

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

LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO



**ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA
FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR**

SÃO CARLOS
2012

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

LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO



**ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA
FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR**

Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

**SÃO CARLOS
2012**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R114ec

Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante.

Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar / Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
200 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação especial. 2. Formação continuada de professores. 3. Ensino colaborativo. 4. Inclusão escolar. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.**

Profa. Dra. Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. _____

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Enicéia', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida(UFSCar)

Ass. _____

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Maria Amelia', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata
(UNESP/Bauru)

Ass. _____

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Eliana', written over a horizontal line.

Aos meus pais Edivam e Alzira minha justa homenagem, grandes inspiradores e incentivadores das conquistas em minha vida. Esse mestrado é de vocês também!

Ao Adriano, meu sentido de vida e apoiador de meus sonhos.

Ao Milton Fernandes (*In memoriam*) que nos últimos anos de sua vida, compartilhou-a conosco, sendo um amigo e irmão tão companheiro e leal.

AGRADECIMENTOS

Grata sou a Deus, por me manter sob sua graça e tornar esse grande sonho possível. Em nossas conversas, somente Ele e eu sabemos de tudo o que vivenciei na vida até chegar a mais esta vitória. Ele sempre me foi Fiel!

A minha mãe Alzira tão amada, que soube educar e criar seus seis filhos com princípios sólidos e que me ajudaram a ser quem sou hoje. Por ser uma inspiradora e apoiadora de todos meus sonhos. Obrigada mãe querida, valeu toda a batalha que enfrentamos juntas.

Ao meu admirável pai, Edivam, que me ensinou a humildade, a ter esperança diante das difíceis condições materiais de vida que tivemos... foi de grande valor cada livro adquirido com muito sacrifício que o senhor me presenteava durante toda a minha escolarização. Grande incentivador na minha trajetória acadêmica participou das dificuldades e vitórias em minha vida como se fossem as suas próprias. E todas elas (vitórias) são suas, meu pai.

Ao meu esposo Adriano por surgir em minha vida, por todo o seu amor, paciência, compreensão e apoio em toda essa trajetória.

Aos meus queridos irmãos e irmãs: Lúcio, Lúcia, Leno, Léia e Lulu que força vocês são em minha vida. Obrigada por cada abraço, apoio, orações, palavras, amor, admiração, respeito... queria dimensionar o quanto vocês são vitais em minha vida. Só nós sabemos quão árduo foi o caminho trilhado até este momento de felicidade compartilhado e comemorado por todos nós.

Aos meus sobrinhos Ingridy, Neto, Felipe, Karol, Ricardo, Naara, Jonjon e Mari que sempre foram pacientes com a tia, principalmente nas minhas ausências. Amo vocês!

A querida Mariana, sobrinha, amiga, meu alicerce e minha esperança. Com seus apenas cinco anos de idade, foi parceira em diálogos, companheira tão presente, revigorava-me as forças, dando-me a certeza de que tudo daria certo sempre. Ganhou um espaço incomensurável em minha vida e em meu coração, como uma filha. Sem você tudo seria tão mais difícil. Obrigada por sua paciência, traduzida na frase: *“eu sei... agola não podi tá teminandu a dissetação”*, maior ternura, não há.

As minhas cunhadas Marinéia, Carmen, meu cunhado Adonias e minha sogra Ivaneide pela torcida, apoio e cuidado a mim dedicados.

A todos os meus familiares maternos e paternos, especialmente ao meu avô Jonatas, a minha tia Edna, a Paloma e Natanael, pelas orações, companheirismo, dedicação e apoio incondicional.

As minhas amigas Lúcia e Thaísa, por tudo que significam em minha vida. E o que seria de mim sem vocês? Agradeço pela amizade, lealdade apoio direto nessa conquista!

À família da incubadora: Elane, Loyanne, Soraya, Deyze, Jean, Dalila e Sidnéia que fazem parte da minha história e das vitórias em minha vida.

Aos amigos Charles Pitter, Juliana Sirqueira, Poliana Borges e Mirian pela amizade de tantos anos, pela presença, força e carinho que sempre dedicaram a mim.

A todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR que contribuíram ricamente com a minha formação e a realização do sonho do mestrado: Enicéia G. Mendes, Cristina Yoshie Toyoda, Fabiana Cia, Ana Lúcia R. Aiello, Fátima Denari, Cristina Lacerda, Maria Amélia Almeida, Kátia R. M. Caiado, Elisete Silva Pedrazzani e Thelma S. Matsukura.

A querida orientadora Enicéia Gonçalves Mendes, obrigada por divulgar seus conhecimentos, permitindo que de lugares tão recônditos como Marabá no Pará eu pudesse “conhecê-la” por meio de seus escritos e começar a sonhar em um dia tê-la como orientadora. Meus agradecimentos pela humildade, desejo ávido de compartilhar tanta sabedoria, por assumir a orientação desta dissertação, mesmo com tantas responsabilidades. Foi um orgulho trilhar esse caminho acadêmico com você ao meu lado Enicéia.

Agradeço as professoras Vera Lúcia Capellini, Eliana Zanata e Maria Amélia Almeida pelos ricos ensinamentos, pela participação em minha banca de qualificação e defesa com primorosas contribuições a minha dissertação. Vocês foram maravilhosas!

Agradeço em especial a minha amiga Giovana Ferroni, pela parceria, companheirismo, trocas de conhecimentos, lealdade, cuidado e amizade.

À querida Danúsia Lago, obrigada por cada palavra, abraço, consolo, orientações, cuidado, conhecimentos compartilhados e principalmente, por sua amizade. É maravilhoso sim, testemunhar que ainda existem pessoas boas no mundo, como você.

Minha gratidão aos meus colegas de mestrado e de doutorado do PPGEs pelo companheirismo e amizade: Lívia, Thaís, Josi, Everton, Patrícia, Uiara, Eliane, Franco, Larissa Helena, Larissa, Selma, Keila, Amanda, Caroline, Ana Caroline, Tereza, Giovana, Gustavo, Vanderlei, Aline Veltrone, Gerusa, Sabrina, Lidya, Carla Rios, Iasmin Boueri, Adriane, Gabriela e Cícera. E todo Grupo de Pesquisa-FOREESP/UFSCar.

Ao Campus Universitário de Marabá/UFPA, que me oportunizou cursar este mestrado, aos colegas de trabalho que sempre apoiaram e acreditaram na possibilidade desta conquista.

A Rede de Educação Inclusiva da Amazônia Paraense, coordenado pela professora Ivanilde Oliveira e do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial do Campus de Marabá/UFPA, na coordenação da professora Hildete P. dos Anjos.

A Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA, no apoio e abertura para a pesquisa, em especial a Suelene, coordenadora do Departamento de Educação Especial/SEMED.

Um especial agradecimento as sete professoras e uma estagiária que participaram sempre com muita dedicação à pesquisa. Obrigada por acreditarem na proposta de ensino colaborativo e colaborarem comigo nesta conquista.

As famílias dos alunos com autismo e a eles próprios por me acolherem em suas vidas e participarem da minha como pesquisadora.

*Minhas pernas não caminham
Mas há olhos que não veem.
Há bocas sempre caladas,
Muitas mãos que não seguram
E braços que não abraçam,
às vezes, nem sempre há braços,
há mentes que se esqueceram
De abrirem-se para o sol.
Há muita falta em nós todos.
Mas não estamos pedindo
que tenham pena de nós.
O que importa saber
É que estamos aí,
Ao lado de todo mundo,
Querendo apenas que o mundo
Compreenda que foi feito
Pra vocês e pra nós.
(Ziraldo)*

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 200 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RESUMO

O estudo aborda a temática do Ensino Colaborativo, que é compreendido como uma parceria entre professores do ensino comum e professores da área de Educação Especial que compartilham responsabilidades, assim como todo processo de planejamento, instruções e avaliações dos procedimentos de ensino no trabalho de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais/NEEs. Na experiência de colaboração entre profissionais do ensino, têm sido apontadas conquistas ao processo de inclusão escolar, ao mesmo tempo em que contribui para formação continuada de professores. Neste contexto, este estudo questiona sobre as possibilidades e limites de contribuições que o ensino colaborativo pode propiciar à formação continuada de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. Com esta pesquisa, pretendeu-se analisar as potencialidades e limites desta experiência na formação continuada de professores, através do ensino colaborativo com profissionais que atuam no ensino comum e ensino especial. A pesquisa se desenvolveu dentro de uma abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa. Participaram da pesquisa: a pesquisadora, duas professoras do ensino comum, uma estagiária, cinco professoras do ensino especial – das salas de recursos multifuncionais – e três alunos com autismo, matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental de três escolas públicas municipais do interior do Pará. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários, ficha de identificação dos alunos, roteiros de grupo focal e sessões de observação participante no ensino comum e sala de recursos multifuncionais das escolas, com registros em diários de campo. Nas atividades de colaboração, foram realizados oito encontros com as professoras participantes em um grupo geral, registrados por meio de filmagens; vinte encontros de planejamento, intervenção e avaliação com as professoras por escola e vinte e oito sessões de colaboração em sala de aula com as professoras envolvendo os alunos com autismo. Foi aplicada a técnica de grupo focal com as professoras em dois encontros. Os dados foram organizados e analisados com base em categorias de análises. Com os resultados da pesquisa, identificou-se que o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo trouxe contribuições à formação continuada das professoras participantes de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos com autismo. Analisou-se que apesar das ricas contribuições, há alguns limites quando se considera a totalidade das demandas de formação continuada de professores do ensino comum e especial e o que é possível propiciar com a proposta de ensino colaborativo. Espera-se que o ensino colaborativo seja reconhecido como uma das diversas alternativas que pode compor as políticas de formação de professores e assim contribuir com a construção de sistemas de ensino inclusivos.

Palavras Chave: Educação Especial. Ensino Colaborativo. Formação continuada de Professores. Inclusão Escolar.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Collaborative Teaching as a strategy continued formation of teachers to promote school inclusion. 200 pages. Master Thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ABSTRACT

This study approaches the thematic of the collaborative teaching, which is understood as a partnership between teachers of regular classes and special education teachers who share responsibilities, as well as the whole process of planning, instructing and evaluating the procedures involved in teaching students with special education needs. The experiences of collaborative teaching have facilitated the inclusion of students with special needs in regular schools and at the same time it has contributed to the continuous formation of teachers. In this context, this study investigated if collaborative teaching can enable teacher's continuous formation and support the school inclusion of students with autism. This research intended to analyze the contributions and limitations of the collaborative teaching experience to the continuous formation of teachers who belong either to regular or to special education system. The research has been developed in a qualitative approach, based on the collaborative research model. The researcher, two teachers from regular classes and one trainee, who taught the second and third grades of an Elementary regular school and five special education teachers that taught three students with autism have taken part of this study. The study took place in three public elementary schools in the state of Pará. The following instruments were used to collect data: questionnaires, a form containing student's personal information, two scripts to guide the group meetings; participative observations sections during regular and special education classes which were registered in a field diary. As part of the collaborative teaching process, the researcher has coordinated eight meetings with all the teachers (these meetings have been recorded), twenty meetings with each teacher to plan, execute and evaluate the activities prepared to the students and twenty eight meetings involving the teachers and their students with special needs. A focal group technique was applied to the group of teachers in two meetings. The data were organized and analyzed according to a category system. The results have showed that collaborative teaching in fact enables the continuous formation of the teachers who participated in this study. It has also supported the inclusion of students with autism in regular classes. Nevertheless, it's important to warn that collaborative teaching can't supply all demands from teachers in regular and special education schools. We hope the collaborative teaching may be recognized as an effective strategy that can be part of policies which aim to create an inclusive education system in Brazil.

Key words: Special Education. Collaborative Teaching. Teachers Continued Formation. School Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos procedimentos das etapas da pesquisa e seus resultados	71
Quadro 2 - Caracterização das Escolas	82
Quadro 3 - Participantes da pesquisa	83
Quadro 4 - Caracterização do perfil das professoras/estagiária do ensino comum	84
Quadro 5 - Caracterização das professoras da educação especial - AEE	87
Quadro 6 - Características gerais dos alunos participantes	90
Quadro 7 - Descrição dos Encontros de Estudos, planejamento e reflexão	99
Quadro 8 – Descrição dos procedimentos gerais da pesquisa	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições e matrículas no ano de 2011	78
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores da rede municipal de ensino.....	79
Gráfico 2 - Quantidade de alunos com deficiências na rede municipal de ensino	80
Gráfico 3 Formação das professoras participantes	108

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CAP – Centro de Apoio Pedagógico

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

FOREESP – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial

GEP/NEEs – Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação.

NAce – Núcleo de Acessibilidade.

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

NEES – Núcleo Eletivo de Educação Especial

NEI - Núcleo de Educação Infantil

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Pará

PGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAPes – Salas de Apoio Pedagógico Específicos

SEDUC - Secretaria Estadual Executiva de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

UFCE – Universidade Federal do Ceará

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	25
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	37
2.1. Formação continuada de professores para inclusão escolar: uma breve revisão de literatura.....	40
2.2. O professor do ensino especializado e do ensino comum: formação e práticas.....	46
3. ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES À INCLUSÃO ESCOLAR	52
3.1. Revisão de pesquisas sobre o ensino colaborativo	54
3.2. Ensino colaborativo: contribuições à inclusão escolar e a formação continuada de professores	60
4. METODOLOGIA	68
4.1. Contexto do Estudo.....	73
4.2. Local da pesquisa.....	81
4.3. Descrição dos participantes	82
4.4. Instrumentos de coletas de dados	93
4.5. Materiais e equipamentos.....	94
4.6. Procedimentos	95
4.7. Procedimentos para análise dos dados.....	106
5. O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RESULTADOS E ANÁLISES	107
5.1. Demandas de formação das professoras dos alunos com autismo	108

5.2. Dificuldades identificadas no trabalho pedagógico cotidiano com alunos com autismo antes da intervenção.....	114
5.3. A proposta baseada no trabalho colaborativo.....	122
5.4. O significado das experiências de ensino colaborativo para as professoras.	140
5.5. Ensino colaborativo e suas contribuições ao aprimoramento profissional do professor	142
5.6. Reflexões sobre o ensino colaborativo e seus limites à formação continuada de professores.....	148
5.7. Reflexões sobre o ensino colaborativo na política de educação inclusiva em Marabá.	151
6. CONSIDERAÇÕES	152
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	167
ANEXOS	189

APRESENTAÇÃO

O interesse pela área de Educação Especial surgiu das oportunidades profissionais que vivenciei, pois apesar de ter um irmão com deficiência física, a naturalidade com a qual lidávamos um com o outro, nunca me fez olhar para a diferença no seu corpo físico, como algo que o inferiorizasse. Quando penso em meu irmão sempre me vem a lembrança qualquer outra característica sua, por isso não explico minha escolha pela área da Educação Especial como uma identificação pessoal por ter um caso na família. Contudo, a vivência que tive e tenho com ele ajudou-me a constituir minha subjetividade como profissional e pesquisadora que sabe que o olhar que imputamos sobre as pessoas com algum tipo de deficiência, destacando a limitação como a sua principal característica ou o inverso, quando o nosso olhar foca em tudo o que a pessoa é para além da deficiência, é decisivo na vida dessas pessoas e na nossa própria vida. Da minha relação com meu irmão, aprendi esta última forma de olhar.

O interesse específico pela temática de formação de professores para a educação inclusiva se originou na formação como pedagoga (1997 a 2002) e no exercício da prática pedagógica como docente da rede municipal de ensino (1998 a 2007). Apesar de não ter escolarizado alunos com deficiência convivi com histórias de vida de alunos em situação de fracasso escolar, marcados por um histórico de repetência e descrença em suas possibilidades de aprendizado.

Os desafios da prática pedagógica impulsionou-me a um esforço de articular teoria e prática, exercício este, que em grande medida favoreceu uma maior consistência na minha formação como professora, assim como produziu melhorias no desempenho escolar dos alunos. Essa trajetória profissional docente, aliada a experiências técnico-pedagógicas me ampliou responsabilidades e diversificou meu campo de atuação: de professora responsável por duas salas de aula em uma escola pública municipal, passei a ser responsável pela coordenação pedagógica de escolas de grande e médio porte, espaços estes, propiciadores de experiências e aprendizados únicos, quando pude ter contato com professores com os mais variados perfis profissionais, e com crianças, adolescentes, jovens e adultos alunos do sistema formal de ensino. Casos de repetência constante, fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e de alunos com deficiência apontavam os limites do trabalho pedagógico desenvolvido nesses espaços escolares, ao mesmo tempo em que descortinava desafios a

serem superados, por meio de ações, jamais solitárias, mas sim com compromisso de todos nas escolas por onde passei, ora como professora, ora como coordenadora pedagógica.

A experiência acumulada na docência, coordenação pedagógica e avanços na minha formação acadêmica, renderam-me um convite para assumir a função de formadora de professores alfabetizadores – PROFA/MEC¹ em 2003. Nesta oportunidade, o trabalho como formadora abrangia um número maior de profissionais da educação: diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores. As experiências de cada escola, no processo de alfabetização se constituíam o foco nas formações, especialmente as chamadas “dificuldades de aprendizagem” na aquisição da língua oral e escrita.

A minha responsabilidade como formadora e educadora se multiplicou. Foi cercada por tantas expectativas na profissão que busquei dar continuidade aos estudos, e já licenciada em Pedagogia, matriculei-me no curso de especialização em Psicopedagoga Clínica e Institucional, que me proporcionou aprendizados e conflitos teóricos que a graduação deixara como lacuna.

No ano de 2003, retornei a docência, mas agora no ensino superior na Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, quando fui aprovada no concurso para professora da disciplina Psicologia da Educação. Aprofundei-me nas áreas de psicologia da educação, educação infantil e educação especial, eixos temáticos com os quais eu trabalhava em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foi o período no qual integrei grupos de pesquisa e extensão importantes e que aguçaram meu interesse por estudos na área de políticas de formação de professores para educação infantil e educação especial. A orientação de trabalhos de conclusão de curso nessas áreas direcionou mais ainda meu foco de interesse pela educação especial e educação infantil.

No segundo semestre de 2005 com o encerramento do meu contrato na UFPA, voltei a dedicar-me a escola pública, na coordenação pedagógica e posteriormente, como técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, cargo este com o qual não me identifiquei, e por isso retornei a escola como coordenadora pedagógica, quando no ano de 2006 fui aprovada no concurso público para o cargo de pedagoga na UFPA, agora como efetiva.

¹ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores lançado pelo Ministério da Educação em 2001, como um curso de aperfeiçoamento destinado a professores de todo Brasil que atuavam em turmas de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental.

Este retorno à universidade significou a abertura de novas oportunidades no espaço acadêmico. E assim, desde o ano de ingresso em 2006, assumi responsabilidades administrativas e científicas na UFPA/Campus de Marabá. Na área de extensão, coordenei e integrei programas e projetos, dentre os quais destaco minha participação no Núcleo de Educação Especial/NEES e Núcleo de Acessibilidade do Campus de Marabá/NAce. Em 2007, iniciam-se atividades de formação inicial com alunos de licenciaturas, pesquisas e ações extensionistas na área de Educação Especial e Inclusiva no sul e sudeste do Pará, das quais participo como colaboradora e pesquisadora até os dias atuais.

Foi no contexto dos trabalhos do grupo de pesquisa - Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial – GEP/NEES/UFPA – formado por professores e técnicos que atuam com a temática da Educação Especial e Inclusão da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, que surgiu o interesse pela temática.

Com a aprovação no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar em 2010 fui concretizando o estudo aqui descrito, abrangendo a temática do ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar de alunos com autismo. Propus esse estudo com muita satisfação pela tentativa que ele representou de intervir na realidade educacional onde atuei como professora e principalmente, por oportunizar experiências de colaboração, com expectativas de ganhos tanto para minha qualificação na área de Educação Especial quanto dos professores que colaboraram com este estudo.

INTRODUÇÃO

Influenciado pelo movimento mundial pela inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais que resultaram na Conferência Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001c) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (BRASIL, 2008c) o Brasil adotou diretrizes, especialmente a partir da década de 90, para atender minimamente as cobranças sociais pela garantia de direitos das pessoas em condição de exclusão. A reforma inicia-se pela previsão legal de direitos em documentos oficiais, para um longo tempo de espera, até ser, e quando consegue ser, materializada na prática.

No caso específico das pessoas com “necessidades educacionais especiais” (NEEs), com o documento da Salamanca (BRASIL, 1994), os governos são chamados a reestruturar seus sistemas de ensino para: “acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”, incluindo uma diversidade de sujeitos que vivem em condição de exclusão: “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (BRASIL, 1994, p. 3)

Endossando os princípios, política e prática em Educação Especial na perspectiva da inclusão, o Brasil incorpora em seus discursos e políticas o ideário da inclusão escolar, visando atender as “necessidades educacionais especiais” de todos (BRASIL, 1994, p. 3). Garcia (2008) considera que a década de 90 foi um momento histórico de muitas reformas na educação em muitos países em desenvolvimento. E a educação inclusiva como meta para os sistemas de ensino se institui neste contexto.

[...] orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates (GARCIA, 2008, p. 13).

Em âmbito mundial são distintas as condições de oferta educacional entre os países, que se igualam, apenas na adoção ideológica da filosofia da inclusão. A este respeito

Garcia (2008, p. 14) analisando o conteúdo dos documentos internacionais anteriormente citados conclui:

Os documentos aqui referidos têm em comum discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que deles necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificamente em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimento especializados.

É neste contexto que o Brasil assume por meio de seus órgãos e conselhos oficiais a materialização de políticas inclusivas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) previu o dever de oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com NEEs², indicando um atendimento preferencial, no ensino regular; e delegando aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar uma educação que atenda as necessidades especiais do educando – “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, professores com formações na área da educação especial e inclusiva” (BRASIL, 1996, p. 44).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) instituíram que os sistemas de ensino terão a obrigatoriedade de garantir matrículas a todos os alunos ao mesmo tempo em que deverão realizar sua organização interna para atendê-los:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b, p. 1).

Neste documento, a Educação Especial é conceituada como um processo de cunho educacional norteado por uma proposta pedagógica, que deverá ser desenvolvida pelos sistemas de ensino e contribuir com a escolarização de alunos com NEEs, no sentido de garantir a superação de práticas de exclusão e fracasso escolar, assegurando:

[...] recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 1).

² Neste trabalho será utilizado o termo necessidades educacionais especiais/NEEs representando os alunos considerados público-alvo da educação especial atualmente: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Entretanto, a política de inclusão escolar preconizada pelos governos federais, estaduais e municipais está longe de atender a complexidade que abrange a política de escolarizar alunos com NEEs no ensino comum da escola regular. Para Beyer (2010, p. 8) “A sensação é o descompasso entre o surgimento e formalização da política educacional nacional para alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira”.

No Brasil as exigências legais³ asseguram direitos aos alunos com NEEs, mas a realidade impõe desafios que as políticas educacionais inclusivas não têm dado conta de materializar. Neste contexto, o professor é visto como um profissional responsável pela construção de práticas pedagógicas inclusivas, e em combate a exclusão educacional dentro da sociedade capitalista, a despeito das condições estruturais de funcionamento dos sistemas de ensino. Para escolarizar o aluno que apresenta NEEs, é premente que o professor compreenda o que exatamente produz a exclusão, como o seu trabalho pedagógico poderá ser desenvolvido em sintonia com um projeto de inclusão escolar e ainda saber como exigir a sua profissionalização. A garantia de uma formação inicial e continuada de qualidade é fundamental para suscitar essa postura crítica.

O perfil desejado para o professor que atua no ensino comum no contexto da inclusão escolar é ambicioso, e há ainda um limite sobre o que o professor da sala comum poderá realizar para atender as NEEs de seus alunos e ele poderá necessitar do apoio do professor do ensino especial (MENDES, 2002). Estes profissionais precisam vivenciar uma formação que lhes propicie uma leitura crítica de sua realidade, sua própria prática, dos desafios que ela impõe, precisa de um espaço em que se pratique esse exercício e que ressignifique os papéis de professores do ensino comum e especial.

Bueno (1999) intensifica essa discussão, afirmando que a função do professor do ensino comum e da educação especial no contexto da inclusão escolar tem sido foco de debates, sendo considerada uma problemática séria:

³ Constituição Federal do Brasil, 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96; Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Decreto nº 3.956/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Plano Nacional de Educação, 2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002, Lei nº 10.436/02; Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.

[...] os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende [...] (BUENO, 1999, p. 13).

Há indícios, segundo Bueno (1999), que as razões para esta situação, residem no fato de que o professor da educação especial atuou durante muitos anos na minimização dos efeitos da deficiência em si, e não nas suas possibilidades.

Especificamente no estado do Pará, um estudo⁴ realizado no período entre 2007 a 2009, mapeou o processo de inclusão escolar em alguns municípios. No tocante a formação de professores em Marabá, evidenciou-se que as formações desenvolvidas não vinham atendendo satisfatoriamente as necessidades formativas do professor, pois eram esporádicas, instrumentais e destinadas a poucos (RABELO et al., 2009).

Mendes (2008a) ao identificar o cenário de problemáticas que envolvem a realidade das escolas, analisa que o avanço nas políticas e no desenvolvimento da inclusão escolar depende da criação de novos caminhos. A literatura científica e experiências produzidas por países mais avançados no processo de inclusão evidenciam “uma nova perspectiva de investigação, baseada no trabalho colaborativo no contexto escolar” (MENDES, 2008a, p. 31).

As redes de trabalho colaborativo foram sendo progressivamente, adotadas e pesquisadas, especialmente, nos Estados Unidos, Inglaterra e na Espanha⁵ como um modelo alternativo que dá uma nova direção ao processo de inclusão escolar e apóia a escolarização de alunos com NEEs nas turmas de ensino comum. Esta vivência pode propiciar ao professor um espaço de reflexões capaz de provocar a elaboração de novas ações pedagógicas dentro da perspectiva inclusiva no encontro com outros profissionais que possam ampliar o olhar sobre as intervenções na sala de aula com o aluno com NEEs (JORDAN, 1994; KAMPWIRTH, 2003).

São experiências de trabalho colaborativo com resultados positivos na qualificação do trabalho pedagógico do professor que atua na escolarização de alunos com NEEs, que impulsiona a produção de mais estudos que avancem no enriquecimento teórico e metodológico sobre o tema.

⁴ Relatório do projeto de pesquisa: “Olhar, escutar e vivenciar a educação inclusiva em municípios do Pará”/CNPQ, 2009, coordenado por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, professora da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

⁵ Mendes (2006b, p. 32) cita autores de referência nesses países: (NORWICH & DANIELS, 1997; CREESE, NORWICH & DANIELS, 1998; PARRILLA e DANIELS, 1998; DANIELS, CREESE & NORWICH, 2000)

[...] a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, e que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores [...] (MENDES, 2006b, p. 34).

Uma preocupação premente é pensar a qualificação do trabalho pedagógico que atenda as necessidades diferenciadas dos alunos, que passa pela participação de toda a equipe de uma escola. Mendes (2008b) aponta que o desafio maior é construir uma cultura colaborativa na escola, pensar propostas de formação de professores e de trabalho pedagógico com base na filosofia colaborativa: “a idéia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão” (MENDES, 2008b, p. 114).

Sabe-se que o papel dos professores na inclusão escolar é destacado, seja ele do ensino comum ou especial, e que o desenvolvimento de uma proposta de parceria colaborativa pode incentivar a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho pedagógico em regime de colaboração.

O presente estudo visou justamente avaliar as possibilidades de promover formação continuada através da proposta do ensino colaborativo ou co-ensino, que envolve a parceria entre professores do ensino comum e ensino especial trabalhando juntos para favorecer a escolarização em classe comum de alunos com NEEs.

As expectativas eram de que este estudo trouxesse contribuições para subsidiar políticas de formação continuada de professores na perspectiva inclusiva apontando as estratégias formativas que as experiências de ensino colaborativo propiciaram a partir da avaliação das professoras participantes. Some-se isto, a contribuição da pesquisa à indicação de novos caminhos em potencial para atuação das universidades e sistemas de ensino na promoção da inclusão escolar por meio de uma parceria colaborativa, no esforço de superar problemas que os alunos com público-alvo enfrentam para ter suas necessidades atendidas com garantias de sucesso acadêmico.

Esta pesquisa está vinculada a agenda de estudos sobre inclusão escolar do “Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” (GP-FOREESP/ UFSCar) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, cuja meta tem sido a de gerar conhecimentos que possam fundamentar propostas de formação de professores com o desenvolvimento de pesquisa colaborativa que venha contribuir com melhorias na educação de crianças, jovens e adultos com NEEs.

Este estudo foi organizado em seis capítulos, o primeiro capítulo aborda o papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os pressupostos da política de educação inclusiva, complementado com análises de realidades da inclusão escolar no Brasil.

No segundo capítulo é tematizada a formação de professores para a Educação Especial e Educação Inclusiva, a prática pedagógica do professor na escolarização de alunos com NEEs e o papel do professor do ensino comum e ensino especial no contexto da Educação Inclusiva.

No terceiro capítulo é contextualizado o trabalho colaborativo no desenvolvimento da educação inclusiva, seguido de uma revisão de literatura sobre a formação continuada de professores e são discutidas as potencialidades do ensino colaborativo como espaço de formação continuada de professores para a inclusão escolar.

O capítulo quarto traz os pressupostos metodológicos que fundamentaram o estudo; a apresentação dos dados gerais da educação do município; a descrição do local da pesquisa e dos participantes; encontram-se o detalhamento da trajetória e delineamento da pesquisa, são apresentados os procedimentos e instrumentos de coletas de dados e por fim, os procedimentos adotados para analisar os dados.

No quinto capítulo são apresentados e discutidos os principais resultados e análises sistematizadas a partir da pesquisa desenvolvida. São descritas que contribuições as experiências de ensino colaborativo trouxeram a formação continuada das professoras, assim como aponta os limites desta proposta, contribuindo assim com as discussões sobre a implementação de experiências de ensino colaborativo nas redes públicas de ensino, tal como um componente da política de educação inclusiva.

No sexto e último capítulo são apresentadas algumas considerações do estudo fundamentadas nas discussões dos resultados.

CAPÍTULO I

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Ao se discutir sobre a temática da educação inclusiva, é fundamental problematizar modelos neoliberais de inclusão que tem se instituído na realidade brasileira - que implicam muitas vezes numa proposital inclusão precária e instável. A presença do discurso inclusivo na educação e nas políticas educacionais – está na ordem do dia, mas não é um fenômeno de significado único, afirma Bueno (2008) – é necessário ressignificar o termo na direção de uma escolha comprometida política, ideológica e pedagogicamente com a luta pela inclusão escolar qualificada a todos os alunos em situação de exclusão.

Para Martins (1997, p. 31-32) “[...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nesta inclusão”. Há uma concentração de olhares e questionamentos sobre a exclusão evidente, e nesse envolvimento deixa-se de discutir as formas pobres, e, até indecentes de inclusão ou ainda pseudoinclusão.

É partindo destes pressupostos que se aborda a educação inclusiva e a promoção da inclusão escolar como política educacional do governo brasileiro, influenciada por “consensos universais”, traduzidos na forma de convenções internacionais de “combate” as desigualdades sociais e pobreza no mundo, tendo a educação como instrumento de grande relevância para a finalidade de garantir a inclusão social.

Mendes (2006a; 2010a; 2010b), Garcia (2008) Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2004) identificaram a relação do surgimento da filosofia inclusiva com eventos e documentos internacionais que de alguma maneira, trouxeram implicações no sistema educacional brasileiro e nos processos de implantação das políticas inclusivas.

O Brasil assumiu a defesa dos princípios da Educação Inclusiva, inspirado nos proclames presentes na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 9):

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,

- as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Desde então o governo brasileiro, tem formulado políticas educacionais focadas nestas premissas denominadas como inclusivas. A adesão dos países às diretrizes internacionais de “educação para todos” e “educação inclusiva”, veio a reboque de certos condicionamentos: empréstimos financeiros estrangeiros para o apoio ao “desenvolvimento” de países, em troca há um igualamento na assunção ideológica da filosofia inclusiva, a despeito das diferentes condições existentes em cada país.

Mendes (2010b) explica que a proposta inclusiva no contexto educacional, assume diferentes terminologias – como o caso de países que utilizam o termo integração, com o significado e mesma natureza da inclusão – e descreve a existência no país de diferenças e antagonismos nos posicionamentos de pesquisadores, educadores e adeptos da Educação Inclusiva: de um lado um grupo a favor da proposta de “inclusão escolar” com propostas moderadas, de outro um grupo a favor da “inclusão escolar radical”.

Os “inclusionistas” (FUCHS; FUCHS⁶, apud, MENDES, 2010b) veem a escola como um espaço que pode auxiliar o aluno a desenvolver habilidades e conhecimentos para sua vida, e ainda, defendem ser necessária a manutenção do *continuum* de serviços; desde a matrícula e frequência do aluno com NEEs no ensino comum até a prestação de atendimento em hospitais. Eles têm a convicção de que as possibilidades de transformação da escola são finitas, e que não poderá como se espera, servir a todos os alunos com uma educação qualificada que atenda todas as suas necessidades educacionais especiais.

Os “inclusionistas radicais” creem que o espaço da escola é importante, mais pela sua possibilidade de socialização, fazer amizades e superação de visões estereotipadas, ao mesmo tempo em que se colocam a favor de que todos os alunos, independente do seu grau de deficiência, sejam matriculados e frequentem a sala de ensino comum, preconizando a eliminação do *continuum* e com a visão de que a escola pode ser reconfigurada, a ponto de atender todas as necessidades do ser humano em sua diversidade (MENDES, 2010b).

⁶ FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. *Childhood Education. Annual Theme*. P. 309-316, 1998.

Bueno (2001) defende que a Educação inclusiva não merece sofrer contestações, é necessária sua existência, mas sem a ideia ingênua que já chegou, concretamente em nossa realidade educacional. A Educação Inclusiva se constitui uma meta a ser conquistada, pelo sistema educacional e sociedade como um todo. O princípio da educação inclusiva não se efetivará por imposição legal “sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças deficientes nos sistemas de ensino” (BUENO, 2001, p. 25).

Entretanto, é necessária uma permanente análise do modelo, das intencionalidades e da forma como vem se desenvolvendo a política de educação inclusiva; pois somente a partir daí pode-se identificar as possibilidades e/ou entraves à materialização dos princípios inclusivos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDEBEN 9.394 (BRASIL, 1996) de 1996, fica evidente o endosso aos direitos previstos na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) – a qual já previa o atendimento educacional especializado e a matrícula preferencial no ensino regular. Esses preceitos são fortalecidos na conceituação de Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

[...] § 2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

[...] Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996, p. 44).

A utilização do termo necessidades educacionais especiais (NEEs), advém da tradução realizada no Brasil da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), e é empregado na legislação brasileira, significando uma abrangência maior dos grupos de alunos considerados como público da Educação Especial.

