterização do professor

Iniciais do nome: _____ Sexo: F() M ()

Data de nascimento: _____

Qual é sua carga horária de trabalho?

Quanto tempo você trabalha neste cargo?

Quanto tempo leciona nesta Unidade escolar?

Formação inicial e continuada

Ensino Médio:

Graduação:

Ano de conclusão:

Instituição de formação: () Pública () Privada

Tipo: () Presencial () À distância

No curso de graduação você teve disciplina sobre Educação Especial? Se sim comente sobre o que você lembra.

Especialização:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Ano de conclusão:

Doutorado:

Ano de conclusão:

Você participou de cursos de longa duração na área da Educação Especial? Quais?

Você participou de palestras/seminários/congressos na área da Educação Especial? Quais?

Você acha que participar de eventos como palestras/seminários/congressos sobre Educação especial pode auxiliar o trabalho do professor com alunos com síndrome de Down?

Práticas pedagógicas

Você poderia me contar um pouco da sua experiência em dar aula na Educação Infantil para crianças com deficiência intelectual?

Há quanto tempo você trabalha com criança com deficiência intelectual?

Ao longo desses _____ meses/anos, você encontrou alguma dificuldade?

Em qual situação?

Quanto ao conteúdo?

Quanto as estratégias de ensino?

Na sua opinião, as experiências que você passou com criança com deficiência intelectual, fizeram com que você pensasse sobre o modo como você dá aulas?

Eixo temático Opinião do professor frente a proposta da inclusão escolar

Com base em sua experiência, qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial no Sistema Regular de Ensino?

Você acha que está preparado para a inclusão?

Caso positivo, você pode me contar um pouco do porque você acha que sim?

Caso negativo, você pode me contar um pouco do porque você acha que não?

Na sua opinião, as suas aulas são inclusivas?

Caso positivo, você pode me contar um pouco do porque você acha que sim?

Caso negativo, você pode me contar um pouco do porque você acha que não?

Eixo temático Opinião do professor frente o ensino colaborativo

Na sua opinião, o professor de Educação Especial deve trabalhar em parceria com o professor do ensino regular?

Conte como é seu trabalho com o professor da Educação Especial na tua escola?

De que forma o professor da Educação Especial te auxilia com criança com deficiência intelectual ?

No trabalho de parceria com o professor da Educação Especial vocês encontram facilidades ou dificuldades? Comente.

Como você pensa que deveria ser esse trabalho?

Você já ouviu falar sobre ensino colaborativo?

Caso positivo, você pode me contar um pouco sobre o ensino colaborativo.

Caso negativo, você pode me contar um pouco sobre o que você imagina ser o ensino colaborativo.

Quanto aos conteúdos curriculares trabalhados nas aulas, você pode me dizer como é feita a escolha deles?

Você acha que existe a necessidade de fazer adaptações para criança com deficiência intelectual?

Em qual situação?

É preciso fazer adaptação dos conteúdos?

É preciso fazer adaptação no ambiente?

Na sua opinião, criança com deficiência intelectual pode participar de todas as atividades como os outros colegas de classe?

Na sua opinião, é possível trabalhar com atividades individuais em uma sala em que há criança com deficiência intelectual?

Caso positivo, você pode me contar alguma experiência com esse tipo de atividade?

Caso negativo, você acha que as atividades coletivas oferecem melhores possibilidades para criança com deficiência intelectual?

Eixo temático Opinião do professor frente adaptação de atividades

Durante as aulas, você acha necessário utilizar alguma estratégia de ensino específica para a criança com deficiência intelectual?

Caso positivo, você pode me contar um pouco sobre as vezes que utilizou estratégias? Em qual situação?

Como você soube dessa estratégia? Alguém auxiliou no planejamento?

Como você trabalha os conteúdos curriculares com a criança com deficiência intelectual?

Durante as aulas, você acha necessário utilizar alguma adaptação curricular específica para a criança com deficiência intelectual?

A escola tem algum material sobre adaptação curricular?

Você acha que os livros sobre adaptação podem auxiliar o trabalho do professor?

Na sua opinião, o que é adaptação de atividades?