Este enquadramento de grupos considerados da educação especial também suscita polêmica entre os pesquisadores e educadores da área. Acertadamente é direito de todos o acesso e permanência qualificada à educação escolar, especialmente, quando se trata de grupos sociais injustamente excluídos ao longo da história da educação e na sociedade

brasileira. Contudo, há singularidades em cada um desses grupos que precisam ser consideradas quando se requer o atendimento de suas “necessidades educacionais especiais”⁷.

Nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 2), está caracterizado quem são os educandos com necessidades educacionais especiais, seríamos estudantes com:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Segundo esta definição há um público-alvo amplo, dos alunos com necessidades educacionais especiais, que precisaria receber um tipo de educação especial que permitisse a superação de “dificuldades” e “limitações”, incluindo ainda os superdotados.

O conjunto de produções e volume de divulgações científicas na área de Educação Especial e Inclusão Escolar têm fomentado este debate, que está longe de se exaurir. Mas ao analisarmos a legislação e diretrizes nacionais, temos percebido algumas transformações que ora mantém a ideia de que a população da Educação Especial são todos os alunos com as mais diversas “necessidades educacionais especiais”, ora restringem a alunos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 1994, 1996, 2008a, 2011).

Com a preocupação de reforçar os princípios da Educação Inclusiva o Conselho Nacional de Educação, formula das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001b, p. 1), no seu artigo 2º, prevê que os sistemas de ensino “[...] devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

⁷ O estudo aqui descrito é realizado dentro da área da Educação Especial, com o foco em alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, considerados atualmente pela legislação Brasileira (BRASIL, 2008a, 2011) como público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para atender os princípios inclusivos na escola, as classes comuns também precisam se transformar qualitativa e quantitativamente, assim como toda a escola que se pretende inclusiva, dentre o conjunto de provisões necessárias, tem-se:

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
[...] V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001b, p. 3).

A referida resolução (BRASIL, 2001b) apresenta determinações sobre como a escola se constituirá como espaço inclusivo - por meio de um trabalho pedagógico que toda a escola deverá assumir, pois o aluno com “necessidades educacionais especiais” é da escola, e não unicamente de um professor, como ocorre em muitas situações. A decisão de onde matricular os alunos, quantos matricular em uma mesma turma, a organização do currículo de forma a favorecer que todos os alunos tenham garantidos as condições de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, bem como a oferta de um atendimento educacional especializado se constituem premissas fundamentais a serem assumidas pela escola.

A proposta de Educação inclusiva sempre esteve associada ao termo diversidade, pelo fato de que a deficiência também é compreendida como uma forma “diversa” de ser no mundo; e a escola inclusiva, por seu turno, precisa atender, satisfatoriamente, esta diversidade, tal como previsto no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que reforça esse ideário de construção de uma escola inclusiva (BRASIL, 2001a).

Integrando o conjunto de medidas na perspectiva da educação inclusiva há redirecionamento nas políticas de formação de professores com a Resolução que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), quando foram introduzidas preocupações com o “acolhimento e o trato da diversidade” e que sejam contemplados nos currículos de cursos de licenciatura: “conhecimentos sobre crianças,

adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p. 3).

O Ministério da Educação/MEC, com um aparato legal instituído para direcionar a implementação da Educação Inclusiva no Brasil, lançou o “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade” (BRASIL, 2005) em 2003, envolvendo a participação de representantes dos estados brasileiros por meio de seus municípios pólos, em uma série de seminários com a intencionalidade de fornecer subsídios orientadores para a transformação dos sistemas de ensino na direção dos princípios inclusivos. No bojo deste programa, foram sistematizadas diretrizes de formação de gestores e professores, sensibilização das famílias e comunidade escolar de todo o país, para favorecer uma adesão na prática da filosofia de inclusão escolar. Isso significaria segundo os pressupostos do programa, a garantia do acesso de todos os alunos a processos de escolarização e atendimento educacional especializado em escolas das redes regulares de ensino.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), que aborda dois pontos centrais: a formação de professores para a Educação Especial, implantação das salas de recursos multifuncionais e acessibilidade física nas escolas. Evidencia-se entre as medidas tomadas pelo governo brasileiro, além da reiteração das provisões de serviços já asseguradas em outros documentos, também a omissão em relação à garantia de condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, realmente inclusivas no cotidiano escolar.

Em 2008 o MEC/SEESP cria a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva a Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a qual defende uma transformação estrutural e cultural da escola, e traz orientações para um novo formato organizacional da escola e das classes especiais no sentido de atender satisfatoriamente as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No contexto desta política nacional (BRASIL, 2008a) a educação especial não poderá se desenvolver em um sistema paralelo e numa perspectiva excludente e separada do sistema regular de ensino, ao contrário, passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola, propiciando “o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, de modo integrado ao trabalho de escolarização no ensino comum com o apoio crucial do serviço de atendimento educacional especializado que funciona para:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 9).

O Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008b), publicado em 2008 garante legalmente as condições da oferta de serviços especializados, cabendo a União a responsabilidade, pelo apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com NEEs, matriculados na rede pública de ensino regular, compreendido como: “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 1).

O lócus privilegiado para o desenvolvimento do atendimento educacional especializado, conforme a política brasileira de educação inclusiva é a denominada Sala de Recursos Multifuncionais, espaço criado para receber os alunos com NEEs, na própria escola em que o aluno está matriculado no ensino comum, ou em outra escola também regular, no contra turno tal como é descrito no Art. 5º das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 2).

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Em novembro de 2011 este Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008b) foi substituído pelo Decreto Nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe novas normas sobre a educação especial: o atendimento educacional especializado que tem como principais objetivos:

- I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II-garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

A mudança substancial que o Decreto (BRASIL, 2011) trouxe, foi o retorno da possibilidade do aluno público-alvo da educação especial, ser escolarizado também nas classes especiais e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, requisito que no Decreto anterior, (BRASIL, 2008b), restringia e incentivava a matrícula dos alunos no ensino comum da escola regular. Além disso, este último decreto abre a possibilidade de financiar essas outras alternativas de escolarização pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB:

Art.14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6278.htm - art1 (BRASIL, 2011, p. 3).

Estas são as características da política de Educação Especial e Inclusiva no Brasil, desenvolvida nas últimas décadas, com uma série de propostas e diretrizes previstas em documentos oficiais e legislações que asseguram direitos, mas, a sua materialização está longe de se efetivar. A respeito deste cenário brasileiro Mendes (2010b, p. 32-33) analisa:

[...] podemos concluir que há no país uma “Educação Inclusiva Retórica”. As propostas estão nas leis, nos documentos e predominam também na fala de muitos políticos e cientistas. Entretanto, não se pode dizer que esteja havendo uma política efetiva de Educação Inclusiva no país [...] É fato que pensar um projeto de Educação Inclusiva com todos os recursos necessários, para que todos delas necessitem, em curto prazo, na realidade do nosso sistema educacional, parece extremamente utópico. Mas é possível se pensar em um projeto de inclusão escolar consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais atualmente disponíveis.

Há uma gama de estudos produzidos no Brasil a respeito da implementação de práticas na perspectiva da educação inclusiva, que vão ajudando a compor um cenário diverso sobre a realidade das escolas, os desafios que enfrentam para escolarizar todos os alunos e atender as suas necessidades com um trabalho pedagógico de qualidade. Segundo análise realizada por Bueno (2008), a respeito das produções científicas sobre inclusão escolar e educação inclusiva, esses temas têm sido abordados como sinônimos. É possível constatar que são raros os estudos que investigam o que tem ocorrido com os alunos com NEEs que estão

sendo matriculados no ensino comum, e quais as prováveis dificuldades que enfrentam em seu processo de escolarização.

Glat e Ferreira (2003) sistematizam um diagnóstico sobre a implementação da educação inclusiva, caracterizando experiências de educação escolar inclusiva e concluíram:

Não há dúvida que a implementação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro não é uma tarefa simples. Trata-se de um enorme (porém, não impossível) desafio para o professor garantir o aprendizado de alunos com deficiências ou grandes dificuldades cognitivas, psicomotores e sensoriais e psicológicas, diversas dos demais alunos, no contexto das atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 29).

Esta constatação tem se evidenciado em outros estudos (BEYER, 2006; OLIVEIRA, 2007; MENDES, 2008c; OLIVEIRA, et al. 2009), revelando que a seguridade legal por si só não garante a efetividade de proposta de inclusão escolar. Tais estudos apontam a sensação de permanente despreparo do professor, falta de condições de trabalho, estrutura física das instituições educacionais sem acessibilidade, dificuldades na prática pedagógica para garantir o acesso ao currículo, a permanência qualificada na escola dos alunos, os planos municipais e estaduais de educação apresentam proposições ainda tímidas sobre os princípios da educação inclusiva, a quantidade de salas de recursos para o AEE é insuficiente frente ao número elevado das demandas dos alunos, ausência de políticas de formação de professores que respondam suas demandas da prática, ausência de uma cultura inclusiva na escola como uma responsabilidade coletiva, falta de diálogo e trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e ensino especial, entre outras problemáticas presentes na realidade educacional.

Glat e Ferreira (2003) há cerca de dez anos atrás concluíram que já havia experiências diferentes e também similares, vinculadas as condições materiais e humanas de cada contexto e a trajetória que cada estado trilhou nessas décadas de Educação Especial e atendimento às pessoas com NEEs. Segundo esses autores a maioria dos pesquisados compartilham da crença que:

[...] o processo da inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular, e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma re-estruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 30).

Mendes (2008c) ao contextualizar uma agenda de pesquisas sobre inclusão escolar de um grupo de pesquisas apontou que são divulgados nos discursos governamentais que as mudanças em prol da inclusão escolar estão ocorrendo, mas não há dados científicos e uma sistemática avaliativa que tragam essa comprovação de fato:

No âmbito dos sistemas estaduais e municipais diretrizes políticas de reforma norteadas pelos princípios da inclusão escolar estão sendo anunciadas, mas em geral observa-se a ausência de procedimentos de avaliação o que compromete o processo de implementação das propostas. Faltam indicadores para monitorar o processo, os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis, e outras vezes não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional, ou mais especificamente se eles estão tendo acesso ao currículo, se estão socializando na direção desejável, e se estão sendo socialmente aceitos na escola (CAPELLINI, 2001; SANTOS, 2002; ROSA, 2003; MENDES, NUNES e MENDES, 2005, GONÇALVES, 2006) (MENDES, 2008c, p. 17).

A realidade das escolas brasileiras que possuem alunos com NEEs matriculados não tem sido avaliada de forma sistemática, a proposta de inclusão escolar demanda um acompanhamento e avaliações contínuas, para serem redimensionadas as ações e políticas de modo a garantir o funcionamento de um sistema de ensino efetiva e comprovadamente inclusivo.

Oliveira (2007) ao analisar um conjunto de relatórios de pesquisas realizadas no estado do Pará que confrontavam as diretrizes políticas da educação inclusiva e a prática pedagógica dos profissionais da educação revela uma “trajetória de conflitos”. A existência de diretrizes curriculares paralelas que compunham os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a Política inclusiva da Educação Especial. O primeiro documento versa sobre a convivência com a diversidade, enfocando diferenças culturais de etnia, gênero e classe excluindo do debate as “diferenças” presentes na vida da pessoa com deficiência, como é bem recorrente nas políticas educacionais, diretrizes paralelas vão compondo o cotidiano das escolas. O segundo documento traz diretrizes e formas organizacionais para funcionamento dos sistemas de ensino inclusivos. Fica evidente a falta de diálogo entre as diretrizes oficiais e o hiato com o que ocorre nas realidades escolares.

Essa situação provoca a sensação de acúmulo de ações, projetos e trabalhos na escola. Como se houvesse metas também paralelas a se atingir. A compreensão sobre o processo de inclusão escolar por parte de professores em um município do Pará expressa equívocos e limitações no entendimento do seu significado:

[...] a maioria dos docentes revelou ter um entendimento restrito sobre a inclusão, ou seja, limitada o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais ao ensino regular. Uma técnica de educação chegou a destacar que a palavra inclusão está em moda na mídia como ligada à educação especial e que incluir “participar do mesmo bolo. Todos juntos participando do mesmo bolo [...] da mesma situação nas mesmas condições (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

Sobre a inclusão escolar em municípios do Pará, foi possível identificar as concepções que fundamentam as práticas desenvolvidas nas escolas: havia alguns que aceitavam a educação inclusiva por seu ideário libertador e os que não acreditavam, considerando ser um discurso ou jogada política ou mesmo algo impossível de ser concretizado na prática (OLIVEIRA, 2007).

O trabalho pedagógico na escola tem uma complexidade que se intensifica com a proposta de transformação dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva. Permanece a retórica sobre o discurso da inclusão, principalmente dos governos e gestores, e ainda impera um silêncio dos professores do ensino comum e educação especial. Na visão de Oliveira (2007, p. 40) é “imprescindível que o discurso e a prática inclusiva deixem de ser exclusivos dos docentes da educação especial e sejam de fato socializados, debatidos, problematizados e praticados por todos vinculados ao sistema educacional”.

Beyer (2007) chama atenção para uma premissa importante na inclusão escolar – o trabalho pedagógico articulado entre o educador especial e o educador do ensino comum “atuação pedagógica conjugada”. Não se trata de uma transposição sistêmica dos serviços típicos da escola e classes especiais para o ensino comum:

[...] defende-se o uso dos recursos da área da educação especial na escola comum, visando a uma ação pedagógica que corresponda às necessidades especiais dos alunos, com a ressalva [...] desta resignificação conceitual e do resgate pedagógico de elementos exageradamente “terapeutizados” na educação especial (BEYER, 2007, p. 81).

A superação do patamar segregado que marcou a história da Educação Especial no Brasil e seu paralelismo com a educação geral pode significar um avanço na proposta de inclusão escolar, desde que não se secundarize a importância e singularidade da área da Educação Especial, mas que esta seja incorporada nos discursos pedagógicos da educação geral como uma de suas dimensões constituintes.

Dialogando-se com as pesquisas, é possível aprender com as falas dos sujeitos, seus medos, conflitos, frustrações e ter “esperança de que através de vários intercâmbios a

serem estabelecidos entre os sujeitos no espaço escolar, avanços e transformações possam ser produzidos, gerando-se, quem sabe, uma inclusão escolar possível” (BEYER, 2007, p. 81).

Considerando a complexidade das políticas de inclusão escolar, o presente estudo foi desenvolvido em um dos diversos municípios brasileiros, que tem herdado muitas das características comuns ao contexto educacional nacional, especialmente no que se refere às lacunas e demandas na formação de professores para atuarem na construção de sistemas de ensino inclusivos.

CAPÍTULO 2

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Com a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), é assegurado o atendimento educacional especializado – AEE – de forma preferencial no ensino regular, direito este endossado em documentos legais e diretrizes governamentais de anos subsequentes. A determinação de oferta do AEE, como direito constitucional, demandou políticas de formação de professores que caminhassem na direção de atender as NEEs de todos os alunos.

Com a Conferência Mundial (BRASIL, 1990) e Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) recomendou-se que “a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados” e aconselharam os governos a, “garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como continuada, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (BRASIL, 1994, p. 10).

O documento da Salamanca (BRASIL, 1994) prevê a necessidade de formação de professores, com destaque para o professor especialista em educação especial:

[...] maior desafio consiste em organizar formação - em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de auto-formação.

45. A formação especializada em educação de alunos com necessidades educativas especiais que conduz a qualificações adicionais deverá normalmente ser integrada ou seguir-se ao treino e experiência no ensino regular, de forma a permitir complementaridade e mobilidade.

46. É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (BRASIL, 1994, p. 28).

Dois anos depois da publicação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) a

qual determinou a necessidade de qualificação dos professores em seu Art. 59º: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 22).

Temos neste documento a previsibilidade de formações iniciais e continuadas para dois grupos de professores para atuar na escolarização de alunos com NEEs– os “capacitados” e os “especializados”.

Prieto (2003) realiza uma extensa análise sobre a “Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação Especial” destacando contradições nas políticas e o hiato com a realidade concreta, que tornaria inexecutável algumas determinações legais, especialmente no que tange a formação de professores. Cobra-se um perfil dos profissionais da educação que atuavam e/ou atuariam na escolarização de aluno com deficiências e demais necessidades educacionais especiais, mas não se tem garantido condições de oferta de cursos de formação inicial e continuada com a qualidade reconhecida.

No Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 (BRASIL, 2001a), é destacado a necessidade de “preparo” dos profissionais que atuam na escola.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2001a, p. 65).

Com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002) foi proposto um desenho curricular que contemplasse o atendimento a diversidade e conhecimentos pedagógicos para escolarização dos alunos com NEEs, sendo previsto em seu inciso II conhecimentos: “[...] sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p. 3).

Sob o discurso de apoiar as transformações dos sistemas de ensino na perspectiva inclusiva, o MEC lançaria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em 2003, prevendo propostas de formação de gestores e educadores de todos os municípios

brasileiros, a fim de garantir o direito de acesso de todos à educação, atendimento educacional especializado e às condições de acessibilidade (BRASIL, 2005, p. 9):

[...] o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibilizará, para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino.

A formação de professores para educação especial e educação inclusiva é retomada com a tentativa de orientar para a superação de dicotomia entre a educação regular e educação especial, o documento anteriormente mencionado (BRASIL, 2005) traz uma avaliação de que o princípio constitucional de garantia de condições de acesso e permanência na escola em todos os níveis de escolaridade não fora atingido satisfatoriamente, e sinaliza necessidade de superação da oposição e distância entre os profissionais que atuavam na escolarização de alunos, público-alvo da educação especial:

Essa visão fragmentada também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional (BRASIL/PDE, 2007, p. 9).

A preocupação com a transformação dos sistemas de ensino para atender os princípios da educação inclusiva, mobilizou o MEC a elaborar uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), tendo como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008a, p. 8).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) apontou a necessidade de articular vários setores da sociedade e principalmente às instituições escolares, por meio de seus sistemas de ensino para o cumprimento de condições fundamentais para a inclusão escolar:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 8).

Mais uma vez é enfatizada a importância da formação de professores tanto para atuação no AEE e na classe comum. A Educação Especial que durante décadas funcionou como um sistema paralelo da educação geral é ressignificada no contexto da educação inclusiva e:

[...] direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008a, p. 9).

Mendes (2002) considerou que nos dispositivos legais, o “apoio especializado” estaria relacionado à garantia de educação de qualidade, concepção bastante presente nos documentos e discursos oficiais, e explica que esse objetivo pretendido a todos os alunos em suas necessidades, só poderá ter a chance de se efetivar se houver investimentos em formação de professores para a inclusão e ensino especial, e um trabalho conjunto de ambos, somado a esforços de outros profissionais especializados.

2.1. Formação continuada de professores para inclusão escolar: uma breve revisão de literatura.

Os estudos sobre formação continuada de professores para a inclusão escolar tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente em virtude das reformas educacionais associadas a processos de inclusão social em âmbito internacional e nacional. No Brasil a proposta de construção de sistemas de ensino inclusivos, tem direcionado o foco de atenção para a política de formação dos profissionais da educação, enfatizando formações para o professor do ensino comum, do ensino especializado e para gestores na perspectiva da Educação Inclusiva.

O conceito de formação continuada é explicitado por Santos (2001, p. 124) como sendo:

[...] todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas [...] voltadas para a qualificação docente, tendo em vista possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.

De um modo geral, as formações continuadas podem se dá por iniciativas pessoais e/ou institucionais, podendo ser estas últimas, coletivas quando se envolve grupos ou individuais – um curso de especialização, por exemplo. As formações continuadas englobam cursos de atualização, capacitação, aperfeiçoamento, especializações e participações em eventos, palestras, congressos, oficinas que assumam o objetivo de contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos atuação do professor como intelectual inserido em uma sociedade e um profissional da educação que busca constantemente, melhoria de sua prática pedagógica. Mas há intencionalidades ideológicas, políticas e pedagógicas que fundamentam as diversas concepções de formação continuada de professores que precisam ser problematizadas no interior deste debate.

Alarcão (2001) concebe a formação continuada dos professores com uma importância fulcral na construção de sua profissionalização, definindo-a como “um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 2001, p. 100).

A necessidade da formação de um profissional reflexivo que reflita na ação e sobre a ação pedagógica é destacada por diversos estudiosos que tomam a prática do professor como foco de análise e espaço rico para a produção de saberes profissionais. Com base nestas concepções, há uma defesa de que as propostas de formação de professores deverão se desenvolver considerando a própria realidade pedagógica e os saberes práticos dos professores e no seu exercício reflexivo (ALARCÃO, 1998; 2001; NÓVOA, 1992; 1995; PÉRES GÓMEZ, 1991; SCHÖN, 1991; TARDIF, 2000; 2001; 2002; 2003; PERRENOUD, 1993; 2001; 2002; ZEICHNER; 1993).

Há autores que defendem a concepção de professor reflexivo, mas que ressaltam que esta reflexão excede a realidade imediata da prática se articulando com o contexto maior da sociedade, destacando a necessidade de se ter um equilíbrio na valoração dos saberes práticos dos professores nos processos de formação, quando comparados aos conhecimentos teóricos e acadêmicos-políticos que constituem a profissão docente (CONTRERAS, 2002; GHEDIN, 2002; BENASSULY, 2002; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002).

Para Benassuly (2002, p. 190):

Falar de professores reflexivos é proporcionar-lhes elementos por meio dos quais possam romper com ideologias tecnocráticas e instrumentais que, na maioria das vezes, perpassam sua prática cotidiana. É colocá-los no patamar de sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no espaço de seus mundos vividos e no espaço social [...].

Ghedin (2002) assume uma postura crítica similar, reforçando que a experiência do professor pode gerar conhecimentos, desde que este assuma uma postura crítica sobre sua prática profissional em inter-relações com o contexto social, político, econômico e cultural.

A respeito da tendência expressa no uso do termo professor/a reflexivo/a nas propostas de formação alguns autores (BENASSULY, 2002; GHEDIN, 2002; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002) analisam ser problemático o uso banalizado do termo sem a adoção de uma postura crítica nas reflexões. Na prática profissional do professor é necessário ir além dos muros da escola, sem se restringir a ações que visem à solução de problemas imediatos da prática, sem que se problematizem os determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que determinam as condições materiais e humanas de sua prática pedagógica.

Nos estudos que tratam da formação de professores, tem preponderado uma concepção de valoração da prática pedagógica do professor a chamada “epistemologia da prática” (PÉRES GÓMEZ, 1991; SCHÖN, 1991; NÓVOA, 1992; 1995; GAULTIER, 1998; TARDIF, 2000; 2001; 2002; 2003; PERRENOUD, 1993; 2001; 2002). Sem dúvida a prática pedagógica do professor é de grande relevância, por se constituir também um espaço de formação e produção de saberes, contudo, sem o diálogo coerente e intencional com os conhecimentos acadêmico-científicos, com o exercício intelectual e político do professor; esta restrição termina por alienar o ato “reflexivo” do professor, já que a reflexão sobre e na prática pedagógica, dificilmente se amplia aos determinantes sociais, culturais, políticos, ideológico e pedagógico que recaem sobre a educação.

Os saberes do professor não se originam apenas de sua prática, tem raízes nas teorias educacionais, o papel desta teoria que não pode ser negligenciado deste debate e no processo de formação continuada. Neste espaço formativo é possível ampliar as oportunidades de articulação teórica e prática no trabalho pedagógico do professor, condição necessária para sua prática reflexiva e crítica. Pimenta (2005, p. 24) esclarece esta concepção:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A problemática é, quando somente os saberes da prática são enlevados, com destaques para saberes técnico-instrumentais do “saber fazer” docente. Segundo Freitas (2002) essa é a tendência mais forte presente nas políticas de formação de professores.

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros (2002, p. 147).

Ao se retomar essa crítica radical de Freitas (2002) pretende criar bases para uma reflexão crítica comprometida com uma concepção de formação de professores mais emancipadora, especialmente em tempos de políticas de educação inclusiva que se pretende, solucionadora da condição de exclusão que muitos alunos vivenciam no espaço escolar.

A formação de professores para a educação de alunos com NEEs está imbricada destas concepções e os estudos sobre a formação continuada para a educação especial e educação inclusiva (MENDES, 2002; PRIETO, 2003; OLIVEIRA, 2007; JESUS, 2008a; OLIVEIRA, 2009), revelam que os professores do ensino comum e ensino especial, expressam um constante “despreparo” para lidar com os alunos público-alvo da educação especial. E com as exíguas oportunidades de formação inicial para a educação especial e educação inclusiva, recai um peso maior sobre os espaços de formação continuada.

Com base em um levantamento bibliográfico de pesquisas na área de formação continuada de professores para educação especial e educação inclusiva, preponderam estudos de levantamento que analisam propostas de formação continuada para a inclusão escolar em determinadas realidades do Brasil e que influenciam a prática dos professores (CARNEIRO, 1999; ROSA, 2002; ANDRADE, 2005; NASCIMENTO, 2008; VIEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2011). Em outros estudos o foco é a identificação demandas de formação, saberes necessários aos professores, trazendo suas percepções e representações sobre as propostas de formação

continuada para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (IVANOVICI, 2003; LEITE, 2007; MENEZES, 2008; RIBEIRO, 2008; RABELO, 2011).

Essas pesquisas revelam que o desenvolvimento da política inclusiva, precisa vir acompanhada, de uma política efetiva de formação inicial e continuada de professores, que contribua com a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados destes estudos identificaram dificuldades que os professores enfrentam na escolarização dos alunos com NEEs, lacunas em sua formação, sentimentos de frustrações pelos insucessos em sua prática, uma incidência elevada de adoção de propostas do governo federal com poucas e insuficientes iniciativas locais com proposições de programas de formação que atendam satisfatoriamente as demandas dos professores.

A exigência da política nacional de educação inclusiva (BRASIL, 1996; 2008a) de perfis profissionais diferentes – professor do ensino comum e professor do ensino especial – são tematizadas nas pesquisas a respeito da formação continuada de professores, que em sua maioria especificam as singularidades na formação e atuação de cada um destes profissionais, ao mesmo tempo em que confrontam as exigências da legislação a respeito da formação e a realidade como se conformam e se efetivam na realidade brasileira (PRIETO, 2003; OLIVEIRA, 2009).

Esses questionamentos são aprofundados nos estudos de Mendes (2002; 2010b; 2011b) que problematiza a direção das políticas, trazendo indefinições quanto a como, onde e em que modalidade deverão ser desenvolvidas as formações, tanto inicial como continuada de professores.

Siems (2010) realizou uma pesquisa sobre a constituição identitária dos professores para Educação Especial e destacou a dicotomização entre os professores do ensino comum e ensino especial e o distanciamento da discussão em torno da formação desses profissionais para a educação especial e inclusiva, das discussões sobre a formação de professores no contexto da educação mais ampla e analisa:

[...] não há formação especializada prévia que possa dar conta de todo o espectro da diversidade humana, mas há a necessidade de investir-se em processos de formação que, articuladamente, favoreçam a predisposição à reconstrução das práticas docentes por todos os profissionais, no contexto de seu desenvolvimento profissional, postura que demanda uma reorientação nos processos atualmente adotados na Formação de Professores (SIEMS, 2010, p. 39).

Jesus e Alves (2011) desenvolveram um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores do AEE, analisando as políticas de formação inclusivas e seus

pressupostos balizadores, destacando também a importância de articular as pesquisas da Educação Especial às questões da educação geral. É indiscutível a importância da Educação Especial enquanto área de conhecimento, contudo não se pode perder de vista seu pertencimento a educação de forma mais ampla, isso repercute nas propostas de formação continuada de professores e nos modos que tem sido implementadas e analisadas em pesquisas:

Tendo a educação especial o seu lugar, mas necessitando articular-se à educação geral, é preciso considerar que os profissionais que atuam nesses espaços educativos demandam conhecimento e formação que os possibilitem compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente. Nessa direção, apontamos para que a formação desses profissionais consolide conhecimentos que contribuam para esse propósito de atuação (JESUS; ALVES, 2011, p. 23).

Foram identificados estudos que propõem intervenções e contribuições à formação continuada de professores, como na pesquisa de Lauand (2000) que planejou, desenvolveu e avaliou um programa de formação continuada de professores e seus impactos no trabalho pedagógico do professor. Na mesma linha de trabalho, há pesquisas que assumem uma concepção de pesquisa denominada como colaborativa⁸, com algumas variações terminológicas, justificadas pelo desejo de precisar as raízes epistemológicas, teóricas e políticas da opção (PIMENTA; MOURA, 2004; IBIAPINA; FERREIRA, 2005; PIMENTA, 2005; JESUS, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011a).

As pesquisas colaborativas no contexto da educação inclusiva são analisadas por Almeida (2008), Jesus (2008b), Martins (2008) e Naujorks (2008) que direcionam o olhar para as possibilidades de contribuir por meio da pesquisa, com práticas educacionais mais inclusivas, apontando possibilidades e descrevendo experiências de “pesquisa-ação” como espaços de formação continuada para educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com o que nos revela a literatura consultada, as propostas de formação continuada desenvolvidas como programas nacionais, parecem ter pretensões ousadas de atingir os municípios de todo Brasil, mas que em sua materialidade, estão distantes de sanar os desafios para a construção de sistemas de ensino inclusivos e as demandas por formação de professores para o ensino comum e ensino especial, como premissas fundamentais concreção das políticas inclusivas.

Diversas propostas do MEC e de governos estaduais e municipais estão sendo analisadas por pesquisadores que revelam um descompasso com as demandas reais do

⁸ Pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa-ação-crítico-colaborativa.

professor que atua na inclusão escolar. A frustração diante dos desafios da prática produz um sentimento de impotência e de incompetência na vida do professor. Os professores comumente não são ouvidos no processo de construção das propostas de formação continuada, salvo em situações e experiências de pesquisas colaborativas que incentivam o protagonismo, emancipação, reflexão crítica do professor em pensar sobre sua realidade, identificar dificuldades e conquistas, expressar suas demandas de formação e discutir sobre os possíveis caminhos de formação continuada que desejam participar como colaboradores e coautores.

2.2. O professor do ensino especializado e do ensino comum: formação e práticas

A inclusão escolar de alunos com NEEs requer um funcionamento do espaço escolar que impõe grandiosos desafios, especialmente para os professores. A despeito de existir um grupo maior de responsáveis pela materialização dos princípios inclusivos – incluem-se governos, políticos, gestores, famílias, setor jurídico, pesquisadores, professores e demais profissionais, muitas vezes, os professores no cotidiano de sua sala de aula, vivem uma solidão profissional. Ao receber o aluno que demanda um ensino especial, não encontra o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos, contribuindo assim, com o seu avanço acadêmico.

A relação entre o professor do ensino comum e o professor do ensino especial, em tempos de inclusão escolar é multifacetada. A existência de diretrizes nacionais para o funcionamento de sistemas inclusivos, que determinam os tipos de conhecimentos que os professores precisam dominar que práticas inclusivas devem desenvolver, não significa que as experiências de escolarização dos alunos com NEEs tenham sido ou serão únicas e de sucesso. Há um abismo entre o que assegura a lei e determina as diretrizes nacionais, estaduais e municipais – quando essas duas últimas existem – e as condições reais de cada escola em todo o nosso país.

Ao longo da história a Educação Especial sempre foi organizada e ofertada de forma recortada do contexto geral dos debates e formulação de políticas para a educação. Não havia uma preocupação em integrá-la aos demais componentes da educação mais ampla. Isso porque a visão sobre a população de alunos “especiais” era sustentada pela crença em uma ineducabilidade, ou ainda, de que melhor aprendiam em grupos que apresentavam as mesmas características, e assim se seguia o paradigma da segregação como modelo ideal. Com a

integração escolar, avança-se no reconhecimento de que a convivência com os ditos “normais” não era tão danosa e perigosa. Apesar disto, havia ainda uma centralidade de que o problema, a limitação, a deficiência, estava única e exclusivamente no corpo com lesão, e que essa limitação precisava ser superada, para que esses alunos se adaptassem ao ensino da sala comum.

Com as descobertas científicas do século XX, principalmente, houve uma reformulação no modo de conceber as pessoas com necessidades educacionais especiais, passou-se a acreditar que com oportunidades educacionais especializadas e na sala comum da escola regular, seria possível se obter mais avanços na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Com os princípios da educação inclusiva tomada como política educacional, os papéis dos professores do ensino especial e comum precisaram ser redefinidos e reorganizados na escola regular. As escolas deverão ser capazes “de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças [...]” (BRASIL, 1994, p. 4).

A organização da aprendizagem na perspectiva inclusiva precisa se adaptar as necessidades educacionais dos alunos, e não estes à escola. Esse é o cenário de desafios aos professores. Bueno (1999) ao analisar a formação de professores para a educação inclusiva nos lembra da histórica divisão entre a escola regular e ensino especial, bastante “contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo pedagógico” (BUENO, 1999, p. 5).

É destacado por Mendes (2002) que o professor do ensino comum tem um papel importante no processo de inclusão escolar dos alunos, contudo há um limite sobre o que este professor pode fazer no atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos. O perfil do professor do ensino comum no contexto da educação inclusiva é bastante ambicioso, e ele pode precisar do apoio sistemático dos profissionais do ensino especial para a construção de práticas inclusivas na escola.

Bueno (1999, p. 5) há mais de uma década, chamava atenção para a situação dos professores “especialistas” e “generalistas” no contexto da educação inclusiva:

[...] por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências.

Apesar de tal crítica causar a primeira vista a impressão de pessimismo em relação à condição dos professores do ensino especial e ensino comum, é o testemunho de uma realidade não muito distante de nossos contextos escolares atuais. Porque é tão complexa a possibilidade de diálogo entre esses profissionais? Porque a despeito de tantas, exigências, orientações, recomendações legais e diretivas dos órgãos oficiais, ainda impera um trabalho desarticulado? É possível que os currículos e processos de formação, inicial e continuada sejam desfavoráveis para esta colaboração?

Prieto (2003) afirma que ainda há diferenciações a respeito das formações dos professores, presentes nos documentos legais, que precisam ser problematizadas e ressignificadas. Na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, está determinado quem é, qual o nível de formação e as funções dos professores do ensino comum e especial:

§ 1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, p. 5).

A este respeito Prieto (2003) questiona o que significa flexibilizar a ação pedagógica? Muitos têm compreendido como mera substituição, simplificação e/ou redução de conteúdos. Ao modificarem-se as formas de avaliação também significa flexibilizar? E completa: “Para que o professor do ensino comum esteja apto a realizar flexibilizações e adaptações curriculares, qual formação lhe deve ser garantida?” (PRIETO, 2003, p. 146)

Nesta Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) é definido quem é o professor considerado especializado em educação especial:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que

são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, p. 5).

Para consolidar melhor o papel do professor especialista o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) – que define as normas de funcionamento e institucionalização efetiva do AEE repercute na composição do perfil do professor que nele atuará como apoio ao trabalho do professor do ensino comum:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008b, p. 2).

Entre outras atribuições o professor especialista terá que liderar e apoiar a implementação da flexibilização da prática pedagógica, ajustes no currículo, desenvolver didáticas e práticas alternativas e diferentes das práticas que comumente têm sido desenvolvidas no cotidiano escolar. Entretanto, essas funções e tarefas não estão claramente definidas.

Para atuar como professor especializado em educação especial a resolução (BRASIL, 2001b) prevê a comprovação de sua competência na área:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001b, p. 5).

Ao analisar a resolução supracitada, Prieto (2003) identifica a existência de três tipos possíveis de professor: os que não têm domínio de conhecimentos sobre o ensino de alunos com NEES, aqueles têm um pouco de conhecimento sobre e aqueles professores que sabem mais que os outros dois. Identificando os dois primeiros, são do ensino comum que subdividem em duas categorias, e os últimos, são os professores “especializados”.

A primeira diferença entre a segunda (os capacitados) e a terceira categoria (os especializados) é que um deve ter conhecimentos para ser executor do ensino e o outro para ensiná-lo a executar, respectivamente, já que as competências exigidas são quase as mesmas. O professor capacitado deve perceber as necessidades educacionais de seus alunos e flexibilizar a ação pedagógica, o especializado, deve identificar as necessidades “para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas”; somente o primeiro deve avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e ambos devem saber atuar em equipe [...] (PRIETO, 2003, p. 146).

Este conjunto de reflexões e críticas de Prieto (2003) enriquece o debate sobre a política de formação de professores para a educação inclusiva e direciona nosso olhar para a necessária construção de um trabalho conjunto entre os professores que atuam na escolarização do aluno com NEEs, este processo seria crucial para a superação de dicotomias, distâncias e conflitos presentes nesta relação. Contudo, tem sido dada pouca ou nenhuma importância nas políticas oficiais a este componente da organização do trabalho pedagógico nas escolas, para a garantia de condições que sustentem esta parceria colaborativa, sem hierarquias de competências e saberes.

A qualificação do trabalho pedagógico destinado aos alunos com NEEs especial depende de medidas eficazes dos sistemas de ensino, segundo Bueno (1999, p. 14) “[...] implica em ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente (expressas por políticas de seleção, de carreira, de salário, de contrato de trabalho, etc.) e tantas outras”.

Atualmente o discurso hegemônico entre os professores, especialmente do ensino comum é a questão do “despreparo”, do não se sentir preparado para atuar com os alunos com deficiência, de despotencialidade do seu saber profissional que na visão de Jesus (2008a) precisa ser superada. A autora completa: “O desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazer, de modo que a presença de aluno em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes” (JESUS, 2008a, p. 75).

A diversificação dos percursos de escolarização é um ato criativo dos professores, possível de ser concretizado. A escola e a sala de aula poderão ser repensadas inspiradas nas seguintes abordagens:

a) projeto de formação continuada, em que os profissionais da educação possam ir construindo no embate teórico-prático a sua prática pedagógica. Para tal, há de haver espaço-tempo e disponibilidade, e uma das vias possíveis são os encontros de estudo com toda a equipe escolar;

b) apoio direto ao professor de sala podendo desdobrar-se em diferentes formas, dentre as quais destacamos:

- apoio direto dentro da sala – professores dos serviços de apoio e pedagogos (coordenadores pedagógicos, etc.) partilham com os professores momentos do ato de ensinar, observando/intervindo/demonstrando.
- apoio direto no planejamento e acompanhamento regular da atividade docente em sala de aula, considerando o conjunto da turma e a presença do aluno(s) com necessidades especiais na turma, tanto pelo professor especialista, quanto pela coordenação pedagógica;
- encontros específicos de apoio/orientação/demonstração no estudo/planejamento/avaliação/acompanhamento de casos específicos que demandem um projeto educativo muito diferenciado (JESUS, 2008a, p. 79-80).

Jesus (2008a) apresenta abordagens interessantes principalmente porque suscitam o ideário de colaboração entre equipes trabalhando juntos para superar os desafios da prática pedagógica inclusiva e o professor do ensino comum, tendo um suporte básico de apoio.

Diante das considerações de Jesus (2008a), são necessárias algumas ponderações e ressalvas referentes às ações de intervenção propostas: de que os sujeitos colaborativos – especialistas, coordenadores pedagógicos e demais profissionais – não partam do princípio que será uma apenas uma partilha unilateral e sim um compartilhar coletivo, já que o professor do ensino comum não ficará em um lugar apenas de aprendiz das práticas de “observação, intervenção e demonstração” (JESUS, 2008a, p. 79). Para não cairmos no erro de que os únicos que poderão dar “apoio/orientação/demonstração” (JESUS, 2008a, p. 80), são os que chegam como “especialistas” na sala de aula, e que o professor do ensino comum não tenha nada a compartilhar também em termos de conhecimentos sobre a escolarização dos alunos com NEEs. Na relação de parceria, trabalho conjunto, responsabilidades e papéis são definidos e distribuídos e rompe-se por completo com qualquer prática de hierarquização na relação entre pares – profissionais da educação.

Neste sentido que o ensino colaborativo se firma como uma proposta alternativa de serviço em Educação Especial, em que um professor especialista pode apoiar a escolarização de alunos com NEEs junto com o professor do ensino comum, e nesta experiência de colaboração é possível se desenvolver processos de formação continuada de professores e profissionais.

CAPÍTULO 3

3. ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES À INCLUSÃO ESCOLAR

Grande parte dos documentos oficiais do Ministério de Educação faz menção em algum momento à necessidade de trabalho em equipe, colaboração, coletividade, união para enfrentar os desafios da educação inclusiva. Nas funções do professor especialista é especificado que é preciso: “[...] trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001b, p. 5). E para o professor do ensino comum, na mesma resolução também é orientado: “IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001b, p. 5).

O trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos.

Assim, no contexto brasileiro, existe o amparo legal para esta proposta colaborativa de ensino, apenas parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho. Deste modo, é salutar analisar experiências, revisar estudos que embasam essa proposta para melhor se compreender seus limites, possibilidades e exequibilidade na realidade educacional brasileira.

Neste estudo, recorre-se a uma literatura internacional e a algumas produções nacionais no esforço de trazer para o debate sobre a escolarização dos alunos com NEEs, propostas de formação de professores, políticas federais, estaduais e municipais na perspectiva da educação inclusiva, o modelo de trabalho colaborativo em suas diferentes modalidades.

Há cerca de 20 anos Pugach e Johnson (1989) já mencionavam a importância de se estabelecer parcerias colaborativas na educação, especialmente em turmas nas quais havia alunos com deficiência. As autoras ressaltaram que a maior dificuldade na experiência de trabalho colaborativo, não se encontrava no referencial teórico sobre o tema, mas em seu processo de implementação, pois se evidenciava dificuldades para se conquistar uma paridade entre os profissionais que relutavam em abandonar seu status de *expert* e compartilhar seu

planejamento, medos, necessidades, potenciais com outro profissional. Para essas autoras, o ensino colaborativo pode ser entendido como um sistema claro de parceria entre profissionais da educação que se envolvem na resolução de problemas de aprendizagem que os alunos com NEEs enfrentam para se escolarizarem (PUGACH; JOHNSON, 1989).

Como fica perceptível a definição de ensino colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula.

De acordo com uma análise a respeito da literatura focada no ensino colaborativo, evidenciam-se experiências e construção de práticas pedagógicas na escolarização de alunos com NEEs, bem diversas, quanto aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos sobre como o ser humano aprende e se desenvolve. Não há uma obrigatoriedade engessada de adoção de um modelo de trabalho pedagógico construído colaborativamente entre professor do atendimento especializado e ensino comum, fundamentado em uma única teoria de ensino, a título de exemplo. Os sujeitos participantes da experiência, dependendo de suas trajetórias profissionais, acadêmica, científica e de seu comprometimento político, fazem suas opções teóricas e metodológicas. A literatura produzida na área tem revelado esta característica.

Mendes (2006b) apresenta uma síntese do significado do ensino colaborativo:

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

No ensino colaborativo, Gately e Gately (2001), ressaltam que os professores de ensino geral e ensino especial precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes.

3.1. Revisão de pesquisas sobre o ensino colaborativo

As produções sobre as temáticas de ensino colaborativo e consultoria colaborativa para a inclusão escolar de alunos com deficiência são abordadas em pesquisas predominantemente estrangeiras (JORDAN, 1994; ARGÜELLES, HUGHES, SCHUMM, 2000; IDOL, NEVIN, PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000; GATELY, GATELY, 2001; KAMPWIRTH, 2003; KEEFE, MOORE, DUFF, 2004; CONDERMAN, BRESNAHAN, PEDERSEN, 2009), e ocorrem variações nas definições sobre cada uma dessas modalidades. Contudo, a partir de um levantamento da literatura, foi possível perceber que em essência a filosofia, concepções e trajetórias experienciais ora apresentam similaridades, ora diferenças e singularidades.

Interessa aqui neste trabalho destacar o ensino colaborativo por este se constituir objeto de estudo desta pesquisa, mas isto não alija a relevância de resgatar conceituações e estudos realizados sobre o trabalho colaborativo de forma mais ampla, para uma caracterização mais apurada do cenário científico sobre a temática.

No Brasil tem se intensificado estudos nesta área, por meio de produções científicas com dissertações, teses e artigos sobre experiências de ensino e consultoria colaborativa (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; MENDES, TOYODA, BISACCIONE, 2007; SILVA, 2007; ALPINO, 2008; MENDES, 2008a; ALMEIDA, 2008; PEREIRA, 2009; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011a).

Nos estudos realizados por Argueles, Hughes e Schumm (2000), foi avaliado o impacto do modelo colaborativo no que dizia respeito às responsabilidades e papéis entre professores e diretores. Foram realizadas entrevistas nas escolas que participaram do programa, enfocando a identificação de fatores importantes para o sucesso do ensino colaborativo. Este estudo contribuiu para novas pesquisas na medida em que apresentou as premissas cruciais sobre qual o papel que cada um ocupava e quais suas responsabilidades num sistema de colaboração.

Gately e Gately (2001) aprofundaram essas questões, identificando a existência de três fases no desenvolvimento do ensino colaborativo:

- 1 - Inicial: onde a comunicação é cautelosa; os professores criam limites e tentativas de estabelecer uma relação profissional entre si;
- 2 - De comprometimento: quando a comunicação torna-se mais frequente e interativa, possibilitando que os professores construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo; o educador especial tem papel mais ativo na sala de aula;

3 - Colaborativo: os professores se comunicam e interagem abertamente; um complementa o outro (GATELY; GATELY, 2001, p. 40).

Para French (2002) os papéis dos professores do ensino comum e especial demandam uma redefinição para se efetivar um atendimento educacional de qualidade a alunos com NEEs. A autora critica o modelo individualista de atendimento, defendendo a sua superação, por meio de redes colaborativas de trabalho. Em sua produção a respeito do tema, centrou-se na discussão de formas de superar o modelo individual e introdução de parcerias colaborativas, dando esclarecimentos conceituais sobre o tema:

No ensino colaborativo (Nós fazemos), as características incluem solução de problemas e planejamento em conjunto, co-ensino, colaboração e avaliação juntos. Já a consultoria (Eu ajudo, você faz) envolve facilitar reuniões de equipe, fornecer informação, promover workshops, supervisão e encaminhamento dos paraprofissionais (FRENCH, 2002, p. 181).

Keefe, Moore e Duff (2004) preocuparam-se em pesquisar os desafios de se implementar o ensino colaborativo no nível de ensino médio, já que a grande maioria dos estudos analisam experiências no ensino fundamental. Apresentaram análises sobre os desafios e benefícios do ensino colaborativo no nível de ensino médio e deram sugestões para a prática, com base na própria experiência e na revisão da literatura que realizaram. É observado pelas autoras, que professores que se comprometem com o ensino colaborativo encontram tempo para planejar e buscar crescimento profissional e oportunidades de desenvolvimento.

Na prática as experiências de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e do ensino especial exigem habilidades, saberes e atitudes para se construir e vivenciar uma cultura colaborativa na escola. Com resultados positivos na escolarização de alunos com NEEs, há impactos positivos também na formação dos participantes: desenvolvimento de habilidades profissionais na perspectiva da inclusão.

Keefe, Moore e Duff (2004) em seus estudos nos apresentam quatro áreas que o professor colaborador precisa desenvolver: (a) conhecer a si mesmo, (b) conhecer o seu parceiro, (c) conhecer seus alunos e, (d) conhecer seu ofício. Essa indicação complementa outras já citadas, pois apontam para as metas em que se deseja chegar, mas permanece a lacuna na compreensão sobre o que o professor desenvolve em termos de habilidades e conhecimentos que possam nortear uma prática pedagógica inclusiva efetiva com seus alunos.

Debruçar-se sobre estudos focados no modelo de ensino colaborativo para analisar sua efetividade, traz também esclarecimento sobre “modos” de como pode acontecer, trajetórias existentes e seus avanços e suas dificuldades. Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) ilustram com relatos de professores, experiências de sucesso com a adoção de modelos com o ensino colaborativo e o significado na vida pessoal e profissional dos professores.

No Brasil o ensino colaborativo ou coensino, é destacado como uma estratégia essencial para a escolarização de pessoas com NEEs. Essa experiência pode ser considerada nova para professores, mas que tem despertado o interesse de alguns grupos de pesquisadores e educadores que atuam na educação e processo de inclusão escolar (FONTES, 2009).

Mendes e Toyoda (2004, *apud* MENDES, 2006b) realizaram um estudo (S. O. S. Inclusão) que envolveu a participação de dois pesquisadores como supervisores e discentes de cursos de graduação – Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia – como colaboradores em equipes de consultoria colaborativa na escola. Esta experiência foi desenvolvida na perspectiva de compartilhar responsabilidades entre estagiários-pesquisadores e professores de instituições de ensino formal. Foram identificados os limites e possibilidades desse modelo para a melhoria da prática pedagógica inclusiva dos professores, e buscaram na percepção dos discentes universitários indicadores para avaliação da proposta (MENDES; TOYODA, 2004, *apud* MENDES, 2006b).

Na última década algumas pesquisas têm sido desenvolvidas a respeito da parceria colaborativa, seja em seu formato de ensino colaborativo ou de consultoria colaborativa. Zanata (2004) em sua tese abordou o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escolarização de alunos surdos no contexto do ensino colaborativo, argumentando que há na literatura uma riqueza de estratégias pedagógicas efetivas, mas que por alguma razão tais proposições não chegam ao professor na sala de aula. O seu estudo avaliou um programa de formação continuada na experiência de ensino colaborativo, no qual a colaboração envolveu a pesquisadora e professoras de alunos surdos em classes comuns.

Na pesquisa de Zanata (2004) a intencionalidade foi desenvolver um programa de formação continuada a professores do ensino comum por meio do ensino colaborativo, com a participação da pesquisadora como especialista em educação especial, a fim de analisar os resultados desta intervenção na prática pedagógica das professoras que atuavam na escolarização de alunos surdos. A atuação da pesquisadora se desenvolveu em espaços de reuniões com professores, em intervenções colaborativas no processo de planejamento e

avaliação das aulas com as professoras. Adotou-se uma modalidade específica de colaboração na forma de planejamento em conjunto com os professores.

Capellini (2004) avaliou as possibilidades de contribuição do ensino colaborativo no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Este estudo teve um caráter de intervenção direta na sala de aula com os alunos, por meio da pesquisa colaborativa, e apresentou como conclusão a confirmação de que existe uma riqueza de potencial na experiência de ensino colaborativo a favor da inclusão escolar. Para Capellini (2004) existe a necessidade de novos estudos que ampliem o olhar científico sobre esta proposta, no sentido de criar e aprimorar esses modelos de coensino. A autora também identificou, dificuldades de se implementar o coensino; não existe ainda uma cultura colaborativa nas escolas, e seu estudo evidenciou resistências, como no caso de uma professora que participou da pesquisa, e ao final, afirmou que não participaria da experiência novamente.

Capellini e Mendes (2008, p. 107) consideram que apesar das dificuldades, especialmente na implementação do modelo, há “aprendizado significativo para todos os envolvidos”.

Nos estudos existentes no Brasil sobre o modelo de ensino e consultoria colaborativa, o pesquisador tem atuado como especialista em educação especial. E estes estudos do pesquisador como colaborador são relevantes para se referendar e consolidar a credibilidade nessas experiências de ensino colaborativo por meio de pesquisas de intervenção.

Mendes (2008b) ao analisar pesquisas sobre a formação de professores para a inclusão escolar aponta que o trabalho colaborativo escolar se constitui como um conjunto de estratégias “poderosas e bem sucedidas” que podem contribuir em grande medida para a formação de recursos humanos para a inclusão:

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades (MENDES, 2008b, p.113).

Fontes (2009) descreve uma experiência de pesquisa sobre como se efetiva no contexto escolar as políticas públicas inclusivistas em turmas regulares, destacando o papel do professor nesse processo, tendo como um de seus objetivos a avaliação das contribuições

de uma proposta de ensino colaborativo para a educação inclusiva. A pesquisadora adotou como referência metodológica a abordagem qualitativa, com o tipo etnográfico de pesquisa. No conjunto de resultados deste estudo realizados em escolas de ensino fundamental foi identificado que a formação continuada de professores é o elemento chave para a garantia da inclusão escolar, destacando o ensino colaborativo como uma alternativa de sucesso para o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos.

A literatura indica que a introdução de modelos colaborativos na escolarização de alunos com NEEs se constitui uma das muitas estratégias possíveis, para solucionar de forma sistemática problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

O Grupo de Pesquisa: Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial – GP FOREESP - da Universidade Federal de São Carlos, tem se dedicado a avaliar as possibilidades do trabalho colaborativo na realidade brasileira, há pelo menos sete anos⁹ (MENDES, 2008a; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011a). Atualmente alunos de graduação e pós-graduação participam de estágios em escolas que possuem alunos com NEEs e são coordenados por professores especialistas na área da Educação Especial. São desenvolvidas as modalidades de ensino colaborativo e consultoria colaborativa nas escolas e os resultados desta experiência têm sido analisados pelos coordenadores/pesquisadores e colaboradores participantes, como uma alternativa importante de formação continuada e efetiva na contribuição de práticas inclusivas na escola.

Almeida (2008) destaca que nos últimos anos¹⁰, a Universidade Federal de São Carlos em cursos de graduação e pós-graduação tem se apropriado e desenvolvido uma nova metodologia de pesquisa-ação que tem contribuído significativamente com o processo de escolarização do aluno em situação de deficiência:

[...] pesquisa-ação com o ensino e consultoria colaborativa nas escolas da rede municipal de ensino, nos faz acreditar que esta seria se não uma das únicas formas eficaz de preparação de professores para a inclusão de crianças com deficiência [...] na rede regular (ou comum) de ensino (ALMEIDA, 2008, p. 173).

⁹ Iniciou-se em 2004, com o levantamento de experiências e produções científicas de países mais experientes no processo de inclusão, quando se verificou o modelo colaborativo como uma força para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Com o projeto de extensão: S. O. S. inclusão institucionalizou-se as práticas colaborativas nas escolas que se intensificaram com a inserção no currículo da Graduação e Pós-Graduação de duas disciplinas optativas: Ensino Colaborativo e Consultoria Colaborativa.

¹⁰ Como o texto citado fora escrito no ano de 2008, é relevante destacar que atualmente são sete anos com a continuidade da experiência em 2011, pois a experiência teve início em 2004.

Com o trabalho colaborativo, em suas modalidades de ensino colaborativo e consultoria colaborativa, é possível propiciar uma formação inicial de acadêmicos universitários que desejam atuar na área da educação especial e inclusão e formação continuada de professores que atuam na escolarização de alunos com NEEs.

Sobre esta questão Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007, p. 65) analisam que no contexto brasileiro, as pesquisas sobre o trabalho colaborativo, colocam-no como “estratégia de desenvolvimento profissional de professores e de pesquisa” e criticam a lacuna que há em estudos que analisem o potencial desta estratégia em processos de formação inicial de discentes graduandos, os quais teriam a oportunidade de ganhar “tempo e experiência em conjunto”. Ao mesmo tempo tais experiências poderiam contribuir com a proposição curricular da escola na medida em que as propostas de intervenção planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelo grupo colaborativo podem ser incorporadas no currículo da escola.

Com base nesses referenciais de pesquisa, é certo afirmar que a produção do conhecimento na área do trabalho colaborativo para favorecer a escolarização de alunos com NEEs tem se ampliado, e se mostrado como uma alternativa importante de intervenção que traz contributos a formação inicial e continuada de professores e profissionais diversos que participam desta experiência colaborativa.

As produções apontam caminhos e temáticas para o aprofundamento de estudos neste campo do conhecimento, pois ainda preponderam estudos que reforçam a importância do ensino e consultoria colaborativos, quando comparado a poucos estudos sobre como se desenvolver modelos colaborativos. Segundo Mendes (2006b) numa revisão de literatura sobre o tema, fica perceptível a necessidade de se produzir mais pesquisas sobre as possibilidades de colaboração entre o ensino comum e ensino especial (AEE) nas escolas, e principalmente, de transformar a cultura de formação de professores, no sentido de prepará-los para a colaboração.

Com essas reflexões e análises da literatura, pode-se afirmar que o estudo sobre as possíveis contribuições e limites de modelos colaborativos na formação do professor e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas enriquece as análises sobre o potencial e aplicabilidade desses modelos no desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEEs e pode contribuir com as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva.

3.2. Ensino colaborativo: contribuições à inclusão escolar e a formação continuada de professores

Os sistemas de ensino precisam garantir a efetividade dos princípios da educação inclusiva, atendendo a diversidade e diferenças existentes no contexto escolar. A materialização da inclusão escolar depende em grande medida do trabalho pedagógico dos professores que atuam no ensino comum e no ensino especializado, que de modo pontual significa oportunizar uma escolarização de qualidade a todos os alunos, incluindo os alunos com NEEs contribuindo com seu sucesso acadêmico.

Considerando a atual situação das políticas de formação de professores, seja inicial ou continuada: restritas, insuficientes, vinculadas a um modelo de multiplicadores, com uma ênfase na modalidade à distância de oferta; some-se este cenário problemático a falta de incentivo a experiências colaborativas de trabalho na escola, é premente compreender melhor quais os possíveis caminhos que podem favorecer esta experiência para orientar sua prática no cotidiano das escolas.

As primeiras produções sobre o trabalho articulado entre professores do ensino especial e ensino comum foram principiadas por Bauwens, Houcarde e Friend (1989 apud MENDES, 2008a), a partir de então diversos artigos e livros têm sido publicados sobre esta temática, especialmente na forma de relatos de pesquisa com experiências de ensino colaborativo.

Há uma trajetória a ser percorrida para obtermos êxito na proposta de ensino colaborativo. Envolve várias dimensões e etapas desde o contato inicial até a sua consolidação. O trabalho isolado dos professores em nada contribui com avanços no trabalho pedagógico.

Leher (1999) apresenta como vantagens na atuação dos professores como parceiros colaborativos, tal como uma forma mais rica de trabalho, que propicia uma melhor compreensão de práticas de escolarização eficazes e efetivas. Ter assistência em sala de aula aumenta a autoconfiança entre os profissionais que compartilham desta experiência.

Quando o professor do ensino comum recebe a notícia de que terá um aluno com NEEs, a reação comum é preocupar-se, sentir-se despreparado, passar por um estágio de ansiedade e insegurança. O apoio vindo de um professor “especialista” significa um encontro desses profissionais com conhecimentos e experiências diferentes que precisam ser mobilizadas para a superação de desafios que a prática pedagógica impõe isso faz diferença

na qualidade do ensino; as práticas pedagógicas de cada um dos professores são aprimoradas com a experiência do ensino colaborativo.

Para a efetividade da experiência de ensino colaborativo é premente que a proposta seja assumida por toda a escola, e precisa contar com o apoio da administração, que é responsável pela organização e condução das atividades na escola. Segundo Leher (1999) em um estudo de caso que realizou com professores de uma escola de ensino médio, percebeu-se que para colaborar, os professores precisam de formação, esse preparo se dá no processo colaborativo propriamente dito, a formação em equipe ajuda na sistematização do currículo a ser desenvolvido de forma conjunta em sala de aula, assim como oportuniza um espaço de reflexão sobre a experiência de ensino colaborativo praticada e seus resultados. Os participantes da experiência avaliaram que no início houve problemas no processo de planejamento, considerado “pobre”, pois não se dava ainda a devida importância à experiência, o que marca um descrédito inicial.

É destacado neste estudo que o apoio e incentivo da administração escolar são fundamentais para a construção desta cultura colaborativa na escola. Leher (1999) apresenta sugestões para os administradores de escolas adotarem para se lograr sucesso com a experiência:

- Lidar com ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encorajando professores para trabalhar colaborativamente.
- Dar aos professores tempo para planejamento colaborativo.
- Fornecer experiências apropriadas de treinamento para preparar professores para colaboração.
- Fazendo com que o ensino colaborativo tenha como característica visibilidade no programa acadêmico escolar
- Uma atitude administrativa positiva e um apoio administrativo ativo para instrução colaborativa irá encorajar os membros da escola a trabalharem juntos para construir um ambiente melhor de ensino e aprendizagem (LEHER, 1999, p. 109).

Mas é necessário um planejamento primoroso para se iniciar experiências colaborativas de ensino e mudanças de concepções sobre como desenvolver a prática pedagógica de forma coletiva e não mais solitária.

Na visão de Cramer (1997) é necessário elaborar um projeto de colaboração com a preocupação de descrever detalhadamente todos os passos necessários para se construir esse projeto, que envolve uma preocupação com o autoconhecimento dos colaboradores, a seleção das duplas ou equipes colaborativas, critérios para se analisar os resultados da colaboração e das habilidades desenvolvidas pelos colaboradores.

A colaboração entre professores do ensino comum e ensino especial exige a assunção de responsabilidades no ensino de todos os alunos da sala e não somente dos alunos com NEEs.

Para compreender como se processam os estágios do desenvolvimento do ensino colaborativo é necessário conhecer seus oito componentes descritos por Gately e Gately (2001) – comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade com o currículo, metas e modificações do currículo, planejamento instrucional, apresentação instrucional, manejo de sala de aula, avaliação. Cada professor pode expressar os componentes de forma diferente e também níveis de desenvolvimento desigual, pois dentro das fases os componentes podem também variar. Conforme é possível analisar no quadro abaixo que sintetiza de forma esquemática a relação entre os estágios e componentes para no processo de desenvolvimento do ensino colaborativo:

Quadro 1 - Síntese dos estágios e componentes do ensino colaborativo

ESTÁGIOS E COMPONENTES DO ENSINO COLABORATIVO (GATELY; GATELY, 2001).			
COMPONENTES	ESTÁGIOS		
	1ª – Comunicação inicial	2ª - Comprometimento	3ª – estágio colaborativo
A – Comunicação interpessoal	Desconforto, cautela e falta de abertura.	Comunicação mais aberta e maior interação.	Hábeis no ato comunicativo
B – Arranjo físico	O professor do ensino especial fica em um lugar separado e pede permissões ao professor do ensino comum	Espaço compartilhado e mais liberdade em sala	Espaço de sala controlado pelos dois professores com definição de papéis
C – Familiaridade com o currículo	O planejamento do professor do ensino comum não é compartilhado ainda e há uma limitada confiança.	Os professores passam a confiar mais um no outro e a compartilhar planejamentos e propor mudanças.	Os dois professores dominam as competências de lidar com o currículo.
D – Metas e modificações no currículo	Mantem-se programas padronizados e o professor especialista é visto como “auxiliar”.	Percepção da necessidade de modificações do currículo pelo professor do ensino comum sem ainda definir quem se responsabiliza	Olhar mais apurado sobre as necessidades dos alunos e modificações adequadas no currículo pelos dois professores
E – Planejamento institucional	Divisão de funções entre os professores: o do ensino comum gerencia e o especialista auxilia no ensino.	Planejamento em conjunto.	Consolida-se como rotina o planejamento em conjunto e o compartilhamento de ideias.
F – Apresentação Instrucional	Os professores dão instrução de forma separada: um gerencia e o outro ajuda.	Maior interação e passa a compartilhar responsabilidades e funções. O especialista passa a gerenciar algumas situações de ensino.	Os dois professores elaboram planos e dão instrução à turma em sintonia e os alunos se reportam aos dois como professores.
G – Gerenciamento da aula	O professor especialista gerencia comportamentos dos alunos para o professor do ensino comum ensinar.	Os professores se comunicam e discutem as regras e rotinas da sala de aula e as necessidades individuais dos alunos.	Os dois professores se envolvem na elaboração de atividades individuais e coletivas para os alunos.
H – Processo de avaliação	A avaliação dos alunos é responsabilidade do professor do ensino comum.	Os dois professores discutem e decidem sobre a avaliação, juntos.	Avaliam juntos e percebem as necessidades de variação das alternativas de avaliação para o progresso dos alunos.

Na “comunicação interpessoal” os professores utilizam habilidades verbais, não verbais e sociais. No estágio inicial a comunicação se dá com cautela e há um esforço dos professores interpretarem as mensagens verbais e não verbais do seu parceiro, ainda permanece um desconforto e falta de abertura.

O segundo estágio é o de comprometimento, comunicação mais aberta, interação maior, os professores já se sentem a vontade de dar e receber sugestões há um respeito pelos estilos de cada um, os parceiros colaborativos se sentem mais a vontade para comunicarem-se e se comprometer com o trabalho colaborativo.

No terceiro estágio é denominado colaborativo, há um uso maior da comunicação não verbal, é comum os parceiros colaboradores desenvolverem gestos e sinais não verbais para comunicar ideias e ficam hábeis no ato comunicativo.

O componente “arranjo físico”, refere-se à organização dos materiais, alunos e dos professores. O estágio inicial é marcado pela organização física que reflete na dificuldade de compartilhar materiais e continuamente se pede permissão; por vezes o professor especializado fica em um lugar particular da sala, mais distante. No segundo estágio, há mais movimento na sala de aula e os espaços passam a ser mais compartilhados e o professor especialista circula com mais liberdade pela sala, mas raramente assume a direção das aulas. No estágio colaborativo, há uma distribuição melhor dos alunos na sala de modo a favorecer o movimento dos professores colaborativos. O espaço é controlado pelos dois e há uma compreensão do papel de cada um na sala.

O componente “familiaridade com o currículo”, envolve o conhecimento do plano, finalidade, estrutura e desenvolvimento do conteúdo do currículo. Na etapa inicial, é possível que o professor especializado ainda desconheça o conteúdo e a metodologia utilizada pelo professor do ensino comum e este pode ter uma limitada confiança na capacidade do professor do ensino especial em assumir a aula. No estágio do comprometimento, a confiança se institui no que se refere ao currículo. Ao aumentar a confiança, o professor se torna mais disposto a mudar o currículo e compartilhar o seu planejamento. No estágio colaborativo: os dois professores dominam competências em lidar com questões específicas do currículo que usam no ensino de certos conteúdos.

Outro importante componente refere-se as “metas e modificações do currículo”, quando são planejadas as metas e objetivos específicos para os alunos. Este planejamento deverá ocorrer antes do início das aulas. Estágio inicial: padronização de programas; são realizadas modificações e acomodações de forma restrita para os alunos com NEEs. O professor especialista é visto como “auxiliar” na sala de aula. O segundo estágio: comprometimento – o professor do ensino comum percebe necessidades de modificação no currículo, mas nem todas as necessidades de transformação nos conteúdos são percebidas e quem seria responsável por elas. No estágio colaborativo os dois professores começam a

distinguir o que os alunos já sabem e os conceitos que dominam; isso permite a modificação apropriada do currículo, proposição de atividades, tarefas de casa e avaliações específicas para os alunos que efetivamente demandam essas proposições didáticas.

No quinto componente “planejamento instrucional”, trata-se de uma atividade em que os professores colaborativos avaliam as mudanças cabíveis no currículo e compartilham a responsabilidade de ensinar toda a turma. No estágio inicial, há a divisão de funções, o professor do ensino comum trabalha com um grupo de alunos e o outro professor o auxilia. No segundo estágio de comprometimento, o planejamento é conjunto. No estágio de colaboração o planejamento e o compartilhamento de ideias é uma constância.

No sexto componente, tem-se a “apresentação instrucional”, que consiste no trabalho desenvolvido, no encaminhamento e estruturação das atividades das aulas. No estágio inicial os professores apresentam as atividades de forma separada, um gerencia a atividade e o outro ajuda. No estágio de comprometimento, ocorre a interação entre os professores para compartilhar responsabilidades e funções. O professor especialista faz orientações para grupos de estudantes, desenvolvendo estratégias de ensino específicas. No estágio colaborativo, os dois professores em sintonia, apresentam as atividades as serem desenvolvidas e dão as instruções na turma. Organizam as atividades de aprendizagem de forma coletiva. Os alunos se reportam aos dois professores com perguntas.

Outro componente é o “gerenciamento da aula” engloba: estruturas e relações (ambiente, regras, rotinas, comportamento) e a construção conjunta das relações cada um compreendendo o seu papel. No estágio inicial o professor do ensino especial gerencia comportamentos para que o professor do ensino comum ensine. No segundo estágio, de comprometimento, os professores comunicam-se e discutem as regras e rotinas na sala de aula, juntos. Discutem sobre as necessidades individuais dos alunos, no contexto do trabalho a ser desenvolvido com toda a turma. No estágio colaborativo, os professores se envolvem no sistema de gestão da sala de aula para beneficiar todos os estudantes. São feitos planos individuais e a construção de atividades coletivas.

No oitavo componente, tem-se o processo de avaliação, que consiste em desenvolver sistemas de avaliação individual dos alunos. No estágio inicial, há uma separação entre os professores, em geral a avaliação fica ao encargo do professor do ensino comum. No estágio de comprometimento, os dois professores discutem e decidem sobre as concepções de avaliação. No estágio colaborativo, os dois professores avaliam e tem a necessidade de variar as alternativas de avaliação dos progressos dos alunos.

Esse conjunto de ideias e formulações sobre a experiência de ensino colaborativo sistematizado por Gately e Gately (2001), fornece um referencial para se compreender os eventos subjacentes ao processo de ensino colaborativo na escolarização de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Esclarecendo componentes e fases pontuais para se avançar na construção de uma cultura colaborativa na escola.

Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) explicam que nas relações colaborativas é necessário considerar que:

1. - Colaboração não é sinônimo de inclusão;
2. - Amizade não é um pré-requisito para a colaboração;
3. - Colaboração não é obtida rapidamente ou facilmente;
4. - A participação em atividades colaborativas deve ser voluntária e promover o engajamento dos participantes;
5. - Tanto as equipes quanto os indivíduos devem determinar quando a colaboração é apropriada ou não. O processo de tomada de decisão compartilhada faz sentido quando parceiros ou grupos maiores trabalham assuntos importantes, mais isso pode não ser necessário para certos assuntos profissionais (WALTHER-THOMAS, KORINEK; MCLAUGHLIN, 1999, p. 1).