Apêndice D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL - PROFESSORES EDUCAÇÃO ESPECIAL

Bom dia/Boa tarde professor (a), eu quero agradecer a sua disponibilidade e o seu interesse em participar desta pesquisa. A sua participação é muito importante e todas as informações cedidas nessa entrevista são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Antes de iniciarmos a entrevista, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que estou entregando e, se estiver de acordo, assine. Você têm alguma dúvida? Você autoriza que a entrevista seja gravada? Podemos começar?

Caracterização do professor

Iniciais do nome: _____ Sexo: F() M ()

Data de nascimento: _____

Qual é sua carga horária de trabalho?

Quanto tempo você trabalha neste cargo?

Quanto tempo leciona nesta Unidade escolar?

Conte como é realizado o seu trabalho?

Formação inicial e continuada

Ensino Médio:

Graduação:

Ano de conclusão:

Instituição de formação: () Pública () Privada

Tipo: () Presencial () À distância

No curso de graduação você teve disciplina sobre Educação Especial? Se sim comente sobre o que você lembra.

Especialização:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Ano de conclusão:

Doutorado:

Ano de conclusão:

Você participou de cursos de longa duração na área da Educação Especial? Quais?

Você participou de palestras/seminários/congressos na área da Educação Especial? Quais?

Você acha que participar de eventos como palestras/seminários/congressos sobre Educação especial pode auxiliar o trabalho do professor com alunos com síndrome de Down?

Eixo temático Opinião do professor frente a proposta da inclusão escolar

Com base em sua experiência, qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial no Sistema Regular de Ensino?

Você acha que o professor do ensino regular está preparado para a inclusão?

Caso positivo, você pode me contar um pouco do porque você acha que sim?

Caso negativo, você pode me contar um pouco do porque você acha que não?

Na sua opinião, as aulas desses professores são inclusivas?

Caso positivo, você pode me contar um pouco do porque você acha que sim?

Caso negativo, você pode me contar um pouco do porque você acha que não?

Eixo temático Opinião do professor frente o ensino colaborativo

Na sua opinião, o professor regente da classe comum da Educação Infantil deve trabalhar em parceria com o professor da Educação Especial?

Conte como é seu trabalho com o professor da classe comum?

Você já ouviu falar sobre ensino colaborativo?

Caso positivo, você pode me contar um pouco sobre o ensino colaborativo.

Caso negativo, você pode me contar um pouco sobre o que você imagina ser o ensino colaborativo.

Quando iniciou seu trabalho na proposta colaborativa você encontrou facilidade ou dificuldades? Comente sobre elas?

Atualmente quais são suas principais facilidades e dificuldades no trabalho colaborativo?

Eixo temático Opinião do professor frente adaptação de atividades

Durante as aulas, você acha necessário utilizar alguma estratégia de ensino específica para a criança com deficiência intelectual?

Você me parceira com o professor da sala comum, utiliza estratégias diferenciadas para o trabalho com a criança com deficiência intelectual?

Caso positivo, você pode me contar um pouco sobre a utilização de estratégias? Como são elaboradas e realizadas?

Durante as aulas ministradas pelo professor da sala comum da Educação Infantil, você acha necessário utilizar alguma adaptação curricular específica para a criança com deficiência intelectual?

Comente sobre adaptação de atividades?

Apêndice E



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Roteiro das reuniões

Reunião	Conteúdo	Referências utilizadas
1	Apresentação da proposta	-----
2	Práticas pedagógicas	-----
3	Formação sobre o do assunto escolhido pelas participantes: Ensino Colaborativo	Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).
4	Formação sobre o do assunto escolhido pelas participantes: adaptação curricular	Currículo e adaptações curriculares: o que estamos falando? (CARVALHO, 2008, p.99-108) Adaptações curriculares: finalidades e tipologia (CARVALHO, 2008, p.109-117)
5	Formação sobre o do assunto escolhido pelas participantes: adaptação curricular e deficiência intelectual	Currículo e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica (OLIVEIRA, 2008, p. 111- 127) Adequações curriculares na área da deficiência: algumas reflexões (OLIVEIRA, 2008, p. 129-154)
6	Elaboração de estratégias para uma situação fictícia	Adaptado com base em MENDES, ZERBATO, VILARONGA, 2014, p.107-110.
7	Elaboração de uma proposta de adaptação de atividade	-----
8	Definição e apresentação da proposta das atividades adaptação pelos professores	-----
9	Realização da proposta de adaptação em sala de aula	-----
10	Avaliação final das participantes	-----
11	Devolutiva dos dados	-----