O modelo de ensino colaborativo de trabalho pode trazer importantes contribuições à superação de dificuldades enfrentadas no aprendizado dos alunos com NEES na escola. Encontramos nessas considerações acima, diretrizes pontuais sobre como desenvolver esta experiência. Como os profissionais precisam se reconhecer e principalmente, que a colaboração só ocorre se for voluntária.

A educação que se pretende inclusiva, com a contribuição do ensino colaborativo, depende de transformações nos profissionais da escola, pois requer uma mudança na filosofia de trabalho destes profissionais. Na visão de Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) é necessário: liderança compartilhada, visão coerente, planejamento compreensivo, recursos adequados, implementação segura, avaliações e melhorias contínuas.

A colaboração entre o professor do ensino comum e do ensino especial é uma das condições fundamentais que pode contribuir com a inclusão escolar e com processos de formação de professores. Por envolver mudanças na filosofia de trabalho, postura docente, exige o desenvolvimento de habilidades para a colaboração, envolvem estudos de fundamentação para a prática pedagógica inclusiva, proposição, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

O ato de compartilhar responsabilidades no ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva cria um espaço único de produtividade e exercício intelectual de professores. Os desafios se evidenciam na prática e os professores necessitam trabalhar juntos

para resolver problemas relacionados à inclusão assim que eles aparecem. A equipe de ensino colaborativo deve promover um clima de inclusão na sala de aula, com ênfase em “nossa classe” e não mais: “minha classe” (FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999).

Todo esse processo de colaboração que o ensino colaborativo de acordo com a literatura, traz no seu bojo possibilidades e oportunidades dinâmicas e significativas para a formação continuada de professores para a inclusão escolar, na medida em que a atuação colaborativa entre professores do ensino comum e ensino especial surge como uma necessidade proveniente da prática pedagógica na escolarização do aluno com NEEs. Na parceria colaborativa os professores buscam conhecimentos pedagógicos e proposições didáticas para superar os problemas que enfrentam para desenvolver uma escolarização qualificada.

CAPÍTULO 4

4. METODOLOGIA

A concepção de pesquisa colaborativa adotada neste estudo compromete-se com a resolução de problemas evidenciados na realidade educacional e incentiva o protagonismo do professor participante como coprodutor de conhecimentos capazes de provocar mudanças na cultura escolar, contribuindo ao mesmo tempo para melhorias no trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadores.

[...] uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Os princípios de pesquisa colaborativa foram adotados neste estudo por focar um processo de colaboração entre a pesquisadora e professores “situação de movimento”: a vivência de espaços de formação continuada e desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador se envolve na realidade atuando conjuntamente com os sujeitos participantes do estudo de modo a levantar problemáticas e propor soluções com os sujeitos de modo constante e dialético (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 26).

O pesquisador não se configura como detentor do saber, e sim como colaborador no desenvolvimento da pesquisa e na construção das propostas de intervenção, tendo os sujeitos da pesquisa como colaboradores com o mesmo grau de importância (CLARK et al., 1998; MIZUKAMI et al., 2002).

A investigação colaborativa envolve a criação de um grupo de investigação atuando em conjunto sem hierarquias; profissionais que desejam melhorar sua prática mutuamente. Para Sagor (1993) a pesquisa colaborativa é um processo dinâmico que propicia aos participantes professores e gestores aprimoramento profissional, melhoria no trabalho pedagógico e desenvolvimento acadêmico dos alunos. O pesquisador precisa respeitar o profissionalismo, inteligência e habilidades dos professores, em especial, na tomada de decisão, tendo por meta o empoderamento de todos os participantes a construírem sua prática pedagógica de forma autônoma e crítica.

Este estudo se fundamentou numa abordagem qualitativa, no tipo específico da pesquisa colaborativa e envolveu o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo

com a participação do pesquisador como especialista em educação especial, atuando juntamente com professores de escolas públicas de uma cidade do interior do Pará, sistematizando análises sobre essas experiências e seu potencial como estratégias de formação continuada. Estas experiências de colaboração se estruturaram em três linhas de atuação:

1 – Colaboração em encontros formativos com a participação de todas as professoras e uma estagiária, que foi denominado de “grupo geral”;

2 – Colaboração no estudo e planejamento de intervenções com os professores em cada escola, denominado “grupo específico”;

3 – Colaboração no processo de ensino nas turmas em que os três alunos participantes do estudo eram atendidos, tanto no ensino comum como nas salas de recursos multifuncionais.

O ensino colaborativo é uma filosofia e modalidade de trabalho, tomada como essência neste estudo, no qual professoras e pesquisadora compartilharam um trabalho de planejamento, estudos, reflexões e de intervenção na realidade da sala de aula de alunos com autismo, e esse processo foi observado e analisado de forma colaborativa, pois não se realizou a pesquisa “sobre” as professoras e sim “com” as professoras. Tal perspectiva englobou um projeto de colaboração que situou a pesquisadora e professores, na condição de coautores do processo, que traz uma concepção de dupla perspectiva: de pesquisa e de formação (DESGAGNÉ, 1998).

Com esta concepção de investigação, a pesquisadora e professoras “assumem, conjuntamente, a responsabilidade de problematizar, refletir e transformar as práticas alienantes” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 26). Esta prática de pesquisa institui possibilidades de desenvolvimento e emancipação profissional das professoras colaboradoras almejadas no estudo:

[...] no decorrer do processo investigativo, tem objetivos de promover estudos sobre aspectos profissionais, compartilhados; indagar, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução de problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com teorias pedagógicas (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 32).

Essa pesquisa realizada no campo educacional explorou como técnica de coleta de dados o “grupo focal”, utilizado em dois momentos essenciais do estudo: um levantamento inicial e um momento de avaliação final das experiências de ensino colaborativo, desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Para Gondim (2002) a técnica de grupo focal visa uma compreensão de um contexto singular, fundamentado na interpretação das falas dos participantes, nos significados que atribuem na sua subjetividade e interação com outras subjetividades que participam de um grupo.

Morgan (1996; 1997) define esta técnica como um procedimento que põe em interação grupos que tem a oportunidade de discutirem temáticas, assuntos, conteúdos específicos sugeridos pelo pesquisador, intermediando outros instrumentos de coleta de dados – observação participante e entrevistas.

A utilização da técnica de grupo focal nesta pesquisa vai ao encontro da definição de Kind (2004) e Morgan (1997) de que com esta técnica o pesquisador pode ouvir e observar várias pessoas e suas interações no contexto do grupo, obtendo-se diversas informações, percepções, sentimentos, experiências, expectativas sobre um dado tema.

A técnica de grupo focal é mais interativa e suscita discussões de maneira livre e autônoma, com a criação de um ambiente em que o grupo:

[...] se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente [...] O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação, criado, permitindo a captação de significados [...] (GATTI, 2005, p. 8-9).

Essa técnica contribuiu para a consecução dos objetivos desta pesquisa, em dois momentos cruciais: levantamento inicial do que pensa, sente e almeja o professor a respeito da proposta de ensino colaborativo, trabalho em parceria do professor do ensino comum com o professor do ensino especial; e posteriormente, e no momento final de avaliação das experiências de colaboração desenvolvidas ao longo da pesquisa.

A observação participante também foi utilizada como instrumento que contribuiu em grande medida com a pesquisa colaborativa, gerando dados descritivos e analíticos sobre as experiências de ensino colaborativo desenvolvidas. Tal como ressaltam Bogdan e Biklen (2004), a observação funciona como um instrumento investigativo de grande valor, pois o pesquisador se insere no ambiente a ser pesquisado, com a possibilidade de se conhecer perspectivas, visão de mundo e valores dos participantes.

A pesquisa foi estruturada em quatro etapas que foram planejadas para organizar o caminho a ser trilhado. Na tabela abaixo estão descritas essas etapas, os objetivos, participantes e informantes dos dados, e procedimentos considerando o problema central que orientou esse estudo.

Quadro 1 - Síntese dos procedimentos das etapas da pesquisa e seus resultados

ETAPAS	PARTICIPANTES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Procedimentos éticos	- Secretário Municipal de Educação/SEMED; Coordenadora do Departamento de Educação Especial de Marabá; Professoras; pais dos alunos; Diretores da escola.	- apresentar o projeto de pesquisa e obtenção da autorização por meio da assinatura do TCLE ¹¹ .	Reuniões de apresentação na SEMED, escolas e residências dos alunos.
2. Diagnóstico inicial.	Coordenadora do Departamento de Educação Especial, Professoras, diretores e coordenadores pedagógicos, mães e alunos.	- Coletar informações gerais sobre a educação do município. - Conhecer as características gerais dos locais de pesquisa. - Conhecer o perfil de cada professora. - Identificar as características do trabalho pedagógico das professoras. - caracterizar quem é o aluno, suas dificuldades e potencialidades.	- Preenchimento de um questionário pela coordenadora do Departamento de Educação Especial, diretores, professoras. - Coleta de relato oral das famílias dos alunos. - Preenchimento da ficha de identificação e caracterização dos alunos. - Análise de relatórios e diagnósticos médicos sobre os alunos. - 1º Encontro de grupo focal com as professoras. - Realização de sessões de observação diagnóstica nas escolas.
3. Intervenção/ Ensino colaborativo	Pesquisadora, Professoras e alunos.	- Composição do grupo geral de professoras participantes da pesquisa para ações de “Estudos, Planejamento e Reflexões” como espaços de formação continuada e apoio a inclusão escolar dos alunos com autismo alvo da pesquisa.	- Definição de cronograma de encontros do grupo geral para - Realização de 8 encontros – registradas por meio de filmagens. - Planejamento de atividades desenvolvidas com os alunos de acordo com suas dificuldades e potencialidades. - Sistematização de modelos de diários de campo, roteiro de planejamento colaborativo e modelo de relatório de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

¹¹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A, p. 168; apêndice B, p. 171; apêndice C, p. 174).

		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver ação colaborativa junto a cada grupo específico de professores das 3 escolas, no planejamento e reflexões de intervenções com cada aluno e por escola. - Direcionar a ação colaborativa por escola, atendendo as demandas específicas no planejamento, seleção de atividades e implementação. 	<p>Realização de encontros em grupos específicos de professores por escola totalizando 22 encontros: Escola A: 8 Escola B: 7 Escola C: 7.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - Praticar o ensino colaborativo em sala de aula – SRM e sala comum – com a presença da pesquisadora como colaboradora das professoras na escolarização dos alunos. - Desenvolver a experiência de ensino colaborativo e registrar seu processo e avaliação de seus resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação colaborativa da pesquisadora nas aulas por escola: Escola A com a professora PA1 e estagiária EA1. Escola B com as professoras PBEE1 e PBEE2 – PBEE3. Escola C com as professoras PCEE1 e PCEE2.
<p>4. Avaliação/ diagnóstico final das experiências de ensino colaborativo.</p>	<p>Pesquisadora PE1, outra pesquisadora externa, professoras e alunos.</p>	<p>Analisar as possíveis contribuições e limites que as experiências de ensino colaborativo apresentam para a formação de professores e prática pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização dos dados em diários de campo; - Preenchimento de uma ficha de avaliação sobre as experiências colaborativas. - Realização do 2º encontro de grupo focal, para avaliar coletivamente as experiências. - Sistematização relatórios de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com autismo alvo da pesquisa.

4.1. Contexto do Estudo

Marabá, município do estado do Pará, é considerado de médio porte, está localizada na região do sudeste paraense. Foi criado em 27 de fevereiro de 1913 através da Lei nº 1.278, tendo atualmente 98 anos de existência.

Com altos índices migratórios entre 1970 e 1980, estimulados pela existência de grandes garimpos – a título de exemplo, Serra Pelada, e pela implantação de grandes projetos governamentais: abertura da Transamazônica, Grande Carajás, Hidrelétrica de Tucuruí - Marabá teve um crescimento populacional em torno de 200% em 25 anos (em 1980 a 2005), enquanto a população brasileira teve, no mesmo período, um aumento de cerca de 50%. Apesar de ter decaído esta intensidade migratória nos últimos seis anos, o fluxo migratório permaneceu marcando como uma característica peculiar de Marabá uma composição populacional tão diversa com participação de pessoas de todas as regiões brasileiras.

Na mais recente pesquisa do IBGE (2010)¹², o município tinha 233.462 habitantes, ocupando uma área de 15.092, 268 km², 4º maior PIB¹³ do estado, com 3.593.892.005 mil, o seu IDH¹⁴ é 0,714, índice considerado médio. (BRASIL, 2010)

Ao longo de sua história, Marabá vivenciou diversos ciclos econômicos: extrativismo vegetal (borracha, castanha do Pará), mineral (ciclos dos diamantes e posteriormente do ouro). Atualmente está em pleno crescimento ocasionado pela expansão de oportunidades econômicas, especialmente pelo setor de extração mineral, siderurgia e indústria, tendo sido considerado em 2010 como um dos municípios brasileiros que detém índice de crescimento acima da média nacional e o segundo maior em crescimento anual (19,7%) dentre as cidades médias (de 100 mil a 500 mil habitantes).¹⁵

Ao lado deste quadro econômico promissor, há uma alta concentração de riquezas no município, uma precariedade na organização urbana e disponibilidades de serviços básicos de saneamento, uma quantidade elevada de invasões urbanas em áreas públicas e privadas, produzindo um quadro de pobreza e miséria na vida de muitos munícipes.

¹² Dados obtidos no site oficial do IBGE em junho de 2011: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

¹³ Produto Interno Bruto.

¹⁴ Índice de Desenvolvimento Humano.

¹⁵ Segundo uma lista publicada pela “Revista Veja¹⁵” que traz as vinte “metrópoles do futuro do Brasil”.

Quanto ao cenário educacional em Marabá, há sistemas de ensino público e privado com oferta de serviços da educação infantil ao ensino superior. O Sistema Público Municipal oferta o ensino da Educação Infantil a partir dos três anos¹⁶; Ensino Fundamental do 1º a 5º anos no sistema de ciclos – 1º ciclo do 1º ao 3º anos e 2º ciclos do 4º ao 5º anos escolares, o Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos escolares e a Educação de Jovens e adultos. O sistema Público Estadual de Ensino é responsável pela oferta do ensino médio e o ensino superior por meio da Universidade do Estado do Pará. A rede particular oferta o ensino da educação infantil ao ensino superior.

Referente ao ensino técnico profissionalizante, são ofertados cursos por instituições públicas pelo IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI, por organizações não governamentais – Centro Profissionalizante Pedro Arrupe – e Serviço Social da Indústria/SESI.

O ensino superior é ofertado no município, por duas universidades públicas: (Universidade Federal do Pará e a Universidade do Estado do Pará/UEPA), o IFPA e várias faculdades particulares com cursos preponderantemente, à distância.

Em Marabá a Educação Especial tem um breve histórico, marcado pela total falta de atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência em instituições escolares ou especiais nas décadas de 70 e 80. Somente em 1987, inicia-se a oferta de serviços de caráter educacional promovidos pelo sistema estadual de ensino na forma de classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante para grupos de alunos predominantemente com deficiências visual, auditiva e mental, totalizando cento e doze (112) alunos, atendidos em nove (9) escolas por doze (12) professores (COSTA, 2006).

As classes especiais funcionavam em escolas regulares da rede estadual de ensino, mas em salas de aula afastadas das outras salas de aulas regulares. Os alunos eram matriculados por categorias de deficiência e contavam com o apoio no atendimento em salas de recursos, também para determinadas categorias. De 1987 até 2001 esses serviços educacionais eram prestados pela Secretaria Estadual Executiva de Educação – SEDUC, por meio da 4ª URE – Unidade Regional de Educação do governo estadual - instalada em Marabá.

As discussões sobre o desenvolvimento de políticas inclusivas no município se iniciaram com a municipalização do ensino principiada no ano de 2000, quando o sistema municipal passou a assumir todo o ensino fundamental, ao mesmo tempo em que no cenário

¹⁶ Não há atendimento de crianças de 0 a 3 anos no sistema público de ensino.

internacional e nacional a política de educação inclusiva se consolidava garantindo direitos e propondo diretrizes para a construção de sistemas inclusivos. É a partir de 2001 tem início a trajetória da educação especial na perspectiva inclusiva no município de Marabá (COSTA, 2006).

Com a extinção das classes especiais, os alunos com NEEs foram então encaminhados para matrícula no ensino comum das escolas municipais. Foi então criado o Departamento de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação, e este passou a conduzir o projeto para a educação inclusiva, denominado: “Escola Inclusiva: Respeito às diferenças” (MARABÁ, 2008).

Os principais tipos de serviços que fazem parte da história do município na área da educação inclusiva são as Salas de Apoio Pedagógico Específicos (SAPEs) que atendiam prioritariamente alunos com deficiência intelectual e Salas de Recursos (SR) que recebiam alunos com deficiência auditiva e visual em doze (12) escolas públicas municipais de ensino fundamental.

Uma característica muito forte do estado paraense foi a escassez de professores com a qualificação necessária para se atuar no ensino escolar, a incidência de professores leigos, inclusive sem a escolarização básica, sempre foi elevada em muitos municípios no Pará. E na área de Educação Especial principalmente, eram ainda mais exíguas as oportunidades de formação. O único curso de formação inicial ofertado na área de Educação Especial foi o de Pedagogia com habilitação específica em deficiência mental, ofertado pela Universidade do Estado do Pará, a partir de 1988 (MELO, 2000).

A despeito desta limitação de oportunidades de formação, algumas iniciativas de formação continuada foram se instituindo no estado paraense de modo a atender minimamente as demandas de formação dos professores tanto do ensino comum como do ensino especial, como nos revela a pesquisa de Costa (2006).

Dando continuidade às ações que compuseram a política inclusiva em Marabá, em 2004, foi criado o CAP – Centro de Apoio Pedagógico – específico para deficientes visuais, e em 2006 foi implantado o PROINESP - Programa de Informática na Educação Especial – MEC/SEESP, com a instalação de um laboratório de informática em uma escola pública municipal, visando garantir um espaço de inclusão digital e social para pessoas com NEEs.

Durante o período de 2001 a 2005, houve iniciativas próprias da Secretaria Municipal de Educação de Marabá por meio de seu Departamento de Educação Especial, no

intuito de contribuir com a formação continuada de professores para a inclusão escolar. Constam em relatórios do referido departamento (MARABÁ, 2008), assinaturas da Revista Integração/MEC para servir de apoio para os professores da Educação Especial, realização de seminários, palestras e oficinas sobre o tema da educação inclusiva aberta a professores do ensino comum e especial. Foram ofertados diversos cursos de capacitação utilizando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Costa (2006) ao analisar o processo de desenvolvimento da política de educação especial e inclusiva em Marabá identificou na fala da coordenação de educação especial que a formação continuada para atender as demandas dos alunos com NEEs eram realizadas:

[...] por meio de cursos, os quais têm uma duração média de 60 horas e são executados no espaço denominado “Casa do Professor”.

Os cursos mais específicos se deram na área do Ensino de Braille, Déficit Cognitivo e Adaptação Curricular para deficiente auditivo, este último por haver um número elevado de alunos surdos em algumas escolas e, principalmente, na escola-referência. Segundo a coordenadora, esses cursos foram ministrados pelos técnicos da SEMED que integram o Departamento de Educação Especial. Até meados de 2005, a SEMED já havia capacitado 121 professores efetivos da rede municipal que estão lotados de 1ª a 8ª séries (COSTA, 2006, p. 97).

Essas propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá apresentam características instrumentais, técnicas e em áreas específicas restritas a certas categorias de deficiências. Contudo, a quantidade de professores atendidos por esses cursos é pequena considerando a totalidade dos professores que atuavam na rede municipal de ensino.

No ano de 2005, Marabá passou a participar como município polo do “Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, da Secretaria de Educação Especial/SEESP/MEC, política adotada para orientar os municípios brasileiros a construir sistemas de ensino inclusivos. O Departamento de Educação Especial/SEMED ficou responsável por atender com as ações formativas do programa, 38 municípios em sua área de abrangência. Segundo informações prestadas pela coordenadora do Departamento de Educação Especial¹⁷ de Marabá, os principais temas abordados nesses seminários realizados foram:

¹⁷ Informações obtidas por meio de um questionário – ver apêndice D, p. 177.

2005: Legislação da educação especial/inclusiva (temática obrigatória para todos os seminários), programas oferecidos pelo governo federal, o aluno com deficiência cognitiva na escola, processos de adequação curricular para o aluno com deficiência cognitiva, dentre outras;

2006: Legislação da educação especial/inclusiva, concepções pedagógicas no paradigma da escola inclusiva, o aluno com dislexia e Deficiência Mental na escola comum, adequações curriculares, e outras;

2007: Legislação da educação especial/inclusiva, a política do Atendimento educacional especializado – AEE no contexto da escola inclusiva, o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção, estratégias pedagógicas para o aluno com TDAH e outras;

2009: Legislação da educação especial/inclusiva, concepções pedagógicas no paradigma da escola inclusiva, o aluno com surdez no contexto da escola comum, a nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e outras;

2011: Legislação da educação especial/inclusiva, texto da Convenção dos Direitos da pessoa com Deficiência, o aluno com deficiência mental no contexto da escola comum, adequações curriculares no contexto da escola das diferenças, a organização do Atendimento educacional especializado – AEE nos municípios.

Rabelo (2011) ao analisar as políticas de formação de professores para a Educação Inclusiva no Pará identificou nas falas dos professores entrevistados, que as formações não atendem suas demandas formativas, além de não haver, em grande parte dos casos, garantias de condições para participação dos professores nas formações ofertadas:

O que fica perceptível é que na maioria dos municípios pesquisados, a política de formação de professores para inclusão e educação especial, não está estruturada de modo a funcionar como uma política que se efetiva concretamente, prevendo programas, cursos, ações formativas que vão além da elaboração de um currículo de formação e definição de agendas para acontecer os encontros formativos. Uma política de formação prevê a valorização e profissionalização do professor e garantia de condições para que os professores possam acessar de forma democrática os programas de formação como direito essencial à promoção de um ensino qualificado a todos os seus alunos (RABELO, 2011, p. 162).

Os marcos da educação inclusiva no município de Marabá, na visão dos gestores, foi o advento do programa do MEC “Educação inclusiva: direito a diversidade” (BRASIL, 2005), seguido pelo programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncional. As antigas SAPEs e SR foram fechadas ou transformadas em SRMs, sendo atualmente ofertada esta única forma de serviço a partir de 2007.

Essa organização dos espaços de ofertas do AEE e constante aumento da matrícula no ensino comum de alunos com NEEs gerou demandas por cursos e programas de formação inicial e continuada na área da educação inclusiva e educação especial e que as propostas de formação do MEC e instituições de ensino superior parecem está longe de atender.

O Centro de Apoio Pedagógico/CAP criado em 2004, financiado com um programa do governo federal em 1998, atende especificamente pessoas com deficiência visual. Os alunos matriculados da escola regular frequentam o espaço do CAP, onde também recebem o atendimento educacional especializado. Portanto, são raros os casos de alunos com deficiência visual que recebem o AEE nas SRMs. Para os demais alunos a proposta é de atendimento educacional especializado via sala de recursos multifuncionais.

A Tabela 1 apresenta os dados quantitativos de 2011, sobre as instituições de ensino, total de matrículas no ensino fundamental e total de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial.

Tabela 1 - Instituições e matrículas no ano de 2011

Instituições	Quantidade	Nº de alunos	Alunos da Educação Especial	%
Núcleos de Educação Infantil – NEI (Urbana e do campo)	25	6044	23	0,4
Ensino fundamental (Urbana e do campo)	195	60.000	561	0,9
Total:	220	66044	584	0,9

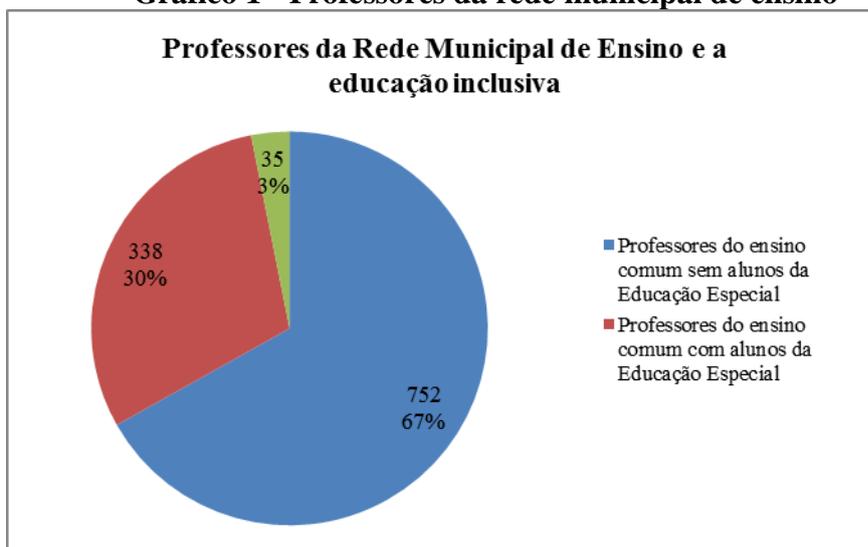
Fonte: Departamento de Educação Especial da SEMED/Marabá-PA, 2011.

Nos Núcleos de Educação Infantil na área urbana e do campo, apesar da existência de 23 casos de alunos com necessidades educacionais especiais na idade entre três a cinco anos e seis meses, não há serviços de apoio, tal como as salas de recursos multifuncionais específicas para esta população da educação infantil. Esses alunos são atendidos nas SRMs existentes no ensino fundamental, que recebem alunos de todas as idades.

No ensino fundamental do 1º ao 9º ano, nas escolas do campo, observa-se que há apenas duas SRMs, para atender a demanda de 33 alunos distribuídos em 129 escolas do campo. Na área urbana o número de SRMs é maior (16), mas está longe de atender a uma demanda de 551 alunos considerados público-alvo da educação especial. A insuficiência de SRMs é evidente, causando uma superlotação de alunos, possivelmente essa situação tem prejudicado a qualidade na oferta do AEE.

Esse total de alunos matriculados no ensino fundamental sob a gestão da Rede Municipal de Ensino, conta com atuação profissional de 1.125 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, dos quais 30% possuem alunos público-alvo da educação especial, recebendo o apoio dos professores das SRMs que representam 3% do total de professores da rede municipal, tal como ilustrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Professores da rede municipal de ensino



Fonte: Departamento de Educação Especial da SEMED/Marabá-PA, 2011.

Na oferta do AEE, em 2011 eram 35 professores atuando em 16 SRMs para prestar apoio a 338 professores do ensino comum fornecendo serviços educacionais especializados para 584 alunos nas instituições escolares urbanas e do campo. Assim, cada SRMs chegava a atender cerca de 36 alunos com NEEs. Esse grupo de professores das SRMs tinha nível de escolaridade equivalente ao ensino superior e a grande maioria possuía aperfeiçoamento, especialização em educação especial, educação inclusiva e/ou atendimento educacional especializado¹⁸.

Havia uma peculiaridade na organização das salas de recursos multifuncionais no município, como uma iniciativa da SEMED, desde 2009, que era a existência de dois professores especializados¹⁹ por turno na mesma SRMs, com vistas a atender demandas das próprias professoras que reclamavam das condições de trabalho, e visando a melhoria no atendimento especializado ao número elevado e crescente de alunos. De acordo com esses dados, estima-se que para cada dupla de professor das SRMs, havia 21 professores do ensino comum que demandavam seu apoio para a inclusão escolar de seus alunos. Essa relação com os números é importante fazer em virtude de uma proposta de formação continuada para professores do ensino comum realizada pelos professores das SRMs, iniciativa proposta pela SEMED, por meio de seu Departamento de Educação Especial e que em 2011 desenvolveu-se uma vez por mês, com duração de 4 a 8 horas por dia, nas 16 escolas que possuíam as SRMs, visando ampliar os espaços de formação e contribuições à política de inclusão.

¹⁸ Em Marabá este curso foi ofertado pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará.

¹⁹ Na maioria das escolas que possuíam SRMs havia dois professores lotados.

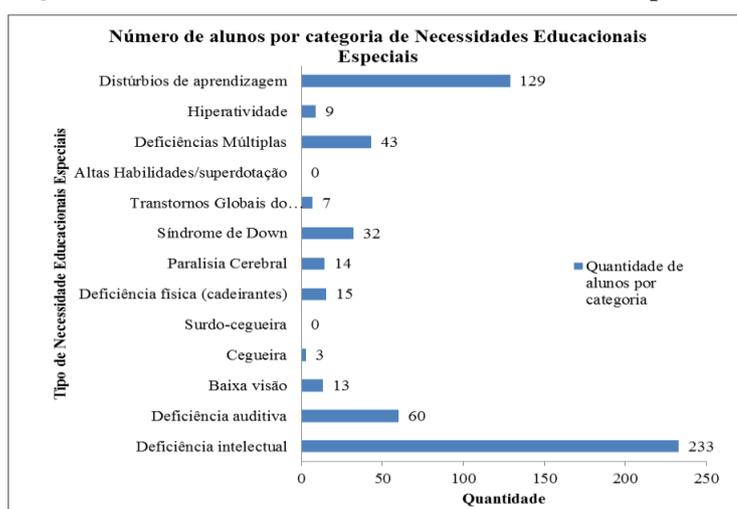
Ainda como componente da política de formação local, para os professores das SRMs foram propostos encontros mensais durante o ano de 2011, com duração de 8 horas diárias, nos quais eram trabalhadas temáticas de formação sugeridas pelos professores do AEE, promovidas pelo próprio Departamento de Educação especial/SEMED e apoiados com ações de pesquisa e extensão da Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá por meio de seu Núcleo de Educação Especial.

A Rede Municipal de ensino possuía uma equipe técnica com dez profissionais concursados efetivos (uma psicóloga, uma fonoaudióloga, três pedagogas, três especialistas em libras e duas especialistas em Braille) cuja função era de realizar avaliações dos alunos, orientar e realizar encaminhamentos para outros profissionais da área clínica e educacional – AEE nas SRMs.

No que tange ao público-alvo da Educação Especial no município o grupo de alunos com necessidades educacionais especiais, inclui também alunos com dificuldades de aprendizagem. Do ano de 2002 até 2011 as matrículas aumentaram de 112 para 584 alunos.

Tal como explicitado no gráfico abaixo, a população da educação especial é bem diversa, a maioria é de estudantes com deficiência intelectual e em segundo lugar, com distúrbio de aprendizagem. Uma das principais dificuldades enfrentadas pela SEMED é o processo de diagnóstico dos alunos da educação especial, pois a equipe é considerada reduzida para atender toda a demanda da rede municipal de educação.

Gráfico 2 - Quantidade de alunos com deficiências na rede municipal de ensino



Fonte: Departamento de Educação Especial da SEMED/Marabá-PA, 2011.

Sobre a oferta de serviços na área de educação especial, Marabá não teve ao longo de sua história uma tradição com centros especializados público ou particular, como ocorreu em outros estados brasileiros.

A instituição de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada no ano de 1997, oferecendo serviços que priorizaram historicamente o atendimento assistencial, clínico-terapêutico e pedagógico de pessoas com deficiência mental e múltiplas. Até 2011 a APAE continuou a oferta dos mesmos serviços e com a atual política de educação inclusiva passou a ofertar o atendimento educacional especializado por meio da com SRM, sendo mantida com recursos públicos federais e da Prefeitura de Marabá, assim como apoio financeiro de empresários e outras doações.

Os estudos realizados sobre o processo de inclusão escolar em Marabá (COSTA, 2006; ANJOS, 2006; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; RABELO et al., 2009) revelaram que a Rede Municipal de Ensino tem buscado seguir as diretrizes e programas nacionais desenvolvidos pelo MEC, mesclado às iniciativas locais da SEMED, dando suporte de orientação na organização, planejamento e implementação dos currículos nas escolas, organizando cursos e espaços de formação continuada em parceria com a Universidade Federal do Pará, na forma de eventos e projetos em conjunto, o que tem propiciado uma relação de colaboração que enriquece as experiências de formação inicial na UFPA, e promove formações continuadas as Redes Municipal e Estadual de Ensino. (ANJOS; et al., 2010).

4.2. Local da pesquisa

O presente estudo foi realizado em três escolas públicas do município de Marabá, que tinha três alunos com transtornos globais do desenvolvimento, especificamente com diagnóstico e/ou identificação de autismo. Os espaços das observações e do ensino colaborativo foram duas salas de aula do ensino comum e duas salas de recursos multifuncionais, as que eram frequentadas pelos três alunos alvo da pesquisa.

As três escolas pesquisadas receberam códigos que são descritos a seguir:

- A escola do aluno com autismo de 8 anos de idade recebeu o código: “A”
- A escola do aluno de 9 anos de idade recebeu o código: “B”.
- A escola do aluno com autismo de 16 anos de idade recebeu o código: “C”.

Quadro 2 - Caracterização das Escolas

ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
<p>Localizada em uma área de centro, com funcionamento em prédio alugado, pois seu antigo prédio fora demolido. Nesta escola funcionava o ensino fundamental do 1º ao 5º anos escolares no período diurno. No período noturno, funcionava o ensino médio sob responsabilidade do sistema estadual de ensino. A escola possuía um espaço físico pequeno, e os setores da escola se ajustavam aos limites das salas disponíveis. Ela tinha oito salas de aula, uma quadra, uma sala administrativa, uma sala de reuniões, uma sala funcionando como a biblioteca de laboratório de informática e uma cozinha. A sala de aula de 2º ano do ensino fundamental foi o espaço principal onde se realizou esta pesquisa.</p>	<p>Localizada em uma área periférica, funcionava em prédio próprio em espaço bem amplo. Nesta escola funcionava o ensino fundamental do 1º ao 5º anos escolares no período diurno. No período noturno, havia classes de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Esta escola possuía além das salas de aula, um Laboratório de informática, duas salas administrativas, uma sala de recursos multifuncionais, uma biblioteca, uma cozinha e uma quadra. As salas de aulas em que se realizou a pesquisa foram: a SRM, que era pequena, com poucos materiais didáticos adaptados e cartazes, um quadro, um notebook, computadores recentemente instalados; e o outro espaço foi uma sala de aula do 3º ano de ensino fundamental, que foi visitada pela pesquisadora, somente nas raras vezes em que um dos alunos alvo da pesquisa a frequentou.</p>	<p>Localizada em uma área central do bairro, funcionava em prédio próprio e apresentava um espaço amplo. Nesta escola funcionava apenas o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, e era ofertado o atendimento educacional especializado para alunos de outras escolas de ensino fundamental, incluindo o aluno da escola A e outro aluno com autismo de 16 anos sem matrícula. A escola possuía um auditório, um laboratório de informática, duas salas administrativas, uma SRM, uma biblioteca, uma cozinha ampla, quadra e salas de aula. A sala de aula pesquisada foi a SRM, espaço amplo, climatizado, bem ambientado com cartazes e diversidade de jogos, recursos pedagógicos adaptados, e um notebook para a utilização com os alunos atendidos no AEE.</p>

4.3. Descrição dos participantes

Participaram deste estudo:

- A pesquisadora.
- Cinco professoras do ensino especial – das salas de recursos multifuncionais.
- Duas professoras do ensino comum.
- Uma estagiária estudante de pedagogia contratada pela SEMED.
- Três alunos com autismo.
- Colegas de turma dos alunos alvo da pesquisa.