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do presente estudo

Apêndice F



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Diário de Campo

Data _____ / _____ / _____
Tempo de duração:
Conteúdo:
Nome da atividade:
Objetivo da atividade:
Descrição da Atividade adaptada:
Materiais utilizados na atividade:
Descrição do comportamento da criança com deficiência intelectual em relação a realização da atividade
Descrição do comportamento dos professores em relação a realização da atividade adaptada
Comentários da observação

Apêndice G



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL Professor da sala comum e Professor da Educação Especial

1 – Você já tinha conhecimento sobre a adaptação de atividades antes da realização dessa pesquisa? Ou, durante as reuniões com a pesquisadora, você adquiriu novas informações sobre esse assunto?

2– Conte como foi para você elaborar e realizar uma proposta de adaptação de atividades? Você acredita que ajudou na sua prática pedagógica com a criança com deficiência intelectual?

3 – Na sua opinião, a adaptação de atividade contribuiu na aprendizagem a criança com deficiência intelectual? Justifique.

4 - Relate-nos uma atividade que a criança com deficiência intelectual realizou a partir da proposta de adaptação curricular em sala de aula?

5 - Você acredita que a adaptação de atividade auxiliou na interação entre você e criança com deficiência intelectual em sala de aula? E na Educação Infantil?

6 - Você ficou satisfeito com: A) A frequência das reuniões ? B) A quantidade de reuniões, bem como os dias em que estes foram realizados (HTPC)? Fale-nos um pouco sobre isso.

7 – Após as reuniões , houve mudanças no relacionamento entre você e a professora da educação especial/Regular? Quais?

8 - Você indicaria a adaptação de atividades para algum colega da Educação Infantil/Educação Especial realizar com seus alunos? Por quê?

9 - Qual a importância de planejar as atividades em colaboração do professor de Educação Especial/Regular?

10 - Aponte os aspectos positivos e negativos da proposta elaborada e realizada da adaptação de atividades.

11 - Qual a importância das discussões e reflexões da prática realizadas durante as reuniões ? O que mudou?

Apêndice H



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES ADAPTADAS

Conteúdo a ser trabalhado com os alunos da classe

Linguagem oral, identidade, musicalidade,
plasticidade, criatividade, coordenação

Objetivos para os alunos da classe Apropriar a imagem corporal

- Descrever como ele se vê
- Criar seu auto-retrato para que o aluno se vê
- Identificar as partes do corpo

Objetivo Específico para o aluno PAEE (habilidades previstas no desenvolvimento do conteúdo)

identificar as partes do corpo - oralmente

- Criar seu auto-retrato
- Reconhecer sua imagem

- Apropriar do conhecimento das partes do corpo e linguagem corporal

Metodologia de realização da atividade

Serão realizadas 4 atividades:

1 - caixa espelho - todos os alunos deverão

se descrever suas características. O aluno PAEE

deverá se reconhecer no espelho e falar seu nome

Recursos Pedagógicos

- Rádio, folheteria

- caixa de eq. impressa em MDF

Material de apoio (Ex: EVA, papel cartão, cola lápis de cor etc.)

caixa de sapato, EVA, cola, pincel,
tinta, tela pl. pintura, papel

Descrever como será trabalhada a adaptação da atividade geral

Em geral, a adaptação será realizada
de forma q o aluno ^{PM} reconheça sua
imagem.

Avaliação do aluno PAEE

Durante a realização das atividades
com observações

Cronograma das atividades:

DATA	ATIVIDADE	DURAÇÃO DA ATIVIDADE
	caixa surpresa	± 1 h
	miúcos - Banco lola	± 1 h
	quebra-cabeça	± 1 h
	colagem e pintura tela	± 2 h