Os participantes e colaboradores da pesquisa receberam códigos para representá-los e com tal procedimento, manteve-se o sigilo, evitou-se identificações e facilitou na compreensão dos resultados e análises da pesquisa.

Quadro 3 - Participantes da pesquisa

Participantes	Código
Pesquisadora	PE1
Professora do ensino comum escola A	PA1
Professora do ensino comum escola B	PB1
Estagiária no ensino comum da escola A	EA1
Professora 1 da SRM da escola B	PBEE1
Professora 2 da SRM da escola B	PBEE2
Professora 3 da SRM da escola B	PBEE3 ²⁰
Professora 1 da SRM da escola C	PCEE1
Professora 2 da SRM da escola C	PCEE2
Aluno com autismo das escolas A (ensino comum) e C (SRM).	A1
Aluno com autismo da escola B (SRM).	A2
Aluno com autismo da escola C (SRM).	A3

Perfil da pesquisadora - PE1

Era pedagoga, com 13 anos de experiência em educação, especialista em Psicopedagogia, mestranda em Educação Especial, com experiência em docência, formação de professores e no trabalho com alunos com autismo e pesquisas na área de Educação Especial e Educação Inclusiva. Atuou na pesquisa como especialista, colaborando com as experiências de ensino colaborativo.

Para uma caracterização dos perfis das professoras, foi aplicado um questionário às participantes. Com a reunião dos dados, agrupou-se: professores do ensino comum e professores das SRMs.

²⁰ Professora da SRMs da escola B, que substituiu no segundo semestre do ano letivo de 2011 as professoras PBEE1 e PBEE2, a primeira por motivo de mudança de cargo e de escola, e a segunda saiu em função de término de contrato com a Prefeitura Municipal de Marabá.

Quadro 4 - Caracterização do perfil das professoras/estagiária do ensino comum

Part.	Faixa etária	Formação	Experiência na docência	Ensino	Cursos na área de educação especial e inclusão escolar
PA1	De 51 a 60 anos	Pedagoga	17 anos	Atuava em uma turma do 2º ano do 1º Ciclo do ensino fundamental: Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia. (outros professores lecionam Artes e Educação Física).	Não possuía cursos específicos na área.
PB1	De 30 a 40 anos	Pedagoga	Não foi informado	Atuava em uma turma do 3º ano do 1º Ciclo do ensino fundamental: Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia. (outros professores lecionam Artes e Educação Física).	Não possuía cursos específicos na área.
EA1	De 20 a 30 anos	Estudante de Pedagogia		Fazia estágio para apoio no ensino comum com um aluno com autismo.	Não possuía cursos específicos na área

- **Perfil das professoras e estagiária do ensino comum da escola A e B:**

PA1 estava na educação do município há 17 anos e conviveu com pessoas com deficiência na família. Fruto da experiência pessoal com a deficiência expressava a concepção de que temos que considerar as potencialidades e não unicamente as limitações das pessoas. Afirmava ter paixão pela educação, destacava o papel do professor para o aluno acreditar em si mesmo e avançar. Durante todo o percurso da pesquisa, mostrou-se expressiva e participava com intensidade nas atividades desenvolvidas. Ao receber o aluno A1 em sua turma de 2º ano do 1º Ciclo do ensino fundamental no ano de 2011, foi sua primeira experiência com alunos com transtornos e deficiência e afirmava total desespero com a situação, por não saber como lidar com o mesmo e nem como ensiná-lo. Trabalhava com uma turma de 25 alunos que tinha como meta, alfabetizá-los. Revelou que titubeou na aceitação em participar da pesquisa, ao imaginar que teria outra pessoa em sala, observando, mas retrocedeu ao pensar que teria muito mais a ganhar do que perder com a pesquisa, especialmente porque já havia sido colega de trabalho da pesquisadora. Estabeleceu uma relação de respeito profissional com a pesquisadora/PE1 e com a estagiária/EA1 que favorecia o trabalho colaborativo. Costumava conversar com transparência com a PE1 e demonstrava conforto em compartilhar seu planejamento e atividades com a EA1 e PE1. Sempre esteve aberta a todas as sugestões e sempre fazia questão de manifestar suas opiniões e realizar críticas nos encontros do grupo maior e grupo específico na pesquisa.

PB1: ingressou no estudo mais tardiamente, por estar de licença e retornou apenas em maio na escola B onde lecionava em uma turma de 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental. Era a professora do ensino comum responsável pelo aluno A2. Dispôs-se a participar da pesquisa, relatando sua preocupação com A2 em sua sala. Expressou desde o início de sua participação na pesquisa que desejava aprender a como ajudá-lo a se desenvolver como seus outros alunos. Revelou ser dedicada em seu trabalho e disposta a desenvolver atividades de ensino colaborativo com a PE1 e professoras do AEE - PBEE1, PBEE2 e posteriormente, com PBEE3. Informou que não tinha formação na área de inclusão e educação especial.

EA1: Estagiária estudante de Pedagogia atuava como auxiliar²¹ da PA1 na escola A. Estava cursando o 6º semestre letivo do seu curso, e foi contratada para prestar apoio pedagógico à professora PA1 no trabalho com o aluno A1. O acompanhamento de EA1

²¹ Desde 2010 já realizava este estágio na escola, acompanhamento o mesmo aluno com autismo, com outra professora.

do A1 na escola A, ocorreu nos anos de 2010 e 2011. E, no momento de diagnóstico inicial sobre os alunos, foi uma informante de grande importância sobre A1, suas dificuldades e seus progressos. Relacionava-se com A1 com muita cumplicidade e afetividade. A1 demonstrava ter muito afeição através de gestos e palavras: abraçava, beijava, encostava sua face, fazia carinho e expressava muito contentamento com a chegada da mesma. EA1 informou que quando começou a trabalhar com A1, desconhecia totalmente o autismo, mas depois fez pesquisas sobre o assunto, e com o convívio com o aluno, foi possível organizar as atividades didáticas de forma sistemática para desenvolver com ele.

As professoras das salas de recursos multifuncionais que ofertavam o AEE para os alunos durante o ano de 2011 compuseram um total de cinco professoras, pois no primeiro semestre na escola B havia duas professoras que no segundo semestre saíram da escola e foram substituídas por uma professora que ficou responsável pela SRM e aceitou participar da pesquisa em andamento. As cinco professoras das SRMs foram assim identificadas:

- PBEE1: Professora da escola B na SRM que atendia o aluno A2 – de fevereiro a agosto de 2011.
- PBEE2: Professora da escola B na SRM que atendia o aluno A2.
- PCEE1: Professora da escola C na SRM que atendia os alunos A1 e A3.
- PCEE2: Professora da escola C na SRM que atendia os alunos A1 e A3.
- PBEE3: Professora da escola B na SRM que atendia os alunos A2 – a partir de agosto de 2011.

Quadro 5 - Caracterização das professoras da educação especial - AEE

	Intervalo correspondente e a Idade	Formação	Experiência na docência	Ensino	Cursos na área de educação especial e inclusão escolar
PBEE1	De 41 a 50 anos	Pedagoga e Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais Especialização em Psicopedagogia	15 anos	Atendimento Educacional Especializado	Participou de vários: de aperfeiçoamento, Capacitação, atualização e oficinas na área de Surdez, práticas inclusivas e condutas típicas.
PBEE2	De 20 a 30 anos	Magistério e cursa Pedagogia	10 anos	Atendimento Educacional Especializado	Participou de vários: de aperfeiçoamento, Capacitação, atualização e oficinas na área de Surdez, práticas inclusivas, déficit cognitivo, deficiência mental, dislexia e condutas típicas.
PBEE3	40 – 50 anos	Pedagoga e licenciada em História, especialização em Educação Especial Inclusiva	15 anos	Atendimento educacional especializado	Participou de cursos de curta duração de capacitação (100h) e aperfeiçoamento (350h) em Libras.
PCEE1	51 a 60	Pedagoga	23 anos	Atendimento Educacional Especializado	Participou de vários: de aperfeiçoamento no AEE do MEC, Capacitação, atualização e oficinas na área de Organização atendimento pedagógico escolar; Educando com as diferenças; déficit cognitivo; deficiência mental; dislexia; condutas típicas; estimulação precoce e/ou intervenção; sistema Braille e Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCEE2	41 a 50	Pedagoga Cursa a especialização “Atendimento Educacional Especializado”	21 anos	Atendimento Educacional Especializado	Participou de vários: de aperfeiçoamento em Libras; capacitação AEE para alunos com surdez; atualização em déficit cognitivo; deficiência mental; condutas típicas; estimulação precoce e/ou intervenção; sistema Braille.

Perfil das professoras e estagiária do ensino comum da escola A e B:

PBEE1 – Era pedagoga e licenciada em Ciências Sociais, trabalhava há 15 anos na educação. Era concursada na prefeitura, e foi uma das participantes que procurou a pesquisadora para solicitar a participação de sua escola e especificamente com o caso do aluno A2. Ela demonstrava comprometimento com a educação de seus alunos, acreditava ter papel importante no processo de inclusão escolar, mas relatou que o seu desafio maior em todos os anos de profissão, tinha sido A2, e por isso decidiu participar da pesquisa, acreditando na possibilidade que mais pessoas pensando e acompanhando o aluno o ajudaria a avançar. Era uma professora muito determinada e com clareza das suas limitações. Afirmava ser muito forte o papel de um professor da SRM, responsável por oferecer o atendimento educacional especializado de que os alunos necessitavam para se escolarizar com qualidade. Acreditava nas possibilidades do trabalho colaborativo.

PBEE2 – Tinha curso de Magistério e fazia o curso de Pedagogia. Tinha 10 anos de experiência. Era contratada pela prefeitura. Demonstrava ser muito atenciosa com os alunos no AEE. Fazia registros sobre os alunos e principalmente de A2, em virtude da atenção contínua que ele requeria. Apreciava dialogar sobre as ações e comportamento do A2, destacando conquistas significativas e comportamentos preocupantes de agressões. Teve uma participação ativa na pesquisa, dando contribuições, realizando atividades propostas no grupo colaborativo, mas não pode permanecer até o final, pois seu contrato com a prefeitura terminou em agosto de 2011 e esta se mudou para outro estado.

PBEE3 – Ingressou nas atividades da pesquisa em agosto de 2011, quando passou a ocupar o cargo de PBEE1 transferida para outra escola, assim como substituir PBEE2, que saiu da escola em virtude do término de seu contrato. Tinha 15 anos de experiência na educação, gostava da área da educação especial. PBEE3 demonstrava grande interesse em continuar a pesquisa, especialmente porque gostaria de receber apoio para o atendimento do A2. Ela declarava se sentir bastante desafiada porque A2 tinha um histórico de comportamentos agressivos. Demonstrava interesse em desenvolver atividades que propiciassem habilidades sociais e acadêmicas de A2. Apresentava compromisso em ajudar o A2 a superar as dificuldades em seu processo de escolarização, trazia proposições de atividades de intervenção, socializava com a PE1, solicitava sugestões, fazia registros diários sobre o aluno, apresentava sempre um relato a cada encontro com a PE1, o que permitiu uma interação rica de parceria com a PE1 e um grau de interação com a PB1, professora do ensino comum, responsável pelo A2.

PCEE1 – Pedagoga. Possuía 23 anos de experiência; havia participado de vários cursos de formação, incluindo o aperfeiçoamento na área do Atendimento Educacional Especializado ofertado pela SEESP/MEC na modalidade à distância. Era uma professora que se preocupava em conhecer seus alunos, destacava suas potencialidades e mantinha registros qualitativos sobre o percurso de desenvolvimento dos alunos. Expressava ter dificuldades em trabalhar com A1, em envolvê-lo nas atividades. Ao contrário do que relatava sobre A3, com quem já trabalhava há alguns anos e achava-se mais capaz de fazer intervenções significativas para seu o avanço acadêmico. Esta professora atuava conjuntamente com PCEE2 em uma SRM da escola C, com quem estabelecia uma relação de parceria importante para a proposta de ensino colaborativo. Muitas habilidades de colaboração se evidenciavam nesta relação com sua parceira de turmas do AEE.

PCEE2 – Tinha 21 anos de experiências na área de educação especial. Fazia parte da história da educação especial no município. Era pedagoga e fazia o curso de especialização sobre “Atendimento educacional especializado” do MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará/UFCE. Identificava-se com a área, era uma profissional de iniciativa e trabalhava com muita sintonia e complementaridade com PCEE1. Ambas planejavam e desenvolviam encontros formativos com os professores do ensino comum de todas as escolas que atendiam com a oferta do AEE para os seus alunos com NEEs. Dialogava com naturalidade com a PE1, partilhando seus planejamentos para o AEE, solicitando ajuda e orientações; apresentava proposições e práticas avaliativas acerca dos alunos A1 e A3.

Apesar do foco deste estudo ter sido a análise das contribuições do ensino colaborativo à formação continuada dos professores, envolveu também intervenções com três os alunos: A1, A2 e A3. Foram registradas informações sobre os mesmos a partir do relato oral da família e professoras/estagiária. Todos os relatórios que as professoras dispunham sobre os alunos foram disponibilizados a PE1, assim como o Plano individual de Atendimento Educacional Especializado²² (Anexo B, p. 191) e Ficha de Registro dos Atendimentos²³ (Anexo H, p. 200) preenchidos pelas professoras das SRMs. Com este conjunto de informações somadas às observações diagnósticas realizadas nas salas de aula e nos ambientes das escolas em que os alunos frequentavam foi possível construir uma caracterização dos perfis de cada aluno que foram sistematizados no quadro abaixo:

²² Instrumento elaborado pela equipe do Departamento de Educação Especial/SEMED/Marabá que há alguns anos vem sendo utilizado pela rede municipal de ensino, para registro das professoras das SRMs.

²³ Ficha elaborada pela equipe do Departamento de Educação Especial/SEMED/Marabá.

Quadro 6 - Características gerais dos alunos participantes

Aluno	Idade	Sexo	Ano escolar	Características
A1 aluno da professora PA1 e estagiária EA1 na escola A. Aluno das professoras PCEE1 e PCEE2 na escola B.	8 anos	M	2º ano do EF	A1, 8 anos de idade, diagnóstico de autismo desde os 2 anos de idade. Morava com a mãe e toda família materna. A mãe de A1 sempre contou com o apoio de toda a família, que sempre incentivou interações com A1 desde o seu nascimento, e mesmo depois do diagnóstico, apresentava a crença na superação das dificuldades peculiares do autismo. Nos relatos de PA1, PCEE1, PCEE2 e estagiária e nos registros da PE1, o A1 apresentava as seguintes características quanto à linguagem, repetia em alguns momentos a mesma palavra seguidas vezes; com frases curtas. Apresentava linguagem expressiva: “quer água, beber água”, fazendo se compreender nas comunicações que estabelecia; tinha linguagem compreensiva na maioria das vezes, expressando compreender o que lhe era solicitado e orientado. Interesses: Expressava ter interesse por computadores, seus recursos e aplicativos: como jogos, músicas, desenhos; interessava-se pela ficha catalográfica dos livros e sempre pedia livros. A1 não estava alfabetizado até a finalização da pesquisa, não se tinha um diagnóstico consistente sobre o que o aluno sabia sobre língua escrita, pela firme resistência de A1 em utilizar instrumentos para registros como o lápis, caneta e o alfabeto móvel na produção escrita. Falava o nome das letras e de numerais quando estes eram mostrados digitados no computador. Tinha grande interesse na utilização do computador, especialmente para ouvir músicas. As músicas sempre foram objeto de intensa exploração de A1 – musicais infantis como “A galinha pintadinha”, músicas televisionadas ou que ouvia no rádio e mídias em geral – decorava letras inteiras das músicas, inclusive músicas em inglês e cantava cotidianamente na sala de aula, imitando com a boca e toques na mesa e parede o som peculiar dos instrumentos musicais que A1 identificava nas músicas. Na dimensão afetiva, expressava suas necessidades, desejos e vontades, quando contrariado demonstrava grande irritação e sessões de birras. Tinha práticas como beijar, abraçar, fazer afagos em pessoas como familiares e a EA1, algumas vezes agia desta maneira com suas professoras e com a PE1. Insistia em manter o cumprimento de rotinas em sala de aula, sentava-se sempre no mesmo lugar: ao fundo da sala em companhia com a EA1. Tinha controle de humor. Na dimensão sensório-motora, apresentava alta sensibilidade a sons. Tinha estereotípias sensório-motoras que foram suprimidas. Na interação: interagiu principalmente com a EA1, algumas vezes com a professora e PE1, e poucas vezes foram observadas interações com os seus pares na turma. Demonstrava-se prestativo quando notava que alguém precisava de ajuda. No desenvolvimento acadêmico: o objetivo central na escolarização de A1 era a alfabetização. Não tomava nenhum medicamento. Nas atividades de vida diária e higiene, tinha independência para ir beber água, mas em outras situações como a hora do lanche e utilização do banheiro, solicitava o acompanhamento e ajuda da EA1. Frequentava a classe comum na Escola A e a SRM na Escola C.

A2 – aluno das professoras PB1, PBEE1 e PBEE2	9 anos	M	3º ano do ensino fundamental	<p>A2, 9 anos, foi medicado desde os 4 anos de idade e até o final da pesquisa (dezembro de 2011), tomava os seguintes medicamentos: Levozine²⁴, maleato de levomepromazina²⁵, Torval²⁶ e Haldol²⁷. Morava com a mãe, que deixou emprego, estudo e relacionamentos, para cuidar do filho. Recebia um salário mínimo de aposentadoria, com este recurso a família se mantinha. Com base nos laudos médicos, apresentava diagnósticos bem diversificados – epilepsia, hiperatividade, autismo, deficiência intelectual e paralisia cerebral. Características comportamentais: apresentava comportamento bastante agitado, comumente agressivo, expresso por mordidas, socos, tapas e objetos que atira nas pessoas a sua volta, especialmente quando contrariado – conforme relato da mãe, das professoras, demais colegas e observações registradas pela PE1. Deixou de frequentar a sua turma de 3º ano do ensino fundamental, por conta desses comportamentos de inabilidades sociais. Movimentava-se continuamente dentro da sala, ao mesmo tempo em que costumava repetir frases soltas que ouvia ou retiradas de situações que vivenciava, com frases curtas, geralmente substantivo e verbo. Tinha paixão pelo avô materno que faleceu. Sempre repetia diálogos que tivera com seu avô, principalmente em passeios. Foco de interesse: apresentava interesse por ônibus, brinquedos Lego, semáforo e bambuzal. Linguagem: Inicialmente revelava compreender orientações ou comandos com alguma limitação, apresentando também dificuldades de expressar suas ideias e desejos. Tinha fala bem restrita que ao longo do ano de 2011, com as atividades de intervenção, foram sendo superadas, ampliou seu vocabulário e capacidade de diálogos. Tinha linguagem receptiva com algumas dificuldades de expressar sua compreensão. Apesar de A2 ter frequentado instituições públicas de ensino desde os 4 anos de idade ainda não estava alfabetizado. Desafio acadêmico: alfabetização de A2 e a possibilidade de acompanhar academicamente sua turma de 3º ano do 1º ciclo. Sua mãe expressava ter um alto grau de esclarecimento sobre os direitos de seu filho e questionava sobre os serviços que a escola ofertava. Costumava lutar contra qualquer forma de discriminação contra seu filho. A2, durante o ano de 2011 frequentou somente a SRM na escola B, com algumas tentativas de inserção no ensino comum. A frequência somente na SRM estava respaldada com o aval do Ministério Público, e deveria ter se dado em um tempo limitado. A2 frequentava também a APAE em alguns dias da semana, por profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo.</p>
---	--------	---	------------------------------	---

²⁴ Indicado para tratar sintomas psicóticos e também para agitação ou irritabilidade.

²⁵ É um antipsicótico que pertence à classe das fenotiazinas alifáticas como a clorpromazina. Desenvolve efeito sedativo, potencializador de analgésicos (neuroleptoanalgesia). Em quadros psicóticos e na esquizofrenia a levomepromazina é ativa em casos agudos com excitação e agitação.

²⁶ Tratamento de epilepsia parcial ou generalizada, particularmente com os seguintes tipos de crises: ausência complexa (ou atípica), mioclônicas, tônico-clônicas, atônicas, mistas, assim como epilepsia parcial: crises simples ou complexas, secundárias generalizadas, síndromes específicas (West, Lennox-Gastaut).

²⁷ Indicado para o alívio de transtornos do pensamento, de afeto e do comportamento. Além da indicação para tratamento dos sintomas psicóticos: pode ser usado também para evitar enjôos e vômitos de qualquer origem, para controlar agitação, agressividade devido a outras perturbações mentais, ou ainda para tratar o distúrbio de Gilles La Tourette.

A3 – aluno das professoras PCEE1 e PCEE2 da SRM da escola C	16 anos	M	–	<p>A3 tinha 16 anos de idade e diagnóstico de autismo. Estudou sempre em escolas particulares de Marabá e segundo a família, houve poucos avanços em seu desenvolvimento. A família atribuiu ao acompanhamento que a mesma buscou em centros especializados em outros estados o desenvolvimento que A3 teve na vida até então e principalmente, pela dedicação da família. O tipo de atendimento que o aluno recebia nas escolas pelas quais passava na visão da mãe, gerou sérias resistências dele em frequentar a escola. Na descrição da mãe, A3 costumava controlar com rigor os ambientes de sua casa. Na escola A, expressava desejo pelo controle, mas parecia não se sentir a vontade para exigir a manutenção dos objetos na mesma posição, controle e cumprimento de rotinas com a repetição de comportamentos e situações. Frequentava apenas a SRM e não tinha matrícula, pois para a família havia uma descrença sobre o que a escola no ensino comum, poderia fazer. Linguagem: apresentava linguagem expressiva e receptiva, com uma riqueza de vocabulários, concordâncias e coerências. Expressava compreender o que diziam e conseguia expressar o que desejava, com frases completas usando termos essenciais e assessórios. Costumava repetir frases de filmes e desenhos; fazia movimentos repetitivos e se movimentava, fazendo sempre o mesmo percurso na sala, como um ritual. Interesses: apresentava grande interesse por vídeos de musicais, filmes e desenhos. Interessava-se por um jogo didático com desenho, nome e letra inicial. Interação: pouco interagia com os colegas da SRM, apresentava preferência por uma das duas professoras da SRM que frequentava, em razão desta já tê-lo acompanhado há alguns anos, no aee em outras escolas. Atividades de vida diária: tinha independência de ir beber água, utilizar o banheiro sem demandar auxílio, deslocava-se na escola até o bebedouro, para a compra de lanches e para ir ao banheiro. Desenvolvimento acadêmico: tinha facilidade de realizar atividades de Matemática. Realizava atividades de Língua Portuguesa na composição de nomes dos membros de sua família, com intensivo acompanhamento das professoras por meio da escrita com lápis ou utilizando alfabeto móvel. Realizava leitura global de nomes significativos. Dimensão afetiva: demonstrava ser intensamente ansioso e não costumava apresentar gestos de carinho pelas professoras e colegas por iniciativa própria. Atendia às solicitações para a realização de atividades sem resistências ou alteração de humor. Demonstrava sofrimento pela sua permanência na escola, continuamente perguntava sobre a hora de ir embora para sua casa, demonstrando angústia com os atrasos de horário dos pais quando iam buscá-lo. Reconhecia regras e sempre pedia permissão para realizar algo ou sair da sala.</p>
---	---------	---	---	--

4.4. Instrumentos de coletas de dados

Foram utilizados para a coleta dos dados os seguintes instrumentos:

Coleta de dados com a gestão municipal

- **Um questionário para a SEMED** (Apêndice D, p. 177) - Este instrumento foi sistematizado para coletar informações gerais sobre o sistema público municipal e dados específicos a respeito da educação especial e inclusiva. Baseou-se em um modelo de questionário utilizado por Lago (2010, p. 149), e que foi preenchido pela coordenação do Departamento de Educação Especial de Marabá.

Coleta de dados com a gestão das escolas

- **Um questionário de caracterização da escola** (Apêndice E, p. 180) - Este instrumento contempla questões relacionadas à escola, sua organização, recursos materiais e humanos, infraestrutura e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Foi respondido com preenchimento manuscrito por diretores e coordenadores pedagógicos. Serviu para compor os dados do diagnóstico inicial.

Coleta de dados com as professoras

- **Um questionário de caracterização do perfil e trajetória profissional do professor** (Apêndice F, p. 182). Foi sistematizado visando obter uma caracterização do perfil das professoras/estagiária participantes. Aborda questões relacionadas a informações pessoais, formação inicial e continuada na área de Educação Especial e inclusiva e experiência na docência. Foi aplicado com cada professora preenchido de forma manuscrita. Permitiu conhecer quem é o professor e suas origens e trajetórias profissionais.

Coleta de dados sobre os alunos

- Uma **ficha de identificação e caracterização dos alunos** (Anexo E, p. 196) - Esta ficha foi elaborada por Mendes (2010b, p. 94-95) contempla itens diversificados sobre o desenvolvimento, dificuldades e potencialidades dos alunos público-alvo da educação especial. Foi preenchido com a participação das professoras e dados fornecidos pelas famílias.
- **Um roteiro com o Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado:** (Anexo B, p. 191) elaborado pela equipe do Departamento de Educação Especial/SEMED utilizado por todos os professores das SRMs. Esse instrumento foi

explorado para identificar como o professor avaliava, planejava e definia sua prática de intervenção com os alunos, para se pensar nas experiências de ensino colaborativo.

- **Um modelo de Relatório Final de Acompanhamento de aluno** (anexo D, p. 194): Instrumento elaborado pelas professoras Maria Amélia Almeida e Enicéia Gonçalves Mendes no Projeto de extensão “S.O.S. Inclusão” do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e que sofreu alguns ajustes por parte da equipe colaborativa – professoras da escola e a pesquisadora – para melhor contemplar itens na sistematização de informações sobre o desempenho acadêmico e desenvolvimento do aluno, durante o ano de 2011.

Coleta de dados da intervenção

- **Um roteiro de diário de campo** para registro das observações da pesquisadora nas atividades em sala de aula (apêndice I, p. 186).
- **Um roteiro de diário campo** para registro das observações da pesquisadora, utilizado nos encontros específicos com professores de cada escola – (apêndice J, p. 187).
- **Um roteiro com questões de grupo focal** – Aplicado no início da pesquisa para levantamento das expectativas sobre a pesquisa (apêndice G, p. 184).
- **Um roteiro com questões de grupo focal** – Aplicado ao final da pesquisa com o objetivo de avaliar as experiências de ensino colaborativo. Foi submetida à avaliação de quatro juízes e contou com contribuição dos mesmos para o aperfeiçoamento do instrumento (apêndice H, p. 185).
- **Uma ficha de avaliação das experiências de ensino colaborativo.** Ficha utilizada da pesquisa de doutorado de Rios (2011)²⁸ e que foi elaborada como instrumento para avaliação de experiências de ensino colaborativo, submetida a juízes no GP- Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial do PPGEs/UFSCar. Foi aplicada com todos os participantes da pesquisa na sua forma impressa e com alguns ajustes no modelo original, em virtude das especificidades da pesquisa aqui descrita neste trabalho.

4.5. Materiais e equipamentos

Foram utilizados os seguintes equipamentos: Filmadora, gravador e notebook.

²⁸ Texto ainda não publicado, mas disponibilizado na versão de projeto de doutorado, que trouxe em anexo o modelo da ficha.

Os materiais utilizados na pesquisa foram: cadernos para registros em diários de campo, *pen drives*, cadernos, estiletes, grafites, borrachas, pinceis marca texto, régua, pastas, corretivos e canetas – Kits de material doados às professoras.

4.6. Procedimentos

Etapa1- Procedimentos Éticos e primeiros contatos:

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal São Carlos sendo aprovado em dezembro de 2010 (Anexo A, p. 189). Todos os cuidados necessários para garantir uma pesquisa com seres humanos, preservando sua integridade e eliminando qualquer possibilidade de identificação dos participantes do estudo e os locais da pesquisa, foram adotados. Na sequência foi negociada a autorização da pesquisa na cidade de Marabá com a Secretaria Municipal de Educação em três escolas públicas municipais que tinham alunos com diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento, mais especificamente, com autismo.

Com os primeiros contatos estabelecidos com a Coordenação do Departamento de Educação Especial em novembro de 2010, foi apresentado à pesquisadora que a demanda dos professores se concentravam no trabalho com alunos com TGD - transtornos globais do desenvolvimento – que se constituíam o grande desafio da Rede Municipal de Ensino e que os professores demandam colaboração. Em fevereiro de 2011, foi retomado o contato com a SEMED, para a aplicação de um questionário – de levantamento de dados sobre a educação e situação da educação especial no município.

A Secretaria Municipal de Educação por meio de seu secretário assumiu apoio à pesquisa, assim como os administradores das três escolas, que autorizaram a realização do estudo com a expectativa de que a mesma contribuiria com o trabalho pedagógico dos professores e com o processo de escolarização dos alunos.

Sobre a seleção das escolas, professoras e alunos que participariam da pesquisa, esta se deu com base em indicações da Coordenadora do Departamento de Educação Especial da SEMED, a partir da anuência dos professores das SRMs e ensino comum de um grupo de três alunos com autismo considerados casos desafiadores para a rede municipal de ensino de Marabá no processo de inclusão escolar.

O critério de seleção inicial era o de recrutar alunos com autismo frequentando classes comuns e salas de recursos multifuncionais. Entretanto, foi encontrado apenas um caso enquadrado neste critério e como almejava-se contribuir com a construção de uma

cultura colaborativa na escola, optou-se por incluir os três casos de alunos com autismo em condições diferentes: um caso no ensino comum e especial e dois casos somente em SRMs.

Para assegurar o cumprimento dos procedimentos éticos, foram agendadas reuniões com as professoras e coordenação pedagógica por escola para a apresentação TCLE e demais esclarecimentos sobre a pesquisa e sua finalidade.

O passo seguinte foi efetuado com os pais dos alunos alvo da pesquisa, para a apresentação do TCLE (apêndice A, p. 168) e assinatura da autorização para a realização da pesquisa. A mãe do A1 foi muito receptiva. A mãe de A2 recebeu a pesquisadora em sua própria residência e nessa ocasião descreveu por pelo menos duas horas a vida de seu filho e “sua luta para dá uma vida melhor pra ele”²⁹, mostrou-se bastante esclarecida sobre as legislações e direitos do seu filho; expressou sua angústia com a falta de apoio pai, o fato de ter que abrir mão de sua vida pessoal para cuidar e dar toda a atenção para seu filho de nove anos de idade. Informou ainda, que queria seu filho no ensino comum, mas que pelo comportamento agressivo dele, a escola em negociação com a SEMED e Ministério Público, restringiram o acesso escolar do aluno apenas ao AEE na sala de recurso multifuncional, fato este que a mãe compreendia, por conhecer o comportamento do filho, mas que não concordava, porque o aluno tinha o direito de conviver com as outras crianças. A família de A3 também não titubeou em aceitar a participação do filho na pesquisa, com a concepção de que seria uma ajuda a mais para o desenvolvimento de seu filho.

Quanto à autorização das professoras em participar, PBEE1 da escola B foi ao encontro da pesquisadora PE1 para solicitar sua inclusão no estudo. PA1, por outro lado, demonstrou temor inicial por receio de ter em seu espaço de sala de aula uma pessoa observando e escrevendo sobre tudo o que fazia. Essa primeira impressão foi superada pela professora quando refletiu que “teria muito mais a ganhar do que perder”³⁰ com sua participação na pesquisa. As demais professoras desde os primeiros contatos apresentaram claramente o seu interesse na pesquisa.

Etapa 2: Diagnóstico Inicial:

Inicialmente foram coletados dados para caracterização da Educação no município com o uso de um questionário (apêndice D, p. 177) quando se levantou informações sobre quantidade de escolas, níveis de ensino, professores, alunos com NEEs e

²⁹ Fala da mãe do aluno A2 registrada em diário de campo, na reunião para assinatura do TCLE.

³⁰ Fala da professora registrada em diário de campo em uma das sessões de observação participante.

programas de formação de professores para a educação inclusiva. O questionário foi encaminhado à SEMED e respondido com a colaboração da coordenadora do Departamento de Educação Especial.

O diagnóstico inicial englobou: um encontro de grupo focal com o uso de um roteiro (apêndice G, p. 184), para identificar expectativas, concepções, valores, opiniões, reflexões dos professores sobre a proposta de ensino colaborativo e escolarização dos alunos com autismo; levantamento de dados sobre a educação do município, das escolas, do perfil e formação das professoras, caracterização do trabalho pedagógico e perfil dos alunos.

Com um roteiro de questões disparadoras foi realizado um 1º encontro de grupo focal, com a participação das quatro professoras do AEE (PBEE1, PBEE2, PCEE1 e PCEE2), uma professora do ensino comum (PA1), a estagiária (EA1) e a pesquisadora (PE1). A questão do debate no grupo focal trouxe uma afirmação da Resolução do CNE/CEB Nº 2 de 11 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2008b) sobre a necessidade de se desenvolver experiências de colaboração entre o professor do ensino comum e do ensino especial na inclusão escolar. O objetivo foi o de resgatar as expectativas, reflexões, interação, diálogos entre as participantes sobre o tema central do encontro, para por em evidência as compreensões iniciais antes de se desenvolver a experiência de ensino colaborativo.

Dando sequência, procedeu-se a coleta de dados para a caracterização das escolas A, B e C. Para isso foram realizadas observações no espaço e aplicado um questionário (apêndice E, p. 180), com questões relacionadas às repartições da escola, funcionários, história e organização da escola. Os questionários foram respondidos por diretores e coordenadores pedagógicos das três escolas.

Identificadas as características das escolas, procedeu-se na sistematização dos perfis das seis professoras (PA1, PB1, PBEE1, PBEE2, PCEE1 e PCEE2) e da estagiária (EA1). Para isso foi utilizado um questionário (apêndice F, p. 182) com perguntas para identificação pessoal, dados profissionais, tempo de experiência na docência e formação. Posteriormente, em agosto de 2011 este questionário foi aplicado com a PBEE3, data do seu ingresso na escola B.

A caracterização do trabalho pedagógico das professoras foi feita através de um levantamento inicial sobre as práticas das professoras: concepção de ensino, planejamento, metodologia adotada, processo de avaliação e como as professoras interagem com os alunos, tendo como foco os alunos com autismo. Foram registradas em diários de campo (apêndice I, p. 186) quatro sessões de observação na escola A na sala de PA1; três

sessões na SRM das professoras PBEE1 e PBEE2 da escola B; três sessões na SRM das professoras PCEE1 e PCEE2. Na turma da professora PB1 do ensino comum da escola B, não foi realizada observação, pois a sua participação na pesquisa iniciou-se no final do mês de maio, quando retornou de uma licença e em virtude de que o aluno A2 ainda não participava das aulas no ensino comum.

A caracterização dos alunos A1, A2 e A3 se deu através de dados obtidos nos relatos das famílias, Plano de Individual de Atendimento Especializado (anexo B – p. 191) fichas – relatórios (anexo H, p. 200) cedidos pelas professoras constando que tipo de atendimento o aluno já recebeu, seus avanços e dificuldades, cópias de laudos médicos, e foi preenchida uma ficha de identificação e caracterização (anexo E, p. 196) de cada aluno, além de sessões de observação registradas em diários de campo.

Etapa 3: Ensino colaborativo/intervenção

Nesta etapa desenvolveram-se experiências de ensino colaborativo como estratégias de formação continuada de professores e apoio a inclusão escolar de alunos com autismo. As atividades foram desenvolvidas em três linhas de ação detalhadas a seguir:

Ensino colaborativo/intervenção: Linha de intervenção 1 - Construindo a dinâmica do coletivo

Foram realizados oito (8) Encontros de Estudos, Planejamento e Reflexões em um “grupo geral” com todas as professoras participantes, como espaço de formação continuada que funcionou como um dos componentes da intervenção baseada no ensino colaborativo.

No “grupo geral” foi realizado o primeiro encontro de grupo focal ainda na fase diagnóstica, constituindo-se a primeira etapa de contato entre as professoras participantes. Neste momento foram explicitadas: expectativas, concepções, dilemas, dificuldades, demandas e o que as professoras dispunham as professoras a oferecer na parceria colaborativa. Foram destacadas pelas professoras que limitações afirmavam existir em suas capacidades de lidar com alunos com autismo, que contribuições poderiam fornecer a esta relação de aprendizado e trabalho conjunto, que avaliações faziam sobre o processo de inclusão escolar, como se sentiam diante das exigências que se impunham aos seus papéis como professoras, como acreditavam que deveria ser o trabalho colaborativo, quais os objetivos e expectativas de cada uma em relação à pesquisa. O levantamento de dados com o

1º grupo focal visou um levantamento inicial para ser confrontado posteriormente, com os dados do 2º grupo focal, realizado ao final da pesquisa.

Quadro 7 - Descrição dos Encontros de Estudos, planejamento e reflexão/EEPR.

Encontros	Temática	Descrição
1º EEPR	Os 3 casos dos alunos com autismo e as práticas das professoras	Foi apresentado cada um dos casos dos alunos alvo, as práticas realizadas pelas professoras e suas dificuldades e demandas. Foi sistematizado pelo grupo geral um modelo de diário de campo, para os registros das professoras, caso desejassem utilizá-los. (apêndice L, p. 188). Além de se propor intervenções didáticas com os alunos alvo, a partir do que conhecia sobre suas potencialidades.
2º EEPR	A inclusão escolar do aluno com autismo	Discutiu-se sobre a inclusão escolar de forma mais ampla, trabalhando informações e orientações da política nacional de educação inclusiva: presentes nas legislações e demais diretrizes, dando ênfase às possibilidades de inclusão escolar do aluno com autismo. Avaliaram-se intervenções realizadas com os alunos, e foram realizados novos encaminhamentos de atividades.
3º EEPR	Ensino colaborativo como proposta de apoio a inclusão escolar	Utilizou-se a referência de dois textos ³¹ , que foram trabalhados para aprimorar a compreensão das professoras sobre a proposta de colaboração. Foram propostas possibilidades de atuação conjunta nas salas de aula comum e SRMs.
4º EEPR	Compreendendo as características do aluno com autismo	Esse momento foi dedicado ao estudo dos TGDs, mais detidamente o autismo. Quando foi possível relacionar os comportamentos dos alunos A1, A2 e A3 com as características específicas do autismo. Projetaram-se atividades acadêmicas para cada aluno, vinculados aos centros de interesse de cada um. Especialmente de leitura e escrita, raciocínio lógico matemático, práticas de socialização e atividades de vida independente. Foram pensadas rotinas para os alunos.
5º EEPR	O autismo e as alternativas didático-pedagógicas	Ocorreram relatos de práticas, reflexões coletivas sobre as mesmas e trabalharam-se conteúdos com sugestões didático-pedagógicas para trabalhar com os alunos alvo, no contexto das turmas de sala de aula.
6º EEPR	O ensino colaborativo na sala de aula	Debateram-se sobre seu funcionamento, papéis dos colaboradores e foram analisados modelos de planejamento em parceria professor do ensino comum e do AEE. Foram realizados exercícios práticos de planejamento em conjunto. E relataram as tentativas de atuação conjunta dos professores nas escolas.
7º EEPR	Oficina de produção de materiais e atividades	Foram organizadas atividades adaptadas de leitura e escrita para serem desenvolvidas nas turmas do ensino comum – casos A1e A2. Foram produzidos materiais para o trabalho com rotinas diárias e semanais para todos os alunos. Foram explorados jogos didáticos para serem utilizados com os alunos considerando a singularidade de cada caso.
8º EEPR	Trajetória da pesquisa e avaliação das experiências de colaboração	Foram retomadas as atividades realizadas durante toda a pesquisa, relacionando-as com o que se propunha a pesquisadora, com as expectativas das professoras e os resultados das parcerias colaborativas efetivadas. Refletiu-se sobre as contribuições e limites das experiências. Assim como foram indicados sugestões de continuidade e ampliação da proposta a rede municipal de ensino. Os professores preencheram a ficha de avaliação das experiências de colaboração (anexo C, p. 192).

³¹ CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching**: real cases and effective strategies. California; Thousand Oaks: Corwin Press, 2009. e ainda: GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children, **Teaching Exceptional Children**, 33(4), p. 40-47, 2001.

Dos oito EEPRs, sete foram filmados e um foi registrado em diário de campo, no 7º EEPR. Nessa situação as professoras entraram em um consenso que não havia necessidade das filmagens. Todos os encontros foram realizados na SRM da escola B e tinham a duração de três a quatro horas e ocorriam comumente, uma vez por mês. As escolas liberavam as professoras, por isso esse acordo era previamente negociado e agendado com a gestão da escola, para que os alunos não fossem prejudicados.

Ensino colaborativo/intervenção - Linha de intervenção 2 – Encontro de Planejamento, intervenção e avaliação – EPIA - com grupos específicos de professores de cada escola.

Nesta linha de intervenção foram desenvolvidos encontros para que a colaboração fosse efetiva de acordo a singularidade de cada escola, dos professores e dos alunos com autismo. Esses encontros eram registrados em diários de campo (apêndice J, p 187).

Na escola A os encontros ocorriam neste próprio espaço, quando PA1 e sua estagiária tinham um horário livre, quando a turma de alunos participava das aulas de Educação Física e Artes com outros professores. Era comum nesse horário, a professora se dedicar a organização do seu trabalho pedagógico. Esses espaços eram aproveitados para os Encontros de Planejamento Intervenção e Avaliação – EPIA.

Foram realizadas atividades de planejamento e seleção de atividades com a PA1 e EA1, ocorrendo oito encontros com esta finalidade, que serviu para troca de experiências, planejamentos e reflexões sobre como adaptar as atividades para o aluno com autismo participar das atividades didáticas juntamente com sua turma. A escolarização da turma do 2º ano do 1º Ciclo do ensino fundamental visava à alfabetização, e as propostas de atividades se estruturavam em projeto didático de leitura e escrita, que integrava a proposta maior da escola. Esse foi o perfil da colaboração: PE1 inteirava-se na dinâmica da escola e se propunha a colaborar com as atividades didático-pedagógicas integrantes do currículo escolar.

Com os professores das salas de recursos multifuncionais a interação foi no âmbito do planejamento, estudos e avaliação sobre o trabalho de AEE com os alunos, envolveu a seleção de materiais didáticos disponíveis na escola, organização do currículo para cada aluno, planejamentos e avaliação. As professoras do AEE socializaram seus planejamentos, descreveram sucessos e insucessos com suas práticas e foram projetadas atividades em diversas áreas, tendo por base o conjunto de interesses preponderantes em cada aluno alvo. Esse momento se deu por escola – B e C – com os professores das salas de recursos multifuncionais.

Ensino colaborativo/intervenção - Linha de intervenção 3 - Ensino colaborativo em sala de aula em parceria colaborativa com as professoras.

As experiências desenvolvidas com as professoras e alunos em sala de aula centravam-se em atividades Língua Portuguesa, Matemática, habilidades sociais e autocuidado nas atividades de vida diária. Eram considerados os seguintes itens: objetivos de aprendizagem, atividades propostas, desenvolvimento das atividades e os resultados no desenvolvimento dos alunos com autismo, alvo da pesquisa.

Foram desenvolvidas 11 sessões de ensino colaborativo com a PA1, EA1 e a PE1, na escola A, com o A1. Essas experiências de intervenções colaborativas renderam uma maior interação e intensidade na comunicação entre as colaboradoras em sala de aula. O aluno A1, aceitou a participação da pesquisadora PE1 sem resistências.

Foi exercitada a prática do ensino colaborativo na SRM da escola B, com a presença da pesquisadora PE1 como colaboradora das professoras PBEE1 e PBEE2 na escolarização do aluno A2. Em agosto de 2011, PBEE1 e PBEE2, saíram da escola e foram substituídas pela PBEE3 que deu continuidade à participação na pesquisa. A professora PB1 do ensino comum participou em apenas um encontro na SRM, enquanto sua turma participava da aula de Educação Física com outra professora.

A professora PB1, aceitou realizar a proposta de inserção parcial e esporádica do aluno A2, em atividades do ensino comum: uma hora de participação semanal, para tanto solicitou como condição. um efetivo planejamento em conjunto com as professoras do AEE. Foram realizadas nove sessões de colaboração em sala de aula com o A2 e as professoras PB1, PBEE1, PBEE2 e PBEE3.

Quanto à aceitação da PE1 por parte de A2, não houve maiores incômodos com a presença da PE1, e mesmo com sua dificuldade elevada na comunicação – de estabelecer um diálogo, apesar de falar – realizou interações com a PE1, havendo apenas um episódio de tentativa de agressão. O trabalho colaborativo se concentrou na organização de condições de estímulo a comunicação, desenvolvimento do pensamento e capacidade simbólica de A2, e ainda na superação das dificuldades na interação apostando no desenvolvimento de habilidades sociais.

Na escola C, as interações com as professoras do AEE - PCEE1 e PCEE2 – fluíram em reuniões em que foram lidos relatórios dos dois alunos A1 e A3, discutiram-se os desafios que cada um apresentava, analisou-se o planejamento para cada aluno e as atividades

comumente desenvolvidas com eles, além de serem propostas atividades com uso de jogos com o aluno A3 para contribuir com atividades de leitura e escrita.

Para o aluno A1 foram implementadas atividades de escrita, leitura, com letras de músicas conhecidas pelo aluno, com o uso do notebook na SRM onde o A1 estava matriculado para participar do atendimento educacional especializado.

Na SRM da escola C foram realizadas cinco sessões de intervenção com o aluno A3. E com o A1, foram apenas três sessões de intervenção neste espaço, pelo fato de que a proposta era a de integrar o trabalho especializado das professoras do AEE na classe comum em parceria com a professora PA1 da escola A. O planejamento de atividades em conjunto entre PA1, EA1, PCEE1 e PCEE2 foi realizado, contudo, o exercício na prática das atividades foi prejudicado por problemas de saúde e feriados concentrados no segundo semestre letivo de 2011. Não ocorrendo esse momento tão relevante para a proposta de ensino colaborativo e a construção de uma cultura colaborativa entre as professoras do ensino especial e ensino comum, independente da colaboração da pesquisadora.

Houve uma concentração da atuação colaborativa da pesquisadora PE1 no ensino comum, da escola A com a PA1, EA1 porque havia aulas todos os dias e o AEE nas SRMs para o A2 e para A3 ocorriam duas vezes por semana com a duração de 2 horas. Nessas condições eram restritos os dias da semana possíveis de participação da PE1 nas sessões de intervenções em sala de aula.

O AEE na SRM da escola B, com o A2 ocorria no turno vespertino, das 14 às 16 horas, nas segundas e quartas-feiras; com o A3 ocorria no período matutino, das 8 às 10:45 horas, nas terças e quintas-feiras; com o A1 o AEE, era desenvolvido no turno vespertino, das 14 às 16 horas, nas quartas e sextas-feiras.

Etapa 4: Avaliação/diagnóstico final das experiências de ensino colaborativo

Nesta etapa de conclusão das experiências de ensino colaborativo nas 3 linhas de ação: formação continuada no grupo geral, no grupo específico e nas intervenções em sala de aula, foram utilizados instrumentos para coletar dados que informassem sobre as possíveis contribuições e também limites das experiências de ensino colaborativo à formação continuada de professores relacionando o apoio a inclusão escolar dos alunos com autismo.

Foram desenvolvidos e aplicados os seguintes instrumentos e técnicas:

- Foram analisados os dados presentes nos registros de diários de campo, relatos das professoras nas filmagens, sobre o processo de ensino colaborativo desenvolvido nos grupos de formação continuada e nas intervenções com os alunos nas três escolas. As informações sobre o desenvolvimento de cada aluno, seus avanços, conquistas e ainda dificuldades a serem superadas foram sistematizadas em um “relatório final de acompanhamento do aluno”. (anexo D, p. 194).

- Foi preenchida uma Ficha de Avaliação das Experiências de Colaboração (anexo C, p. 192) pelas participantes – PA1, EA1, PB1, PBEE1, PBEE3, PCEE1 e PCEE2 – apenas a professora PBEE2, não pode participar da avaliação por ter se mudando do estado do Pará.

- Foi realizado o 2º encontro de grupo focal, coordenado por uma pesquisadora externa, que não participou da pesquisa, e com experiência comprovada na técnica de grupo focal, completando o conjunto de instrumentos para avaliar qualitativamente o processo da experiência e seus resultados efetivos das experiências de ensino colaborativo à formação continuada os professores.

A descrição detalhada de todas as atividades desenvolvidas nas etapas da pesquisa é descrita no quadro a seguir:

Quadro 8 – Descrição dos procedimentos gerais da pesquisa

Procedimentos	Set. a dez./ 2010	Jan/fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Etapa 1: Procedimentos éticos	Submissão e aprovação no Comitê de Ética/ UFSCar	Apresentação do TCLEs a SEMED	Apresentação TCLEs as escolas e professores			-					
Etapa 2: diagnóstico inicial:											
Diagnóstico com a SEMED		Quest.. de caracterização									
Diagnóstico Escola A Sessões de observação diagnóstica - SOD			1ª SOD ³² .	2ª, 3ª, 4ª e 5ª SODs. Quest. p/ gestão e professoras							
Diagnóstico Escola B				1ª, 2ª, 3ª e 4ª SODs. Quest. p/ gestão e professoras							
Diagnóstico Escola C				1ª, 2ª e 3ª SODs. Quest. p/ gestão e professoras							
Reunião de grupo focal 1				Uma reunião c/ grupo geral (2 h.)							
Etapa 3: Intervenção/ensino colaborativo											
Linha de ação 1. Grupo geral (encontros c/ professoras.)				Uma reunião de EEPR ³³	Uma reuniões de EEPR.	Uma reunião de EEPR.	Uma reunião de EEPR.	Uma reunião de EEPR.	Uma reunião de EEPR.	Uma reunião de EEPR.	Uma reunião de EEPR.

³² Sessão de observação diagnóstica.

³³ Encontro de Estudos, planejamento e reflexão.

Linha de ação 2. Grupo específico (professores por escola). Encontros de Planejamento, intervenção e avaliação - EPIAS				Escola A: 1 EPIA ³⁴ Escola B: 1 EPIA Escola C: 1 EPIA	Escola A: 2 EPIAs Escola B: 1 EPIA Escola C: 1 EPIA	Escola A: 2 EPIAs Escola B: 1 EPIA Escola C: 1 EPIA	Escola A: 1 EPIA Escola B: 1 EPIA Escola C: 1 EPIA	Escola A: 1 EPIA Escola B: 1 EPIA Escola C: 1 EPIA	Escola A: 1 EPIA. Escola B: 1 EPIA. Escola C: 1 EPIA.			
Linha de ação 3. Intervenção/ ensino colaborativo. Sessões de colaboração em sala de aula - SCSA				Escola A: 2 SCSA ³⁵ Escola B: 2 SCSA. Escola C: 1 SCSA	Escola A: 3 SCSA Escola B: 2 SCSA Escola C: 2 SCSA	Escola A: 2 SCSA Escola B: 2 SCSA. Escola C: 3 SCSA	Escola A: 1 SCSA Escola B: 1 SCSA Escola C: 1 SCSA	Escola A: 2 SCSA Escola B: 2 SCSA. Escola C: 2 SCSA	Escola A: 1 SCSA Escola B: 1 SCSA. Escola C: 1 SCSA.			
Etapa 4: Diagnóstico/avaliação final												
Relatório geral do aluno											Sistematização coletiva a partir dos registros de cada professora	Conclusão do relatório do aluno. ³⁶
Ficha de Avaliação das experiências												Preenchimento da ficha de avaliação
2º Encontro de Grupo Focal - Avaliação final												Avaliação das experiências – coord. de uma pesquisadora externa

³⁴ Encontro de Planejamento, intervenção e avaliação.

³⁵ Sessões de colaboração em sala de aula.

³⁶ As professoras AEE e do ensino comum de cada escola, construíram uma versão do relatório de acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno participante da pesquisa, entregues a pesquisadora, que posteriormente, contribuiu com a sistematização do texto final do relatório, que serviu como relatório final do aluno para a escola e SEMED.

4.7. Procedimentos para análise dos dados

Os dados foram organizados a partir das experiências de ensino colaborativo, desenvolvidas com os professores e seus alunos. Partiu-se da questão problema que orientou a pesquisa: Quais as possíveis contribuições e limites da proposta de ensino colaborativo à formação continuada de professores que atuam com alunos com autismo? Nesse sentido foram sistematizadas categorias de análise a partir dos conteúdos dos dados obtidos em toda a pesquisa. As categorias de análise foram assim estruturadas: 1 - Demandas de formação das professoras de alunos com autismo; 2 - Dificuldades identificadas no trabalho pedagógico cotidiano com alunos com autismo antes da intervenção; 3 - A proposta baseada no trabalho colaborativo; 4 - O significado das experiências de ensino colaborativo para as professoras; 5 - Ensino colaborativo e suas contribuições ao aprimoramento profissional do professor; 6 - Reflexões sobre o ensino colaborativo e seus limites à formação continuada de professores; 7 - Reflexões sobre o ensino colaborativo na política de educação inclusiva em Marabá.

O tratamento dos dados se deu pelas especificidades dos instrumentos utilizados, os dados dos questionários foram tabulados e organizados em gráficos, quadros, tabelas e descrições textuais. Os diários de campo passaram por correções e foram organizados a partir das atividades presentes nas etapas da pesquisa: diários de campo nas observações diagnósticas, nas sessões de colaboração em sala de aula e encontros com os grupos específicos de professoras por escola. Os dados de documentos das escolas sobre os alunos, relatórios sistematizados na pesquisa foram explorados com as codificações das categorias. Os registros das filmagens das reuniões do grupo geral de professoras foram transcritas, utilizando-se uma proposta de normas de transcrição³⁷ com destaques para informações sobre concepções, compreensões, diálogos, discussões, conhecimentos, avaliações e proposições apresentadas pelas professoras participantes durante o processo.

Com o tratamento dos dados foi possível reunir o acervo de conteúdos presentes nos diários de campo, questionários, relatórios disponibilizados e construídos na pesquisa, as transcrições das filmagens dos encontros de “grupos gerais”, os registros escritos dos encontros de grupos específicos com os professores, os instrumentos e atividades produzidas para apoiar o trabalho pedagógico na escolarização dos alunos com autismo, que foram organizados com base nas categorias de análise e codificados para serem explorados na sistematização dos resultados e discussões desse conjunto de dados.

³⁷ Normas adaptadas de Preti (1997, p. 11-12) – Anexo F, p. 198.

CAPÍTULO 5

5. O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RESULTADOS E ANÁLISES.

Os resultados estão organizados em sete categorias temáticas que reunidas consubstanciam a abrangência do foco do estudo, o ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores no apoio a inclusão escolar de alunos com autismo, a saber:

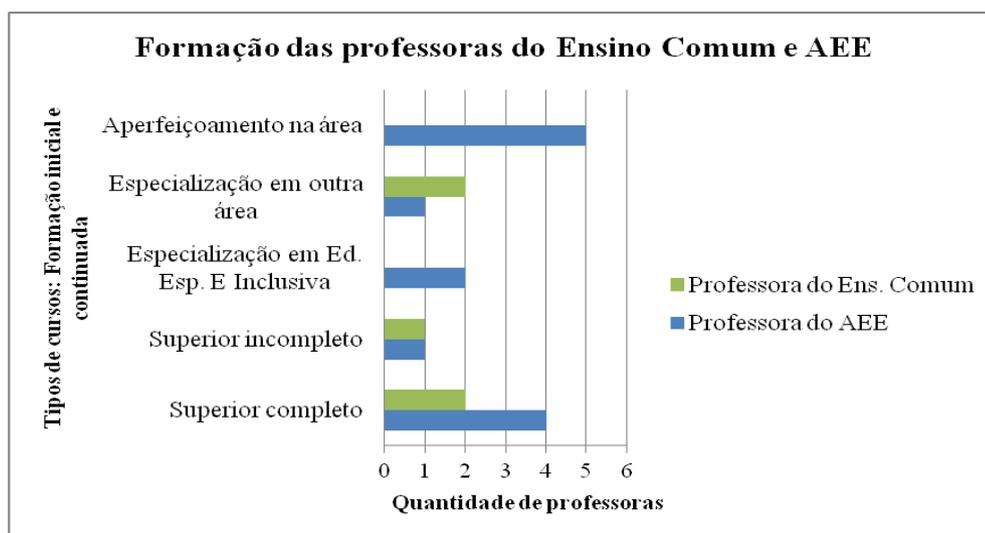
1. Demandas de formação das professoras de alunos com autismo: esta categoria buscou apresentar dados que permitissem avaliar se a presença de alunos com autismo trazia alguma demanda real de formação para as professoras antes do início do trabalho colaborativo, e que de certo modo justificassem a intervenção proposta;
2. Dificuldades identificadas no trabalho pedagógico cotidiano com alunos com autismo antes da intervenção: esta categoria buscou identificar e descrever os dados que permitissem caracterizar se e quais eram as dificuldades práticas no cotidiano das salas de aulas para as professoras dos alunos com autismo antes do início do trabalho colaborativo.
3. A proposta baseada no trabalho colaborativo: nesta categoria buscou-se identificar dados durante a intervenção que permitissem avaliar se de fato, a luz do que recomenda a literatura da área, houve um trabalho coletivo baseado nas propostas de ensino colaborativo.
4. O significado das experiências de ensino colaborativo para as professoras: nesta categoria se buscou evidências sobre a opinião das professoras participantes do estudo acerca do trabalho colaborativo introduzido para lidar com seus alunos com autismo.
5. Ensino colaborativo e suas contribuições ao aprimoramento profissional do professor: nesta categoria foram organizados os dados que evidenciavam como as professoras participantes do estudo avaliaram essa experiência com o levantamento de contribuições que a proposta propiciou à formação continuada das professoras.
6. Reflexões sobre o ensino colaborativo e seus limites à formação continuada de professores: nesta categoria buscou-se sistematizar reflexões sobre alguns resultados que apontam para os limites da proposta de ensino colaborativo,
7. Reflexões sobre o ensino colaborativo na política de educação inclusiva em Marabá nesta última categoria são apontadas algumas reflexões sobre as implicações dos

resultados do estudo para a política de inclusão escolar no contexto de pesquisa, ou seja, no município de Marabá.

5.1. Demandas de formação das professoras dos alunos com autismo

Para identificar as demandas de formação das professoras foram considerados os tipos de formação inicial e continuada, vinculadas ou não a área de educação especial e inclusão, provenientes de iniciativas governamentais (federal, estadual e municipal), os apontamentos feitos pelas professoras/estagiária no 1º encontro de grupo focal e as observações diagnósticas sobre as práticas das professoras. Na figura abaixo, tem-se a síntese do quadro situacional da formação inicial e continuada das participantes da pesquisa.

Gráfico 3 Formação das professoras participantes



Fonte: Departamento de Educação Especial da SEMED/Marabá, 2011.

As duas professoras do ensino comum PA1 e PB1, tinham curso superior em Pedagogia, especialização em outra área e não participaram de qualquer formação na área de educação inclusiva. Entre as professoras do AEE, havia PBEE2 com mestrado (nível – ensino médio) e que cursava Pedagogia; PCEE1 que era pedagoga; e três pedagogas tinham especialização: PBEE1 na área de Psicopedagogia, PCEE2 estava concluindo o curso de especialização do MEC (Atendimento Educacional Especializado) e PBEE3 que além de pedagoga, era licenciada em História e tinha especialização em Educação Especial Inclusiva.

Referente aos cursos de atualização, capacitação e aperfeiçoamento na área de educação especial e educação inclusiva, identificou-se que as professoras/estagiária do ensino comum – PA1, PB1 e EA1 - não haviam participado de nenhum curso de formação inicial ou

continuada na área. Referente às professoras do AEE, houve participação em diversos cursos que contemplavam conteúdos para o ensino de algumas categorias de deficiências e transtornos e PCEE1 fez curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado do MEC.

Em um estudo sobre a educação inclusiva realizado no estado do Pará³⁸, entre os anos de 2007 a 2009, no eixo temático específico sobre formação de professores em Marabá (RABELO, et al., 2009), evidenciou-se que as formações continuadas desenvolvidas não vinham atendendo satisfatoriamente as necessidades formativas do professor, devido ao fato de serem esporádicas, apresentarem um caráter instrumental e com vagas restritas. O modelo de formação por “multiplicadores” também se constituiu uma prática na política de formação dos professores no município, com a adoção das diretrizes das políticas nacionais de formação. Os conhecimentos abordados nas formações dificilmente eram efetivamente “multiplicados” e estendidos aos demais professores. O que explica em certa medida o fato de haver professores, especialmente do ensino comum que declararam não ter participado de nenhum um tipo de formação na área, com a crítica de que quando aconteciam as formações, estas priorizavam a participação dos professores do ensino especial.

Tais evidências se mantêm, sendo que os dados informados pela coordenação do Departamento de Educação Especial em 2011, confirmam a oferta de cursos de caráter instrumentais com a adoção da prática de “multiplicadores”, cursos à distância com vagas restritas, priorizando nesse processo formativo a participação dos professores do AEE em alguns casos.

Entre as professoras participantes do ensino comum e ensino especial, ficou evidente a existência de uma distância desnecessária, reforçada às vezes por mútuas críticas, como se evidenciou nos comentários de PCEE1 (sessão de observação diagnóstica 2 – escola C) sobre PA1, em relação à falta de envolvimento do A1 nas atividades com a turma de PA1. Assim como, críticas desta, sobre a falta de apoio das professoras da SRM – PCEE1 e PCEE2 – para saber como lidar com seu aluno em comum A1. (sessão de observação diagnóstica 1 – escola A). Sem o diálogo entre as professoras, não parece possível ocorrer o apoio necessário à escolarização qualificada de A1. Essa condição direcionou o olhar de PE1, em contribuir com a sua superação, para se atingir a fase de colaboração também entre as participantes.

³⁸ Relatório do projeto de pesquisa: “Olhar, escutar e vivenciar a educação inclusiva em municípios do Pará”/CNPQ, 2009, coordenado por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, professora da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Os desafios que se evidenciam na prática dos professores, suscitam a necessidade de um trabalho conjunto para resolver problemas assim que eles aparecem. A equipe de ensino colaborativo deve promover um clima de inclusão na sala de aula, com ênfase em “nossa classe” e não mais: “minha classe” (FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999).

A concepção de que o trabalho dos professores do ensino comum e especial precisam estar articulados é analisada por Mendes (2002) apontando um destaque ao papel do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar dos alunos, contudo aponta que há um limite sobre o que este professor pode fazer no atendimento às necessidades educacionais especiais. O perfil do professor do ensino comum no contexto da educação inclusiva é bastante ambicioso, e este pode precisar do apoio sistemático do professor do ensino especial para a construção de práticas inclusivas na escola.

Beyer (2007, p. 81) destaca que o trabalho pedagógico articulado entre o educador especial e o educador do ensino comum é premente, mas isso não significa uma transposição sistêmica dos serviços típicos da escola e classes especiais para o ensino comum, constitui-se um caminho a ser construído pelos professores por meio de uma “atuação pedagógica conjugada”. Esse perfil de colaboração precisa ser contemplado nas propostas de formação inicial e continuada de professores.

Estas análises corroboram a crítica de Bueno feita há 12 anos sobre a atuação dos governos e das universidades:

[...] estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva, não por “genérica falta de condições”, mas por absoluta falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais, como pelas instituições de formação, em especial, as Universidades (BUENO, 1999, p. 69).

As demandas de formação, dos professores participantes da pesquisa, não se reduzem a falta de participação, restritas oportunidades de formação, como também à natureza e qualidade dos cursos que já haviam participado. As falas das professoras no 1º encontro de grupo focal (transcrição da filmagem1) evidenciaram o sentimento recorrente de “despreparo” e as sensações e dilemas que os desafios da prática despertavam nas mesmas, quando pensavam em como ajudar seus alunos com autismo a se desenvolverem, partindo tanto dos professores do ensino comum:

...as vezes eu acordo três horas da manha... e minha filha diz que eu sou doida ... e eu fico procurando como é que eu vou criar uma atividade pra aquela criança ... eu quero um trabalho de encaixe ... eu

quero que ele veja ... e eu chego em casa e sem dormir ... fico perturbada... (PA1- 1º grupo focal, transcrição1).

Como das professoras do AEE:

...eu realmente me sinto desafiada a cada dia... (PBEE1- 1º grupo focal, transcrição1).

As professoras das SRMs, assim como as professoras/estagiária do ensino comum, compartilhavam muitas dificuldades e descreviam a necessidade de melhorar sua prática, preocupados com a falta de avanços dos alunos com autismo com os quais trabalhavam. O depoimento avaliativo de EA1 no 2º encontro de grupo focal (transcrição 2) ilustra bem este fato:

...quando comecei a trabalhar com o A1... eu fazia achando que tava fazendo certo fazendo junto com a PA1 as atividades mas a gente não via muito resultado não... os estudos ((referindo aos encontros desenvolvidos na pesquisa)) foram ótimos porque lá a gente discutia aspectos teóricos e quando nos juntávamos na escola pra fazer as atividades... todo mundo contribuía e participava sabendo que tinha uma realidade comum a todas... (EA1).

Esses excertos dos depoimentos das professoras/estagiária ilustram como se sentiam diante das exigências profissionais que a inclusão escolar de todos os alunos lhes causava como desafios. São exigidos modelos profissionais bem diferenciados tal como aponta Prieto (2003), pois cobra-se um perfil dos profissionais da educação na escolarização de aluno com NEEs, mas não se garante condições de oferta de cursos de formação inicial e continuada com qualidade reconhecida.

A premissa de que os professores que atuam no ensino comum deverão estar “capacitados”, confronta-se a constatação de que as professoras participantes PA1 e PB1, além de EA1, declararam não ter participado de nenhum curso ou formação na área de inclusão escolar que trouxesse uma orientação básica ao desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Cabe retomar aqui o conceito de professor capacitado na legislação:

§ 1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, p. 5).

É demandado que o professor do ensino comum saiba “perceber necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, p. 5), contudo, por meio dos relatos das participantes que atuavam no ensino comum, foi possível identificar que as mesmas se sentiam muitas vezes “perdidas” como descreve EA1, e “assustada sem saber como lidar com o A1” (PA1)³⁹, ou ainda como declara PB1 (3º encontro de grupo específico, transcrição3):

Eu tenho que aprender em como ajudar o A2, porque ele tá na minha lista de alunos da sala, mas eu não sei como trabalhar com ele...

Esses desafios também são compartilhados pelas professoras do AEE, conforme relata PBEE1, no 1º encontro de grupo focal, a qual olha para a gama de exigências imputadas ao professor da SRM e que este sozinho, apresenta limitações de ofertar o chamado “atendimento educacional especializado”:

...eu... eu PBEE1... ((menciona seu próprio nome)) enquanto professora do AEE eu sinto um peso tão grande... em carregar essa palavra ... esse nome ... esse termo ai... é um nome é uma palavra ... mas é uma coisa que te cobra muito ... é muito pesado ... () o que seria especializado? E que formação eu tenho pra trabalhar com esse menino ... é como se tivesse cobrando bem além daquilo... das minhas possibilidades ... porque especializado... ele vai além ... ele vai além... e quando esse menino fica só comigo ... que não tem parceiro ... que especializado solitário é esse?”(PBEE1- 1º grupo focal – transcrição 1).

Observa-se com a leitura desses dados, que a política de formação de professores que vem sendo desenvolvida no município de Marabá, inspira-se na política nacional, como o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade (BRASIL, 2005) que envolve a participação de representantes dos estados brasileiros por meio de seus municípios polos, em uma série de seminários com a intencionalidade de fornecer subsídios orientadores para a transformação dos sistemas de ensino na direção dos princípios inclusivos. E mesmo os

³⁹ Diário de campo 1 – 1ª etapa da pesquisa na observação diagnóstica.

professores que participam desta formação, tal como PBEE1, sente-se com muitas dificuldades para desenvolver o seu papel.

Na realidade de Marabá essa prática se reproduz a nível local: os eventos de formação não tinham a possibilidade de atender a todos os profissionais da educação da rede. Como critério um profissional por escola era convidado, seja ele professor, coordenador pedagógico, orientador pedagógico ou diretor. Deste modo, um grupo representativo participava para posteriormente, “multiplicar” o conhecimento apreendido nas formações ofertadas, em suas escolas. Contudo, não se tem uma sistemática de acompanhamento e avaliação se esse processo tem se efetivado nas escolas. O governo federal apenas nos apresenta os dados de que os seminários de formação têm sido desenvolvidos nos municípios polos: os seminários acontecem, mas não são avaliados seus resultados nas escolas, na prática dos professores e no aprendizado dos alunos.

Sabe-se do grande desafio que é pensar e desenvolver programas de formação continuada com a qualidade desejada que contemple as demandas reais de todos os professores, mas é notório que perdura outra problemática: a concentração de participações nos cursos disponibilizados pela rede municipal, na participação de professores do AEE, que pela superlotação que tinham nas SRMs, ficavam impossibilitados de propiciar espaços de formação e apoio direto ao professor do ensino comum.

É relevante destacar outro dado, a SEMED via seu Departamento de Educação Especial, oferece outras iniciativas de formação para além dos programas do MEC, mas que muitas vezes, não contam com a frequência dos professores, atitude compreendida pelos gestores como falta de valorização por parte do professorado. Essas avaliações envolvem um jogo de forças dentro do funcionamento educacional de um rede de ensino, que precisa ser melhor analisada no contexto das demandas de formação de professores e do que é exequível para a realidade do sistema municipal de ensino.

Com as sessões de observação diagnósticas nas escolas A, B e C, foi possível identificar as características do trabalho pedagógico das professoras, suas relações com os alunos alvo da pesquisa, suas dificuldades na escolarização de seus alunos como um todo que apontaram possíveis indicadores de demandas de formação:

1. Ausência de planejamento em conjunto professor do ensino comum e professor do AEE.
2. Dificuldades na oferta de atividades didáticas que fossem desafiadoras e compatíveis com as potencialidades dos alunos alvo, no contexto de uma escola inclusiva.

3. Incompreensão das singularidades do comportamento autístico.
4. Falta de interpretação crítica dos pressupostos legais e diretrizes que fundamentam a política de educação inclusiva.
5. Dificuldades no trabalho de AEE e apoio a escolarização do aluno no ensino comum pelos professores das SRMs.
6. Falta de um processo colaborativo de avaliação e construção de relatórios para acompanhamento dos alunos, identificando conquistas e potencializando a superação de dificuldades.
7. Flexibilização e adaptação insuficiente do currículo escolar, para oportunizar o acesso ao conhecimento pelos alunos.
8. Ausência de produção e exploração didática conjunta de materiais pedagógicos que pudessem mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Esse conjunto de temáticas foi sistematizado e discutido com as professoras participantes, que detalharam mais suas demandas, indicando caminhos para a trajetória e objetivos formativos da pesquisa. Os “encontros de grupo geral” tentaram contemplar algumas dessas temáticas, com o apoio das participantes na seleção e organização de materiais bibliográficos de apoio.

As demandas iam se revelando na pesquisa, fosse por meio dos relatos, fosse no próprio processo de desenvolvimento das atividades na prática. As preocupações de “como fazer”, “fazer certo”, “ter bons resultados” se transformaram em metas a serem alcançadas com as propostas formativas da pesquisa, baseadas nas estratégias de formação propiciadas pelas experiências de ensino colaborativo. Identificar as demandas em colaboração com as professoras é um ponto de partida para qualquer proposta de formação. Ao dar a voz às professoras numa pesquisa colaborativa, rompeu-se com um silêncio que marcou o início de outro tipo de relação que valorizava o professor como capaz de pensar seu próprio processo de formação e se dispor a acompanhá-lo de forma criativa e crítica.

5.2. Dificuldades identificadas no trabalho pedagógico cotidiano com alunos com autismo antes da intervenção.

A quantidade de alunos com autismo no ensino comum é bastante reduzida no sistema municipal de ensino. É possível que exista um número muito maior fora da escola, ou com matrícula na única instituição especializada de Marabá. Além disso, estes alunos podem

estar sem matrícula na escola regular, frequentando apenas a SRM, a exemplo do que ocorreu com um, dos três alunos com autismo que participaram desta pesquisa. Havendo ainda um caso de um aluno com autismo que tinha matrícula, mas que por um acordo na justiça, frequentava apenas a SRM.

No Brasil os atendimentos educacionais e/ou clínicos destinados a pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, tradicionalmente se deu em centros especializados e por iniciativas particulares das famílias. A presença de alunos com autismo no ensino comum de escolares regulares, tem sido de muitos desafios, de sofrimento, como também de avanços. O fato é que somente com a inserção de alunos com autismo nas escolas, é possível avaliar os pontos positivos e negativos deste processo de tentativas de inclusão escolar.

Nas três escolas pesquisadas, os relatos das professoras e estagiária, concentraram-se em apontamentos de dificuldades em diagnosticar os alunos com identificação de autismo, em fazer com que o aluno interagisse com outros, possibilitar a participação nas atividades escolares, em fazê-los aprender, gerenciar comportamentos inadequados e garantir que os alunos com autismo se alfabetizassem.

A concepção de que o aluno com autismo fosse da professora do AEE ou da professora do ensino comum e não da escola, era uma dificuldade sentida por todas as participantes. Como se evidencia em um relato da PCEE1 (3º encontro geral, transcrição3):

...é por isso PEI((referindo-se a pesquisadora)), que eu quero que você vá um dia... ajudar a gente na formação da escola ((referindo-se a escola B))... na Hora Pedagógica pra sensibilizar os outros professores e pessoal da escola pra inclusão... porque o A2 é da escola... e não só da PBEE1 e PBEE2 que são do AEE... (PBEE1)

Houve relatos ainda sobre a falta de reconhecimento do trabalho nas SRMs por parte de outros professores da escola, como ficou nítido no depoimento da PCEE1 (4º encontro geral, transcrição 4):

Olha... não é querendo falar não... mas gente escuta muita piada aqui por estar no AEE... tem professor que vem aí na porta vê a gente com 5... 6 alunos e diz “vida boa essa de vocês... até eu queria tá numa sala dessas com esse pouquinho de aluno... ar condicionado...” é desse jeito que a gente é vista na escola... precisa de um trabalho de conscientização... até pros alunos daqui do AEE... não serem chamados de doidinhos.. ((referindo-se a uma fala de uma professora do ensino comum da escola C)).

A escola precisa se transformar, construindo e cultivando uma cultura inclusiva. Inserir o aluno que demanda um ensino especial é um dos passos para se iniciar a construção de experiências de escolarização que possam ser classificadas como inclusivas. Ferreira e Glat (2003, p. 30) compartilham desta crença e analisam:

[...] o processo da inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular, e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma re-estruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação.

A garantia de condições humanas de que nos fala Ferreira e Glat (2003) envolve também a formação dos professores para a educação inclusiva, mas como foi possível analisar neste estudo, em algumas situações o professor do ensino comum ao receber um aluno com autismo vive uma situação de susto, como ocorreu com a PA1 da escola A, que descreve o momento em que teve o primeiro contato com o A1 em sua sala de aula:

...tem o caso do A1... né.. que é:::... esse menino que veio aqui... ((referindo ao fato de que o A1 esteve na sala da reunião do grupo focal naquele dia, por se tratar da sala de recursos multifuncional que frequentava)) ele é uma pessoa assim... -- -- quando eu... eu fiquei com ele a primeira vez... eu levei um susto... oxe::: derrubou tudo que era meu... sabe? saiu empurrando as cadeiras... meu Deus como é que eu vou trabalhar com esta criança? (PA1-1º Grupo focal, transcrição 1).

Com um diálogo que ocorreu no mesmo encontro de grupo focal, ficou evidenciado que a professora que oferta o AEE para o aluno A1 – PCEE1 - e que em tese deveria dar o apoio e orientações a PA1, também descreve sua situação de desespero ao observar o comportamento de A1 em sua SRM:

Viu PA1... eu chorei... a segunda vez que ele veio na minha sala... eu CHOREI...(PCEE1 – 1º grupo focal, transcrição 1).

Esses relatos das professoras do ensino comum e do ensino especial colocam em evidência suas dificuldades em trabalhar com o A1. PCEE1, já estava em seu segundo ano

de trabalho com o A1 no AEE, e expressava sua angústia de não ter conseguido avanços, especialmente na área acadêmica.

Diante dos dados sistematizados nesta pesquisa, foi possível analisar que apesar das diretrizes nacionais apontarem para perfis profissionais diferenciados do professor do ensino comum e do ensino especial, no município pesquisado, as oportunidades de cursos de atualizações, aperfeiçoamentos e até de especializações são escassos e por vezes são cursados tanto pelos professores das SRMs, como pelos professores do ensino comum, com exceção do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado⁴⁰ que é restrito a alguns professores do ensino especial/SRM.

As dificuldades coletivas expressas pelas professoras no geral, indubitavelmente tem relação com a qualidade e tipo de cursos que lhes são oportunizados entre outros componentes que determinam a prática pedagógica dessas professoras. Existe no contexto educacional atual, várias possibilidades de contribuições que o professor do ensino especial pode oferecer ao professor do ensino comum e vice-versa, especialmente por meio de trabalho colaborativo. As experiências desenvolvidas neste estudo mostraram um processo de superação da distância e trabalho conjunto entre as professoras que resultaram em ganhos para aprendizagem dos alunos com autismo e das próprias professoras.

A fala de uma professora da SRM da escola C traz uma importante descrição, na questão do “despreparo” e revela uma provável equiparação entre todas as professoras, seja do ensino comum ou especial:

...tem muita coisa que é igual pra todas nós... principalmente a falta de preparo para trabalhar com os alunos especiais... pois colocam o aluno na escola e já dizem que ele tá incluído... mas às vezes... a professora nem consegue da muita atenção pra criança... mas não porque não queira... é porque ela não sabe como fazer isso... (PCEE2, 2º encontro de grupo focal – transcrição 2).

A frustração diante dos desafios da prática produz um sentimento de impotência e de incompetência na vida do professor. Os professores comumente não são ouvidos no processo de construção das propostas de formação continuada.

O questionamento sempre presente entre os professores do ensino comum está relacionado à matrícula de aluno com NEEs numa determinada turma, se o professor desta

⁴⁰ Curso financiado pelo MEC e desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Ceará para professores que atuam no atendimento educacional especializado.

não se encontra preparado? PA1 ilustra esse exemplo, quando questionou o porquê de A1 estar em sua sala de aula:

...porque a mãe mandou sabendo que eu não tinha nenhum conhecimento?... (PA1, 1º encontro de grupo focal, transcrição 1)

Reflexão complementada por uma professora do AEE:

...a gente tinha muita dificuldade de trabalhar com nossos alunos especiais... porque a gente não sabia muito como fazer... e:::... as outras propostas que aconteceram... era só pra saber como a gente trabalhava com AEE... o que a SEMED fazia depois iam embora e não falavam mais nada pra gente... a gente não sabia que atividades fazer... nem como fazer... quando os alunos se comportassem de tal jeito... a gente não sabia que tinha que fazer diagnóstico do aluno... (PBEE1, 2º Grupo focal trecho da transcrição 2).

Jesus (2008a) chama a atenção para este discurso hegemônico entre os professores, especialmente do ensino comum, relacionado à questão do “preparo”, do não sentir-se preparado para atuar com os alunos com deficiência, é uma “despotencialidade” do seu saber profissional que precisa ser superada. “O desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazer, de modo que a presença de aluno em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes” (JESUS, 2008a, p. 75),

É notório nos depoimentos das duas professoras PCEE1 e PA1 a sensação de insegurança definida pelas professoras como despreparo. Ao mesmo tempo em que PA1 declarava que se sentia desafiada e mobilizada a caminhar junto com A1 por um caminho ainda desconhecido, rompendo assim com a paralisação de que nos fala Jesus (2008b):

O quê... o quê que eu vou usar... para ele... pensei assim... estou num beco sem saída... e vou entrar junto com ele... vamos ficar juntos... mas o quê que aconteceu... ele... sem... sem demonstrar me ajudar... com o jeitão dele mesmo... ele viu um livro em minha bolsa... pegou e começou olhar... “vai rasgar... vai rasgar... vai acabar minha coleção agora...” meu Jesus... não... ele olhou... olhou de novo... disse... e eu disse “me dê”... ele disse “não”... segurou... depois eu deixei a vontade... e ele ficou a vontade... depois eu vi que ele tava tentando ler... (PA1, 1º encontro de grupo focal, transcrição 1).

A presença do aluno com autismo na sala de aula pareceu causar impacto, especialmente pelo fato de que a professora jamais havia tido experiência com aluno com

esta singularidade, mas ao mesmo tempo, propicia oportunidades do professor buscar alternativas. Como ocorreu com PA1 que ainda no primeiro encontro com A1, percebeu que ele poderia interagir e participar das atividades em sala de aula.

...ai eu peguei fiz uma ROda na sala de aula... comecei a cantar a música de roda... quando vi ele segurou na mãozinha... tava na roda também... mas não cantava... baixava a cabeça e puxava pra lá e pra cá... mas ele começou a socializar... do jeito dele... mas não conversava com ninguém... a não ser com uma menina... que ele olhou assim... e eu não sei nem o que ele falou... e repetia palavras... palavras... palavras... (PA1 - 2º encontro de grupo focal – transcrição 2)

A crença de que A1 poderia não somente interagir, como também se escolarizar, veio no primeiro encontro com a estagiária que acompanhava A1 desde o ano de 2010. EA1 informou a PA1 que A1 havia conquistado avanços significativos. PA1 descreve quando passou a acreditar nas potencialidades de A1, a partir de uma demonstração de EA1:

...conversamos... ela... disse que ele... lia o alfabeto todinho... e disse que ela contava história... “onde que esse menino conta história minha irmã... se ele é pababá o tempo todo?” aí outro dia... fui no computador e vi... realmente ele se familiarizando com o computador... e dizendo nome de letras... quer dizer... é caminho... o professor... tem que ver... que tem que dá a mão para essas crianças... não pode deixar como se fosse um animal... é um ser humano... e precisa de certos cuidados... e nos temos que trabalhar em função delas... porque né... quem sabe... eu tenho que me adaptar para ajudá-lo.. (PA1 - 2º encontro de grupo focal – transcrição 2)

PA1 reconhecia que não sabia como trabalhar com A1, mas que não poderia abandoná-lo, ao contrário, teria que adaptar-se para ajudá-lo. Apesar de se autoavaliar com despreparo, opostamente, questionava sua prática, buscava respostas, identificava caminhos e mobilizava conhecimentos para organizar o currículo de forma mais inclusiva a seu aluno com autismo em conjunto com sua turma. Todo este contexto indicou condições promissoras para uma parceria colaborativa, que no caso da escola A, no ensino comum ocorreu com a participação de PE1, EA1 e PA1. O fato de contar com uma assistência em sala de aula aumentou a autoconfiança das profissionais colaboradoras, tal como postula Leher (1999).

No trabalho de PCEE1 e PCEE2 com o A1, as professoras descreveram suas dificuldades em envolvê-lo em atividades acadêmicas, pois A1 tinha resistência em pegar no lápis e o uso que fazia do notebook da SRM, era apenas para ouvir músicas e cantar. No 2º

encontro de Grupo Específico na escola C (registro no diário de campo 2), PCEE1 relatou que era difícil trabalhar qualquer atividade com A1 que quando contrariado a satisfazer suas vontades, que era percorrer toda a sala - mexer nos jogos e principalmente, folhear os livros e jogá-los ao chão - jogava-se ao chão e começava a chorar. Situação esta presenciada na 2ª sessão de observação participante na SRM da escola C, com A1.

Com o A2 as dificuldades foram relatadas por PBEE1 e PBEE2 no 1º grupo focal e no 1º, 2º e 3º encontros de grupo específico na escola B. As sessões de observação participante na fase do diagnóstico evidenciaram que A2 apresentava constantemente comportamentos agressivos, repentinos, ora sem causas aparentes, ora em condições nas quais eram possíveis de serem identificadas as causas do seu comportamento indesejado. Para PBEE1 e PBEE2 era difícil realizar qualquer atividade acadêmica com A2, pois as agressões do referido aluno, tanto direcionadas para as professoras, como para dois alunos que frequentavam no mesmo horário a SRM no primeiro semestre letivo de 2011 tinham certa frequência.

Nas sessões de observação diagnóstica foi possível confirmar as informações relatadas pelas professoras da SRM de PBEE1 e PBEE2 a respeito do comportamento agressivo de A2 e a dificuldade de interação com o aluno, tal como o trecho do diário de campo 1 (1ª sessão de observação diagnóstica):

Neste dia de observação havia 3 alunos na SRM, que apesar do comportamento agressivo de A2, dando tapas e socos em seus colegas, as professoras tomaram a decisão de manter os dois outros alunos no mesmo horário de atendimento de A2 para que ele tivesse algum colega para interagir. As professoras tentavam evitar as agressões, com esforços por vezes produtivos ou não de diálogos com A2 relacionando suas atitudes e as consequências delas decorrentes. A2 repetia de forma estante as palavras proferidas pela PBEE1: “respeitar... respeitar.. colega...colega...”. O aluno era atendido também na APAE, por uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional, uma vez por semana. O objeto de grande interesse de A2 era o “bambuzal”, árvores que ele via a caminho da APAE, e movimentando-se em linha reta por toda a extensão da sala, pronunciava continuamente: “bambuzal... bambuzal... o bambuzal...” as professoras PBEE1 e PBEE2 informaram à pesquisadora que repetia a palavra para que A2 não se irritasse, pois quando se irritava, começava a gritar e batia. Neste dia A2 bateu em seu colega de turma J. que não revidou a agressão. PBEE2 disse a pesquisadora, que tentava explicar a situação de A2 ao aluno J. e este compreendia (abril, 2011).

A frequência do A2 na escola B restringia-se apenas a SRM, foram realizadas tentativas de sensibilização da PB1 no sentido de se realizar uma inserção paulatina do referido aluno em sua turma do ensino comum. Esta professora destacava nos diálogos com a pesquisadora, que desejava muito aprender como poderia ajudar o A2, e reconhecia:

...eu sei que é direito dele tá na sala, mas eu não sei como vai ser... o histórico dele... é de sair batendo em todo mundo...(PB1, 4º encontro de grupo específico, transcrição 4).

Referente ao trabalho desenvolvido com o A3 na SRM, PCEE1 e PCEE2 apontaram em seus relatos no 1º encontro de grupo específico da escola C, que o referido aluno tinha um histórico de experiências mal sucedidas na escola, por esta razão os pais se recusavam a matriculá-lo no ensino comum, por desacreditarem que A3 pudesse ter algum ganho em seu desenvolvimento. Deste modo, A3 frequentava a SRM sem estar matriculado na escola C. PCEE1 explicou que conhecia A3 de outra escola, onde lhe ofertava o AEE também, mas que percebia poucos avanços no aluno, principalmente, devido à ansiedade constante que ele demonstrava, tal como descrito no relato do diário de campo1 da pesquisadora:

A PCEE1 em conversa com a pesquisadora declarou que o que mais a incomodava, era a vontade de A3 voltar para casa e não querer ir e nem permanecer na escola. A3 a todo instante olhava o relógio, perguntava continuamente a que horas seu pai chegaria para levá-lo. O aluno demonstrava muita ansiedade a espera do pai. Movimentava-se em um dos cantos da sala, em um movimento em L, reproduzia falas de diálogos que pareciam ser de personagens de desenhos ou de filmes. Quando a pesquisadora perguntou as professoras, do que se tratava, elas responderam que não sabiam de onde ele decorava aquelas falas, mas que em toda aula fazia aquele movimento e matinha rituais de comportamento e controle de rotinas. Não interagiu com os colegas de sala. Neste primeiro dia de observação as professoras PCEE1 e PCEE2, mostraram o caderno de atividades de A3 e de outros alunos. (trecho do Diário de campo1, abril, 2011)

A identificação de dificuldades que as professoras participantes da pesquisa enfrentavam em sua prática pedagógica cotidiana abrangia a compreensão sobre o comportamento dos alunos à luz da literatura sobre o autismo, o processo de planejamento de atividades compatível com as potencialidades dos alunos e considerando as limitações que o perfil de cada um impunha, em dado momento de suas vidas, para somente assim, analisar caminhos e estratégias para ajudá-los a superar, problemas comportamentais, como sessões de

birras – A1 e A2 – as dificuldades na interação e de comunicação de todos os alunos era alvo de preocupação entre as professoras. Outras problemáticas foram evidenciadas como: dificuldades na adaptação do currículo e organização de atividades que envolvessem os alunos, o processo de avaliação e processo de registrar o desenvolvimento ou ausência dele no percurso de cada aluno.

5.3. A proposta baseada no trabalho colaborativo.

O estudo forneceu evidências de que:

- 1- A educação inclusiva em Marabá assumiu os princípios da política nacional do MEC, apresentando como único modelo de oferta de serviços especializados nas SRMs;
- 2- O trabalho entre os professores das SRMs e do ensino comum eram desarticulados;
- 3- Os professores afirmaram não conhecer sobre o autismo e apresentaram dificuldades na escolarização dos alunos alvo;
- 4- Os professores demandavam espaços de formação continuada que realmente lhes ajudassem na prática, manifestando interesse em aprender sobre a organização e desenvolvimento de práticas colaborativas, adaptação curricular e participação efetiva do aluno com autismo no ensino comum e com avanços acadêmicos nas SRMs.
- 5- O planejamento e desenvolvimento do currículo não permitiam o acesso satisfatório pelos alunos com autismo.

Os papéis dos professores do ensino comum e ensino especial no contexto da educação inclusiva são diferenciados, os professores do ensino comum, precisam ter uma compreensão básica sobre a inclusão e deficiências, para poder receber os alunos com essas especificidades em sua sala de aula, objetivando oportunizar condições para que todos os alunos aprendam com seus pares. Quanto ao professor do ensino especial, cabe oferecer o AEE e apoiar o trabalho do professor do ensino comum, mas esta prática interativa ainda não se mostra presente nas realidades das escolas.

A relação entre o professor do ensino comum e o professor do ensino especial, em tempos de inclusão escolar é multifacetada, o fato de existir diretrizes nacionais para o funcionamento de sistemas inclusivos, e que determinam os tipos de conhecimentos que os professores precisam dominar e que práticas inclusivas devem desenvolver, não quer dizer que as experiências de escolarização dos alunos com NEEs tem sido únicas e de sucesso. Há um abismo entre o que asseguram as legislações e determinam as diretrizes nacionais,

estaduais e municipais – quando essas duas últimas existem – e as condições reais de cada escola em todo o nosso país.

A histórica divisão entre os professores – ensino comum e especial – tem ajudado a desqualificar o processo pedagógico que se pretende inclusivo, tal como critica Bueno (1999) ao analisar a formação de professores para a educação inclusiva.

Considerando este cenário e o que está previsto na política nacional de educação inclusiva, as condições reais de trabalho, a formação inicial e continuada das professoras/estagiária participantes deste estudo, foi proposto um trabalho com o coletivo de professores denominado como “grupo geral”, por ser mais produtiva a colaboração com um grupo maior, em que todas as participantes se encontrassem para dialogar, conhecer o trabalho da outra, trocar experiências, estudar e planejar juntas.

Além disso, foram propostos encontros em cada escola, com o “grupo específico”, para personalizar e dar um direcionamento mais singular para cada aluno com autismo, e propor intervenções mais pontuais.

Por fim, ocorreu a colaboração em sala de aula com os alunos e professoras/estagiária, compreendido pelas participantes, também como um espaço de aprendizagens profissionais, local onde tudo o que era pensado e planejado ganhava vida na realidade concreta e era passível de avaliar seus resultados das intervenções com os alunos alvo da pesquisa.

Considerando que uma proposta de ensino colaborativo deveria incentivar a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho pedagógico em regime de colaboração, foram desenvolvidas experiências de ensino colaborativo em três linhas de ação descritas anteriormente.

Essas três frentes de colaboração possivelmente atendem às premissas defendidas por Pugach e Johnson (1989) a respeito do ensino colaborativo, conceituado como um sistema claro de parceria entre profissionais da educação, que se envolvem na resolução de problemas de aprendizagem que os alunos com NEEs enfrentam para se escolarizarem.

No início da pesquisa, algumas professoras declararam que não acreditavam muito na proposta colaborativa, tal como é destacado nos depoimentos do 2º encontro de grupo focal (transcrição 2):

... no começo eu não acreditava muito não que isso ia dar resultado porque a gente já tinha participado de outras formações e a gente nunca tinha retorno de nada... (PBEE3).

... a princípio eu achei que não ia dar em nada mesmo que ia ser como as outras... (PA1).

Outra professora relacionava suas expectativas com o que sabia sobre a pesquisadora:

...as minhas expectativas iniciais eram assim de coisas boas mesmo por que eu já conhecia o trabalho dela ((referindo-se a pesquisadora)) eu já tinha ouvido falar muito nela ((PE1))... na competência né? e no trabalho que ela tinha feito... () que tinha dado certo né? e o trabalho do acompanhamento.../ do trabalho dela com o meu... veio só mesmo reforçar né? essa expectativa positiva que eu já tinha né? (2º Grupo focal, transcrição 2, PBEE3).

A estagiária que acompanhava o A1, explicou suas expectativas, relacionando-as a busca de respostas para os desafios que enfrentava na sala comum com o A1:

...as minhas expectativas iniciais foi assim... bem (...) respostas.../ por que eu tinha assim... mil perguntas pra fazer referente ao autismo que até então eu só tinha leituras q/... eu pesquisava na internet... não sabia nem se/ ... ou não/ eu tava indo... se tava certo ou não... (2º Grupo focal, transcrição 2, EA1).

No momento em que as professoras/estagiária participantes tomaram conhecimento da pesquisa criaram várias expectativas, algumas ambiciosas para um espaço curto de tempo de trabalho: conquistar o desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões humanas, e outros mais exequíveis: como aprender a olhar para os alunos de uma forma orientada – fundamentada teoricamente – saber perceber suas conquistas e avanços e oportunizar condições para superação de limitações identificadas que costumavam impedir os seus progressos no desempenho acadêmico escolar.

As participantes tinham repertórios diferentes, e em cada encontro de grupo geral e de grupo específico, as habilidades, os perfis e graus de compreensão sobre a inclusão escolar e AEE, se interpenetravam a partir das reflexões e contribuições das professoras/estagiária e pesquisadora. Como o ensino colaborativo envolve trabalho em parceria, um colaborando com o outro, isso exige a mobilização de conhecimentos pedagógicos e experiências das professoras, expressas em habilidades de colaboração e na proposição de atividades e desenvolvimento na prática pedagógica.

Segundo Gately e Gately (2001) para a efetividade do trabalho colaborativo é fundamental que os professores de ensino geral e ensino especial compartilhem o trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes e que estejam determinados a participar da experiência de forma voluntária, a exemplo do que ocorreu neste estudo.

Com vistas a implementar experiências de ensino colaborativo em escolas da rede municipal de ensino, tratou-se de esclarecer de forma pormenorizada os papéis dos participantes na pesquisa: escolha das temáticas, planejamento, acompanhamento do aluno, intervenção, reflexões e avaliação das atividades para o apoio a inclusão escolar dos alunos com autismo, seria realizado por todas as participantes – pesquisadora e professoras/estagiária - organização e coordenação dos estudos, diários de campo e relatório da pesquisa, ficaria sob a responsabilidade da pesquisadora.

Considerando a descrição de French (2002, p. 181) “No ensino colaborativo (Nós fazemos), as características incluem solução de problemas e planejamento em conjunto, coensino, colaboração e avaliação juntos”, e as três linhas de ação do ensino colaborativo seguiram esta orientação.

A seguir serão analisados os resultados em cada uma das três frentes de ação:

Linha de ação 1 - Grupo Geral: Encontros de estudos, planejamento e reflexão:

Os oito encontros realizados com o grupo geral visaram propiciar um espaço de interação com as participantes, de troca de conhecimentos e experiências, aprofundamento teórico, planejamentos, produção de material didático e momentos de reflexão sobre o referencial estudado e as práticas pedagógicas.

Esses espaços e atividades apresentavam uma dimensão formativa as professoras e pesquisadora no desenvolvimento do ensino colaborativo, que funcionava como estratégia de formação continuada buscada pelas professoras em virtude das exigências de sua prática, tal como conceitua Alarcão (2001, p. 100) esse tipo de formação se constitui “um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

Com base na conceituação de Santos (2001) sobre formação continuada, as atividades desenvolvidas nas experiências de ensino colaborativo, figuram como práticas

formativas com o potencial de aprimoramento profissional “[...] voltadas para a qualificação docente, tendo em vista possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho” (SANTOS, 2001, p. 124).

A articulação entre essas duas conceituações fundamenta a premissa de que as experiências de ensino colaborativo, desenvolvidas ao longo dos EEPR com o grupo geral de professoras/estagiária funcionou como uma estratégia produtiva e enriquecedora de formação continuada, e colocou a pesquisa colaborativa em um patamar de valoração por parte das professoras como se pode observar nas avaliações abaixo:

...eu acho que ela ((referindo-se a pesquisadora)) vai abrir caminhos... e virão outras pessoas ((referindo-se as outras participantes)) pra me ajudar também.. e eu vou ter mais conhecimento... e quando ela pensar que tá me ensinando...((quis dizer ‘que está aprendendo’)) eu to roubando dela também... o conhecimento... e é a troca... que eu acredito que tudo isso é a troca... e::: cada vez mais... eu penso assim... nada é o mesmo jeito... porque quando eu entrei ainda agora... se voltar... eu não sou a mesma pessoa... (PA1, 1º grupo focal – transcrição 1)

... e eu também vi um receio ... eu vejo assim ... as pessoas da sala regular quanto da sala do AEE ... ainda tem medo de participar de pesquisa NE? ... eu senti isso lá naquela reunião que você fez na UFPA ((referindo-se a 1ª reunião da PE1 na apresentação do TCLE)) ... por que naquele momento ... porque quando a professora Nicéia ((Quis dizer Enicéia)) veio... ((referindo-se a uma reunião da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial)) eu até falei pra PBEE2 ... nós vamos se segurar nisso ai ... a gente vai entrar nisso ai... por que? Porque eu creio que é com aprendizado... é com aprendizado que nós vamos poder discutir e ensinar ... né? Verdadeiramente ... então assim ... eu preciso de alguém ... de vocês ((referindo-se as outras participantes)) né? que estão aqui ... eu preciso lá da Enicéia... eu preciso da PE1... né?(PBEE1, 1º grupo focal – transcrição 2).

...foi bom participar porque tô aprendendo como trabalhar com meu aluno e eu participaria de novo porque a gente ta aprendendo... (PBEE3).

...com a PE1 a gente foi aprendendo... a gente foi aprendendo a estudar com as meninas... e aqui com as colegas... a gente podia discutir mais... podia dizer uma pra outra como fazer tal coisa na sala de aula... e depois dizia como foi o resultado... também perguntava pra PE1 e ela ia tirando as dúvidas da gente...(PCEE1, grupo focal 2, transcrição 2).

Com as escolhas das temáticas de estudo dos “encontros de grupo geral” foi possível partir das problemáticas reais das professoras com seus alunos com autismo, em particular, ter como base seus conhecimentos e experiências para organizar estratégias formativas que desencadeassem melhorias em seu trabalho pedagógico e como apoio a inclusão escolar. A condução dos encontros do grupo geral, focou-se em incentivar o protagonismo das professoras e destinar um espaço de tempo para estudos, socialização das dificuldades, relato de intervenções e reflexão coletiva sobre todos os assuntos debatidos.

O trabalho colaborativo na sua modalidade de ensino colaborativo aglutina um conjunto de ações evidenciadas nesta pesquisa: de que para colaborar com o professor na sala de aula é necessário estudar a literatura sobre o ensino colaborativo, aprender a planejar e avaliar juntos, ter habilidades de fazer intervenções na prática com alunos, assumir papéis e responsabilidades na colaboração. Por esta razão participar de experiências desse tipo, exige mobilização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades colaborativas e promove aprendizados de novos conhecimentos pedagógicos de forma coletiva. Mendes (2008a) corrobora essa assertiva sobre os potenciais de experiências colaborativas:

[...] O trabalho colaborativo é uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores [...] (MENDES, 2008a, p. 31).

O conjunto de experiências de ensino colaborativo realizado neste estudo propiciou espaços de formação continuada, na medida em que desenvolveram algumas estratégias de qualificação profissional da professoras/estagiária participantes que puderam favorecer a inclusão escolar, estratégias estas que exigiram fundamentação, planejamento, estudos, exercícios de conhecer a si, aos outros e avaliar os potenciais de cada uma e suas habilidades de colaboração. Segundo Leher (1999) os professores precisam de formação, esse preparo se dá no processo colaborativo propriamente dito, a formação em equipe ajuda na sistematização do currículo a ser desenvolvido de forma conjunta em sala de aula, assim como oportuniza um espaço de reflexão sobre a experiência de ensino colaborativo praticada e seus resultados.

A cada encontro do grupo geral se delineava o formato e ações de colaboração, tendo ciência de que não havia uma receita que se aplica de forma igual em qualquer realidade. Neste sentido, as relações colaborativas estabelecidas, se apoiaram nos apontamentos de Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999, p. 1), a colaboração é uma

via de apoio à inclusão escolar, não significa a inclusão em si; colaborar não é fazer amizades e se desenvolve de forma lenta e com muitos desafios, tal como foi vivenciado nesta pesquisa.

O trabalho colaborativo escolar apresenta um conjunto de estratégias “poderosas e bem sucedidas” (MENDES, 200b, p. 113) que podem contribuir em grande medida para a formação de recursos humanos na perspectiva da educação inclusiva. O encontro entre professoras de escolas diferentes, as dificuldades que relatavam e as conquistas com seus alunos, inspiravam as participantes mutuamente. Tal como descreve PA1:

...a PEI veio com essa proposta... a princípio eu achei que não ia dar em nada mesmo... que ia ser como as outras... mas não é que o tempo foi passando... e coisas foram acontecendo... as reuniões foram esclarecendo nossas dúvidas... a gente foi descobrindo... que o problema de uma... era o problema da outra também... e nessas conversas a gente foi colaborando umas com as outras... eu nunca tinha ouvido falar disso... do estudo colaborativo... cada uma ficava na sua sala de aula com seus problemas e achando que o seu problema era maior que o da outra gostei muito de ter participado (PA1, 2º grupo focal, transcrição 2).

A decisão de manter o Grupo Geral, a princípio pensado só para os dois encontros de grupo focal, como encontros mensais, partiu das sugestões das professoras que gostaram do 1º encontro do grupo focal e solicitaram que se mantivessem pela riqueza de diálogos e trocas que poderiam ser estabelecidos. As professoras/estagiária participantes começaram a ver nesses encontros um importante espaço para o seu aprimoramento profissional, ao mesmo tempo em que traziam contribuições a sua prática pedagógica e na inclusão escolar de seus alunos. A ideia de troca presente nos depoimentos das participantes sugere, portanto, a compreensão sobre a importância da paridade em uma relação profissional. Sobre esta percepção das participantes Mendes (2008b) explica:

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades (MENDES, 2008b, p.113).

As experiências de ensino colaborativo têm mostrado que trabalhar junto, colaborar, não é fácil e exige dos profissionais o desenvolvimento de habilidades, técnicas e competências profissionais que segundo Keefe, Moore e Duff (2004) se estruturam em quatro áreas: (a) conhecer a si mesmo, (b) conhecer o seu parceiro, (c) conhecer seus alunos e, (d)

conhecer seu ofício. Os encontros de grupo geral basearam-se na busca destas condições pessoais e profissionais das participantes, o conhecimento de si mesmo e dos outros, evidenciavam as potencialidades e os limites de cada profissional envolvidos nas experiências de ensino colaborativo e serviu para as professoras do ensino comum e SRMs problematizarem suas relações e ausências de interações no trabalho com seus alunos com autismo.

As professoras participantes, nos encontros de grupo geral, revelaram como imaginavam que deveria ser a colaboração. Como ocorreu no 2º encontro de grupo geral, no qual PA1 se manifestou dando dicas de como o colaborador precisa chegar à sala da professora do ensino comum:

... precisa conhecer a professora... saber as ações dela...porque a professora pode não gostar e dá um NÃO na sua cara e sair... você tem... que familiarizar... ir devagarzinho...se você chegar se achando...ela vai dizer assim... então a sala é tua... tchau...então... eu acho que o primeiro contato tem que ser o professor... e::: a:::... colaboradora... quer dizer... a que já tem aquele conhecimento... ela vai passar... esse conhecimento para a professora...e juntas vão() se fortificar... pro trabalho dá certo... projeto flexível... pra trabalhar com o menino... tirar do professor o que ele já sabe...que (...) você pode ter o curso que... -- -- mas não sabe como lidar com a criatura... e ela já tá...(...)(PA1)

Com os espaços de formação continuada fruto das experiências de ensino colaborativo é possível afirmar que as professoras/estagiária e a PE1 desenvolveram novos conhecimentos sobre suas habilidades na área pedagógica e desenvolveram novas estratégias de ensino que enriqueceram a aprendizagem dos alunos com autismo, pois como declarado em diversos momentos pelas professoras: não sabiam o que fazer com os alunos e estes iam ficando na sala sem ter uma participação efetiva.

Outra questão bastante enfatizada nesses encontros foi a descrição dos comportamentos dos alunos A1, A2 e A3, quando o estudo era sobre as características do aluno com autismo. No 4º encontro de grupo geral, observou-se o esforço das professoras de relacionarem os conteúdos teóricos sobre o autismo com os casos dos alunos, refletiam sobre como procediam em sua prática, avaliavam o processo e os resultados das suas intervenções e identificavam na literatura uma releitura sobre as capacidades de seus alunos. A exemplo do que descreveu PBEE1, a respeito de suas dificuldades em trabalhar com A2 e as

possibilidades de mudanças no comportamento e conquistas do aluno quando há uma intervenção apropriada:

...a questão que tu ((referindo-se a pesquisadora)) tá colocando... a quantidade de pessoas... e como esse desenvolvimento delas acontecem... Aí... quando eu olho pro A2... quem era o A2... quais dessas... essas estere/ ...estereotípias... dele... é::: a questão grito também... as palavras repetitivas... não acrescentavam nada... eu tava até olhando ali...porque... quando.../ o tanto que você... quando você não entende... é muito difícil né?... por exemplo...o A2... eu acabava repetindo o que ele falava... porque ele agride... para que você repita a fala dele...e aí é importante eu tava lendo... eu tava lendo num artigo... que diz assim... que você acrescenta sempre algo...(PCEE1).

Houve relatos, como o da PCEE1 que identificou limitações para o desenvolvimento do A3, relacionadas aos espaços sociais restritos na vida do aluno que prejudica a vivência de interações necessárias ao seu aprendizado. A PCEE1 critica a restrição em apenas dois mundos a casa e a SRM da escola C, e explica que quando A3 estava na escola contabilizava os minutos para sair. Essas reflexões foram suscitadas em um momento de estudo sobre o autismo, propostas de atividades e produção de materiais como suporte para a escolarização dos alunos no 5º encontro de grupo geral (transcrição 5):

...eu tava vendo os relatos... e aquela criança que fica... (...) que não sai... que fica só... fica só naquele mundo... naquele mundo ali... centralizado...? no caso do nosso aluno... o:::... o A3... não gosta de sair de casa... e só naquele mundo lá dentro... quando ele sai... aí fica... no desespero... aí ele entra em conflito... e tanto conflito aqui... que ele fica: “papai não vem... papai... não vem.. já tá acabando.. já vou embora... é só dois dias na escola... que horas eu vou embora...” aquele conflito... ai ele não sai... é só aqui na sala de recursos multifuncional... e a casa dele... só vive nesses dois mundos... (PCEE1).

O trabalho desenvolvido com materiais pedagógicos produzidos pelas professoras no 7º encontro de grupo geral provocou uma mudança relevante no gerenciamento da rotina do A3, segundo a PCEE1 em seu relato no 8º encontro de grupo geral:

Ele gostou muito de ter o cantinho dele e ir controlando as atividades que ele tinha que fazer... fica mais calmo e nas atividades como a hora do vídeo que é em grupo... ele interagiu com os outros alunos, conversando, dividindo, sentando junto, foi uma beleza esse cartaz de rotina pra ele (PCEE1, trecho do diário de campo, do 8º encontro de grupo geral – não filmado).

Uma das conquistas mais importantes destacada por PBEE1 foi a possibilidade de se ter outro olhar para o aluno e principalmente, saber valorizar cada avanço, por menor que ele pudesse parecer. Some-se a esta reflexão, os comentários que se complementavam entre professoras do ensino comum e ensino especial a respeito do A1. No 2º encontro de grupo geral, PA1, juntamente com a EA1, relataram sobre o desempenho de A1 com o uso do computador, que ajudaram na reflexão da PCEE1:

...aah é?! Ele gosta? Então eu vou tentar... porque nada que eu tento consigo com o A1... (2º encontro de grupo geral, transcrição 2)

No 5º encontro de grupo geral, ocorreu o relato de PCEE1 sobre como a introdução do uso do *notebook*, como atividade proposta ao A1, mudou a participação deste no AEE. Esse intercâmbio oportunizado pela pesquisa suscitou diálogos entre as professoras do ensino comum e especial que atendiam o A1. Esse tipo de comunicação, reflexões conjuntas e avaliação das práticas foi uma das finalidades centrais que o ensino colaborativo pode propiciar e que favorece processos de aprendizados para as professoras.

... olha, agora que ponho o A1 no notebook... e ele fica comandando as atividades... ouve música... canta...deixa os outros alunos se aproximarem... agora ele melhorou mais... era muito agitado na sala... (PCEE1, 5º encontro de grupo geral, transcrição5).

Esse conjunto de situações e condições aqui descritas suscita apontamentos sobre os potenciais de desenvolvimento da proposta colaborativa considerando os perfis e atuação das professoras participantes. A transformação no modo de olhar para os alunos, identificar características singulares, potencialidades de cada um e seus campos de interesse, impulsionaram as participações voluntária e dedicada das professoras nas experiências colaborativas. A cada experiência de encontro entre as professoras e pesquisadora no grupo geral, evidenciavam a passagem dos estágios no ensino colaborativo e nos componentes apontados por Gately e Gately (2001).

Linha de ação 2: Grupo específico - Planejamento, intervenção e avaliação.

O trabalho de colaboração diretamente nas escolas ocorreu também com encontros de planejamento, intervenção e avaliação, nos quais a PE1 se reunia com as professoras por escola para contemplar com mais aprofundamento, as singularidades dos casos dos alunos e as peculiaridades do trabalho pedagógico das professoras de forma

separada, onde a colaboração ocorria com a atuação de PE1 e as professoras/estagiária em um grupo menor e centrada nas problemáticas a serem superadas com cada aluno.

Com a realização de vinte encontros de grupos específicos, foi possível avançar consolidar dimensões do trabalho colaborativo, como a confiança e paridade entre as colaboradoras. O planejamento do professor é uma sistematização muito pessoal que revela sobre suas concepções teóricas e metodológicas de ensino, concepção de aprendizagem, de aluno, de avaliação e currículo é uma “vitrine” do professor e do direcionamento que dá ao seu trabalho pedagógico. O ato de compartilhar responsabilidades no ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva cria um espaço único de produtividade e exercício intelectual de professores (FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999).

Uma atitude comum a todas as professoras participantes foi a de compartilhar o seu planejamento, as atividades que elaboravam para os alunos e ainda, a abertura para solicitar apoio da pesquisadora. Esse momento pode ser ilustrado no 2º encontro de grupo específico (registro de diário de campo 2) na escola A, com a PA1 e EA1:

Neste dia ((12/04/2011)) havia aula de Educação Física, e a PA1, juntamente com a EA1 e a PE1, utilizou o horário livre, para dedicar-se ao planejamento das aulas. Na oportunidade convidou PE1, para conhecer como planejava, que ideias tinha para trabalhar com a turma, que atividades tinha para desenvolver. Ao mesmo tempo em que apresentava outras atividades já realizadas com a turma, perguntando à EA1 o que a mesma tinha achado. Como a PE1 não participou da atividade descrita, observou esse momento de interação entre a PA1 e EA1, no qual a PA1 pedia opinião a todo o momento à EA1 e posteriormente, ao iniciar a escolha de novas atividades perguntou a PE1 como poderia ajudá-la, pois não sabia se as atividades estavam apropriadas para o nível dos alunos. A PA1 informou ainda que seu maior desafio era a turma toda, que precisava alfabetizar até o final do ano. Neste momento, também foi pensado, como em cada atividade escolhida para a turma, o A1 poderia participar, realizando dentro de suas condições, as atividades com a adaptação necessária.

Essa situação se repetiu nas escolas B e C, tal como registrado nos diários de campo da PE1. No 1º encontro de grupo específico da escola B, com as professoras PBEE1 e PBEE2:

Neste dia além da sessão de observação participante da prática pedagógica das professoras, foi realizado o 1º encontro de grupo específico na escola. Na oportunidade, PBEE1 e PBEE2 mostraram relatórios do A2 que fizeram, descreveram detalhes dos

comportamentos de A2 que segundo as professoras, causa “terror” na escola. As professoras apresentaram seus cadernos de planejamento e o do A2 com atividades, mas relataram que ele tinha um temperamento difícil e poucas vezes realizou as atividades propostas. A2 tinha um foco de interesse principal o “bambuzal”, sobre essa questão as professoras explicaram que o A2 frequentava a APAE e no caminho, indo no ônibus da instituição, via um bambuzal, que era uma imagem que despertava o interesse de A2. PBEE1 mostrou vídeos com intervenções com A2 na SRM. Posteriormente, as professoras preocuparam-se em mostrar os recursos áudio-visuais, tecnológicos e livros de apoio para estudos. Esse momento, mostrou uma abertura inicial de ver na pesquisadora uma parceira que segundo a fala de PBEE1 “eu sei que tu não vai resolver o caso do A2, mas tu vai ajudar... é isso que a gente precisa... de ajuda” (grupo específico, escola B, registro em diário de campo 1).

A receptividade das professoras ilustrada nos relatos anteriores reuniram condições propícias para se desenvolver a colaboração em sala de aula, com os alunos com autismo, havia um esforço de compartilhar o que as professora já sabiam, o que já tinha realizado para irem ao encontro da colaboração que a PE1 tinha a oferecer. Tal como sugerem Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), os parceiros colaborativos devem compartilhar materiais, métodos, ideias, estratégias e abordagens de ensino.

Linha de ação 3: Ensino colaborativo em sala de aula em parceria colaborativa com as professoras.

Com as sessões de colaboração em sala de aula, completou-se o ciclo das intervenções propostas por meio de experiências de ensino colaborativo e se desenvolveu a partir da identificação e caracterização dos três alunos com autismo, considerados como casos desafiadores pela SEMED, devido às dificuldades sentidas pelas professoras em trabalhar pedagogicamente com A1, A2 e A3.

a) O caso do A1

As sessões de colaboração em sala de aula foram desenvolvidas nos horários negociados com as professoras. Com a turma de PA1 na escola A, com o A1 e apoio da EA1, foram realizadas 11 sessões, no turno da manhã com a possibilidade de que a PE1 pudesse frequentar a turma todos os dias da semana.

A1 apresentava um quadro de autismo com emissão de ecolalias, interações sociais restritas, dificuldades na linguagem expressiva e receptiva, manifestava reações de agitação, especialmente quando contrariado - vontades e desejos. Raramente interagiu com seus pares, ao contrário do que ocorria como quando estava acompanhado da EA1, uma

estagiária contratada pela SEMED – com quem o aluno interagiu com intensidade. Compreendia orientações, comunicava desejos, alguns conhecimentos e necessidades.

No caso de EA1 o papel que ela exercia na sala de aula confundia-se com papel da professora, pois ficava responsável pelo A1. Apesar de haver trocas riquíssimas entre PA1 e EA1, ficava evidente que o desenvolvimento de atividades com A1, era assumido por EA1, quando esta deveria apoiar o trabalho de PA1, e tal como um estágio profissional remunerado, deveria significar um espaço de formação inicial à EA1. Nas várias experiências com o A1 e demais alunos da turma, EA1 pode desenvolver habilidades e conhecimentos profissionais. O vínculo construído com A1 contribuiu para que o referido aluno pudesse interagir e era comum que diante das solicitações de EA1, A1 mudava seu comportamento de modo a atendê-la. Já as interações de A1 com a PA1 eram menos frequentes, e quando a EA1 faltava, na maioria das vezes, A1 não permanecia na sala, ou quando sua família era informada antecipadamente, o aluno também não ia à escola.

A presença de uma estagiária no ensino comum era uma política da SEMED, assegurada apenas para professores que tivessem alunos com transtornos, proposta importante, mas que demandava uma ressignificação do papel das estagiárias que atuam no sistema municipal de ensino, como paraprofissionais⁴¹ que tinham o papel de apoiar as professoras na escola e ao mesmo tempo ter um aprendizado sistemático sobre a profissão docente com as orientações das professoras com quem atuavam.

Na sala de aula havia 25 alunos que precisavam ser alfabetizados, e essa parecia ser a grande preocupação de PA1, o que é compreensível se considerarmos as cobranças dos sistemas de ensino, e muitas vezes as dificuldades que a PA1 tinha em trabalhar com A1 e ao mesmo tempo atender as dificuldades de aprendizagens de seus outros alunos. Neste contexto, a colaboração da PE1 se estendeu ao apoio da PA1 com toda sua turma no processo de alfabetização.

Foram realizadas intervenções com a participação de PA1, EA1 e PE1 em sala de aula com A1, com esforço de envolvê-lo nas atividades com sua turma de 2º ano do ensino fundamental. Especialmente atividades na área de leitura e escrita por meio de projetos didáticos de cantigas de roda e poesias. Com as atividades o A1 teve avanços em atividades de leitura global de palavras significativas, como seu nome, e de sua família, fichas com letras

⁴¹ Refere-se a estudantes universitários, aqui no caso do curso de licenciatura em Pedagogia que são contratados para prestar auxílio ao trabalho dos professores na sala de aula com alunos com NEEs.

de música que o aluno sabia de cor, trabalho de escrita com o uso do computador como ferramenta e alfabeto móvel, já que o aluno se recusava a escrever com lápis, lapiseira, etc.

O caso de A1 demandava uma integração entre os trabalhos desenvolvidos pela PA1, EA1 no ensino comum na escola A e as PCEE1 e PCEE2 do AEE na escola C, para haver trocas de experiências e conhecimentos, por esta razão, nos encontros de grupo geral, quando era possível, as interações eram bem exploradas, ricas em diálogos e interações entre as professoras que impulsionava as professoras para a chegada na fase realmente de colaboração (GATELY; GATELY, 2001).

As atividades de ensino colaborativo que visavam contribuir com a escolarização de A1, ocorreram também com a participação da pesquisadora em levantamento de bibliografias para fornecer materiais didáticos para a alfabetização, planejamentos, intervenções diretas com o aluno, momentos de reflexões e avaliação.

Em uma ocasião de intervenção junto à turma de PA1 com o A1, ocorreu no dia 22/06/11, quando havia sido proposto à turma, uma ordenação de um texto de cantiga de roda que os alunos sabiam de memória, descrito em um trecho do diário de campo a seguir:

Neste dia a turma realizava uma atividade do projeto de leitura e escrita com cantigas de roda. A proposta era ordenar o texto “A canoa virou”. Enquanto a professora orientava a turma, a mesma orientação era dada a A1, que neste dia encontrava-se agitado. O calor excessivo incomodava a todos(as) na sala de aula. EA1 preparou o texto em tiras para A1 e com a letra da música em uma folha. PE1 sugeriu o encaminhamento de que o aluno colocasse o dedo no início do texto, e cantasse a música, acompanhando o texto escrito. Ao longo da atividade, foi solicitado que A1 identificasse palavras como “peixinho”. Posteriormente, foi trabalhada a ordenação do texto em tiras. A1 correspondeu às solicitações, por vezes desviava sua atenção, mas sempre que isso ocorria EA1 chamava sua atenção e ele retomava a atividade. PE1 orientava nos encaminhamentos com a atividade. Ora A1 aceitava o que PE1 orientava, ora aceitava somente as orientações de EA1. Nesse ínterim, PA1 desenvolvia a atividade com o restante da turma.

As intervenções junto a PA1 ocorreram no sentido de adaptar as atividades pensadas para a turma de 2º ano, para que o A1 pudesse realizá-las de acordo com suas potencialidades. Como a A1 não estava alfabetizado, possuía linguagem e compreendia instruções, especialmente quando estes partiam da EA1, foram adaptadas atividades de leitura na ordenação e ilustrações de textos de músicas infantis, trabalhadas em um projeto de leitura

e escrita de PA1 e escrita e leitura de palavras significativas para A1, com o uso de um computador.

No 6º encontro de grupo geral, foi realizado um planejamento em conjunto de PA1 com PCEE1 e PCEE2, quando foram analisadas propostas de atividades das professoras da SRM e do ensino comum, quanto ao seu potencial de desafio e acessibilidade para A1 realizá-las. O resultado do planejamento originou uma sequência de atividades com nomes dos alunos da turma de A1, com graus diferenciados de desafios para atividades de leitura e escrita com os alunos. No conjunto das ações, fica perceptível que a equipe colaborativa atingiu em alguns dos componentes apontados por Gately e Gately (2001) o estágio final da colaboração quando se consolidou uma rotina de planejamento em conjunto e o compartilhamento de ideias.

Com PCEE1 e PCEE2 que atuavam no AEE de A1, as experiências de colaboração em sala de aula, desenvolveram-se com a utilização do *notebook* como instrumento para a produção escrita de A1, identificação de palavras significativas, exploração de músicas e suas letras que despertavam o interesse do aluno. E ainda com fichas que compunham o baú de palavras de A1 para leitura global. As atividades escritas só ocorriam com o uso do computador ou com o alfabeto móvel.

As intervenções da PE1 em sala de aula comum eram diretamente com A1 e as instruções ao aluno, alternavam-se entre PA1, EA1 e PE1 no ensino comum. No AEE seguia mesma sistemática, as atividades eram pensadas em conjunto e desenvolvidas dividindo responsabilidades na condução da mesma com A1.

O caso do A2.

No primeiro semestre de 2011, as sessões colaborativas foram realizadas com PBEE1, PBEE2 e PB1 na escola B, com o A2. No segundo semestre, devido a uma mudança das professoras, PBEE1 e PBEE2 da SRM foram substituídas por PBEE3, a qual ingressou na pesquisa em agosto de 2011, foram desenvolvidas ao todo nove sessões em dois dias da semana: segunda e quarta no período da tarde, das 14 horas às 16 horas.

No caso de A2 o processo de intervenção teve que ser mais demorado, em virtude das dificuldades para envolvê-lo nas atividades escolares. A2 foi considerado desde o início do estudo como um caso complexo, porque apresentava um comportamento agressivo e imprevisível, e ele não frequentava a classe comum, devido às agressões que comumente praticava contra os seus colegas.

A2 frequentava duas vezes por semana a SRM, com mais dois alunos que recebiam o AEE com as PBEE1 e PBEE2. Nas sessões de observação diagnósticas ficou evidente que o atendimento prestado a A2, restringia-se a cuidados e acompanhamento para que não praticasse agressões, ao mesmo tempo em que as PBEE1 e PBEE2 se esforçavam em interagir com A2 e ajudá-lo a desenvolver práticas de auto cuidado em atividades de vida diária, interações sociais, desenvolvimento da linguagem nas dimensões receptiva e expressiva e no desenvolvimento intelectual e afetivo.

Nas reuniões de estudos, planejamento e reflexão, as professoras do AEE da escola B, informaram que não costumavam pensar no que A2 tinha avançado desde que passou a frequentar a escola, pois a preocupação sempre foi maior no comportamento inadequado que o mesmo apresentava. Elas constataram a superação de estereótipias, o desenvolvimento da linguagem, de uma fala repetitiva e sem sentido, para uma função mais simbólica, comunicativa e compreensiva a partir do contato com literatura na área de autismo. Outra conquista importante de A2, foi a interação com seus colegas do AEE, que apesar de frequentes agressões cometidas por ele, quando as professoras e pesquisadora não conseguiam impedir, ocorriam episódios de interação dele com os colegas dessa sala. Quando se via sem seus colegas na sala, pronunciava de repetidamente seus nomes.

Com base nas principais atividades de colaboração – reuniões entre a PE1 e professoras e as intervenções em sala de aula – foi registrado e analisado seus efeitos no desenvolvimento de A2. Identificou-se que quando A2 cometia agressões, na maioria das vezes, era quando alguém a sua volta contrariava suas vontades e desejos. Os assuntos, palavras, objetos e pessoas que despertavam interesse de A2 eram explorados para contribuir com avanços em seu desenvolvimento.

Os rituais diários de desenhar e falar sobre bambuzal, ônibus da APAE, “ponte nova”, frutas e semáforo, foram informações utilizadas nas intervenções com A2. Quando A2 desenhava no quadro o bambuzal – cena que ele via todos os dias quando frequentava uma instituição especializada – ordenava que as professoras e/ou a pesquisadora desenhassem as folhas e frutas no bambuzal, sendo conduzidas pela mão de A2. As tentativas de reverter esta condução, fazendo com que A2 percebesse que as folhas e frutas poderiam também ser desenhadas por ele, provocaram mudanças no comportamento e na forma de se expressar do aluno. Se antes A2 ordenava que algum adulto fizesse o desenho, cerca de um mês depois da intervenção acima descrita A2 proferiu: “vamos desenhar a folha?” ao invés de “desenha, desenha folha”.

A2 repetia seguidamente palavras e por vezes frases do seu dia a dia, e as pessoas a sua volta, curiosamente adotavam a mesma atitude. Segundo relato de PBEE1 e PBEE2 e da mãe do aluno, estas costumavam repetir as mesmas coisas que A2 pronunciava. Como intervenção, a equipe colaborativa da escola B, percebeu a necessidade de se ampliar o repertório linguístico de A2, estabelecendo diálogos a partir da palavra ou conjunto de palavras que ele proferia. Esta prática implementada com frequência, pelas professoras do AEE, PE1 e pela mãe do aluno – que continuamente mantinha contato com as professoras e PE1 - resultou em avanços significativos no uso da linguagem por A2, que progressivamente, foi interagindo com diálogos com maior duração e diversificação de palavras, prática que o ajudava a organizar o pensamento e expressar por meio da fala.

As atividades didáticas se centraram no trabalho com as cores, identificação e nomes, reconhecimento de números e relação com quantidades de objetos, identificação de palavras em fichas com as discriminações de ações do semáforo. O uso do semáforo e a associação das ações em relação às cores – vermelho: Pare; verde: Siga; amarelo: Atenção – sempre foi objeto de interesse para A2, que reconhecia todas essas informações.

A meta definida foi tentar inseri-lo na classe comum, já que A2 frequentava exclusivamente a SRM. Entretanto, a professora – PB1 – que deveria receber o aluno, estava de licença e só retornou ao final do mês de abril. Quando ela voltou anunciou que desejava apoio para compreender como poderia trabalhar com A2, uma vez que se sentia muito insegura devido ao comportamento agressivo dele na escola. Houve duas circunstâncias em que A2 foi levado à turma de PB1, permanecendo na sala por poucos minutos. Em um desses momentos, quando a PB1 fazia a chamada dos nomes de seus alunos, pronunciou o nome de A2 este repetiu o comportamento dos outros alunos e respondeu “presente”. A ideia era que esta prática se tornasse constante durante o ano de 2011, mas com a ocorrência de comportamentos agressivos, houve dificuldades de se atingir este objetivo.

As professoras do AEE da escola B, acreditavam na importância de oportunizar a convivência de A2 no ensino comum, apesar da incidência de agressões, defendiam a continuidade da paulatina inserção do aluno. PB1 manifestou sua preocupação em relação aos outros alunos que eram machucados por A2 e optou por adiar esse processo.

O Caso do A3

Na escola C, com PCEE1 e PCEE2 foram realizadas oito sessões colaborativas envolvendo os dois alunos A3 e A1 atendidos na SEM. As sessões com A3 ocorriam nas terças-feiras e quintas-feiras no período da manhã das 8 horas às 10:45 horas.

A3 entrou tardiamente no estudo, devido à demora no encontro com os pais e ainda, pela indicação em data posterior de seu caso, para participar da pesquisa. A3 frequentava apenas o AEE da escola C com as PCEE1 e PCEE2 sem matrícula. Possuía linguagem receptiva e expressiva bem desenvolvida. Quando solicitado, interagia e comunicava-se com desenvoltura. Não era alfabetizado, havia estudado muitos anos em escolas particulares e a família desistiu de matriculá-lo na escola regular, ficando na situação de aluno sem matrícula.

A3 apresentava muito incomodo em permanecer na escola e parecia gostar de ficar em sua casa, local onde passava a maior parte do tempo, demonstrando que qualquer período fora dela, constituía-se sofrimento e ansiedade.

Esse conjunto de fatores interferia no seu desempenho nas atividades que lhes eram propostas. Ir a escola parecia-lhe um rompimento de sua rotina e um incômodo que lhe fazia controlar a passagem de tempo em minutos, perguntando constantemente sobre quando se daria a chegada do pai para busca-lo. Foram realizadas poucas sessões de observações diagnósticas e um número pequeno de intervenções em função das faltas constantes de A3 durante as etapas da pesquisa.

As intervenções envolveram atividades de leitura com jogos didáticos, atividades de escrita utilizando o caderno e com uso de alfabeto móvel, atividades lúdicas e atividades de Matemática, englobando contagens e representação numérica das quantidades. Foram produzidos materiais didáticos para instituir a rotina diária na SEM, destaque-se um cartaz com as opções “fazer” e “feito”, no qual eram fixadas figuras representativas das atividades diárias e isso permitiu diminuir a ansiedade e ampliar o controle de A3 sobre os eventos e rotinas a serem cumpridas na escola. Com a utilização desse material, o aluno passou a participar de atividades em grupo na SRM como a “hora do vídeo”, a interagir com seus colegas na “hora do jogo”, que foi de grande ajuda para PCEE1 e PCEE2, direcionar as proposições pedagógicas com A3 e com isso contribuir com conquistas acadêmicas.

As principais contribuições que as experiências de ensino colaborativo provocaram no trabalho das professoras e na vida escolar dos alunos com autismo pareceu ser a mudança de olhar das professoras sobre seus alunos, pois elas passaram a conceber seus alunos com autismo como pessoas dotadas de potencialidades, que no seu modo singular de se desenvolver e interagir poderiam ter muitos avanços em seu percurso acadêmico, que contribuiriam com a sua inclusão escolar.

5.4. O significado das experiências de ensino colaborativo para as professoras.

As experiências de ensino colaborativo para as participantes – professoras/estagiária e pesquisadora – se constituiu como vivências de muitos desafios como também de aprendizados e aprimoramento profissional. A participação em uma pesquisa de intervenção, apesar de algumas resistências iniciais, trouxe ganhos para as professoras/estagiária como também para pesquisadora e universidade. Por trazer indícios de que atualmente, as universidades não podem se restringir à pesquisas de levantamento, tal como critica Almeida (2008) que ao mesmo, destaca o papel de propostas colaborativas de intervenção como apoio a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial.

[...] pesquisa-ação com o ensino e consultoria colaborativa nas escolas da rede municipal de ensino, nos faz acreditar que esta seria se não uma das únicas formas eficaz de preparação de professores para a inclusão de crianças com deficiência [...] na rede regular (ou comum) de ensino (ALMEIDA, 2008, p. 173).

Sobre a participação na pesquisa PA1 descreve sua resistência inicial, pondo em evidência uma essência do ensino colaborativo: trabalhar em equipe, “entrar na rede” na buscar resolver problemas urgentes da prática pedagógica e finaliza sua fala descrevendo suas expectativas iniciais a respeito da sua participação na pesquisa:

...você sabe o que aconteceu comigo? ... quando a PEA1 chegou... e perguntou pra mim... e eu olhei na cara dela... oxente... ela trabalhou comigo... e eu conheço ela... mas eu não quero não... tu é doido... ela vai me olhar... ela vai anotar... ela gosta de escrever bastante... que já a conheço... aí eu pensei... “essa nordestina vai entrar na rede... eu vou ser pescada... não tem jeito não...”... aí.. depois que eu comecei a ouvi-la... eu to tão perturbada com esse menino... eu acho que ela vai abrir caminhos... e virão outras pessoas pra me ajudar também.. e eu vou ter mais conhecimento... e quando ela pensar que tá me ensinando...(que está aprendendo) eu to roubando dela também... o conhecimento... e é a troca... que eu acredito que tudo isso é a troca... (PA1, 1º grupo focal, transcrição 1).

Ao ser questionada a respeito do significado das experiências vivenciadas na pesquisa, PA1 avaliou:

...para mim... ter participado desse trabalhado... foi ma-ra-vi-lho-so, pois eu... antes dele... achava que eu tinha problemas imensos... com meus alunos da educação especial... não que não tenha problemas... mas vi que as minhas colegas... tem problemas bem maiores que os que tenho com o A1 e eu não sabia muito como trabalhar com ele... não sabia que atividades eram melhores nem como aplicar essa

atividade... porque a gente não sabia como fazer diagnóstico... e agora esse trabalho... ajudou muito a PEI só veio ajudar...: agora vou poder trabalhar melhor com o A1 e isso se deve ao fato de aprendido com esse trabalho... (PA1, 2º grupo focal, transcrição 2).

Para EA1 que apesar de não ter formação na área de educação especial e inclusão escolar, realizou intervenções importantes com A1, o ingresso na pesquisa, foi motivado pela busca de muitas respostas, e ao final relata o significado que a pesquisa lhes trouxe:

...participar da pesquisa foi excelente pra minha formação... eu entrei no curso... sem saber nada de educação... nunca tinha dado aula... nem em sala comum... então ter encontrado a PEI... foi muito importante... pois as dúvidas com o A1... ela me ajudou a esclarecer... eu fazia o trabalho conforme via a professora... queria saber e ficava me perguntando... será que é isso mesmo?... será que isso é assim... então pra minha formação foi muito importante... (EA1, 2º grupo focal, transcrição 2).

Para a PBEE1 que solicitou à pesquisadora sua participação na pesquisa, devido ao caso desafiador do seu aluno A2, avaliou que as experiências que vivenciou lhe propiciou um “aprender na prática”, o que nos indica mais um reforço de que o ensino colaborativo se constitui um espaço formativo e de desenvolvimento profissional:

...pra mim como professora... foi muito bom ter participado do estudo que a PEI propôs... porque aprendemos na prática o que sempre discutimos nas formações que já fizemos de AEE... aqui aprendemos quais atividades fazer... como fazer diagnóstico do aluno... construir material pra trabalhar na sala de aula... pra mim foi produtivo e me enriqueceu como profissional... seria muito interessante se esse trabalho continuasse...(PBEE1, 2º grupo focal, transcrição 2)

Ideia esta complementada pelas outras participantes da pesquisa:

...participar desse trabalho da PEI foi muito bom... pois a gente aprendeu muito sobre o AEE e sobre o autismo... até porque a gente não sabia muito sobre como incluir mesmo... os alunos especiais na sala de aula... então eu aprendi muito (PCEE1, 2º grupo focal, transcrição 2).

...a gente trabalhava com o AEE e com os alunos autistas... não sabia muito... não sabia muito bem como fazer... o aluno vinha pra sala de aula por causa da inclusão e na maioria das vezes a gente não sabia o que fazer com aluno pra ele aprender alguma coisa... e como a gente ia ensinar alguma coisa pra ele se não sabia fazer nenhuma

atividade... fazer como integrar esse aluno com os outros... nesse trabalho aprendi como fazer... como trabalhar com os alunos... pra minha formação foi muito bom e aprendi bastante sobre o autismo (PBEE3, 2º grupo focal, transcrição 2).

É preocupante identificar que tanto no ensino comum como no AEE os professores ainda se sintam com tantas angústias e a sensação de despreparo para trabalhar com seus alunos. A falta de uma política de formação de professores séria e que propicie uma capacitação básica na área que dê mais segurança ao professor precisa ser pensada com a participação desses professores para ter o significado que o professorado espera para a inclusão escolar de todos os seus alunos.

Nesta direção Mendes (2002) analisa que em função dos diferentes papéis dos professores do ensino comum e do ensino especial na escolarização de alunos com NEEs, é premente a implementação de uma política de formação de professores que contemple a formação do professor de ensino comum voltada para a diversidade e inclusão e a defesa pela manutenção da formação especializada para professores do ensino especial, pois são funções diferentes mais que tem metas em comum de favorecer a escolarização dos alunos com NEEs em classe comum da escola regular. Com habilidades e conhecimentos diferentes, foi possível materializar a proposta de trabalho colaborativo entre esses profissionais da educação, além de ser fundamental para intervenções pedagógicas que pudessem contribuir com o atendimento das necessidades educacionais dos alunos.

5.5. Ensino colaborativo e suas contribuições ao aprimoramento profissional do professor

O presente estudo intencionava prestar algum tipo de apoio ao processo de inclusão escolar dos alunos com autismo, acreditando na importância que a formação de professores teria para a construção de sistemas de ensino realmente inclusivos.

O ensino colaborativo é um modelo alternativo de intervenção na prática por meio da parceria colaborativa – professor do ensino comum e ensino especial – ao mesmo tempo em que pode funcionar como uma importante estratégia de formação continuada, na medida em que pensar intervenções para desenvolver com os alunos com NEEs, como nos casos aqui apresentados na pesquisa, exige estudos, discussão coletiva, tomada de decisões no processo de planejamento, encaminhamentos apropriados de modo atender as necessidades

educacionais especiais dos alunos e que sejam desafiadores, fazendo-lhe avançar e ter progressos acadêmicos desejados.

No início da pesquisa, as professoras PBEE1, PBEE2, PCEE1, PCEE2 e PA1, no 1º encontro de grupo focal, relacionaram a colaboração entre o professor do ensino comum e o especialista em educação especial, com tentativas de colaboração no modelo adotado pela rede municipal de ensino de Marabá há alguns anos atrás, o modelo de itinerância, que consistia em visitas esporádicas dos professores que ofertavam o AEE aos alunos com NEEs, nas escolas em que esses alunos frequentavam a sala comum. Evidenciaram-se nas falas muitas frustrações quanto a este modelo de trabalho:

...antes nos tínhamos um trabalho diferente nós íamos pra escola... pra... é::: buscar algumas informações sobre nosso aluno... é::: levar algumas propostas de como trabalhar com nosso aluno né:::, ver a realidade desse aluno... né... e as vezes nós recebíamos porta na cara... as vezes a gente recebia a porta na cara né... o professor do.. da sal/ do ensino comum não tinha aquele tempo de está nos atendendo... porque sala cheia... não tinha como sair pra conversar com a gente... e realmente a gente via né... que numa razão eles estavam certo... mas... era a proposta do... do... da () educação especial em Mara/... pra escola pra gente trabalhar com o professor...(PCEE2, 1º encontro de grupo focal, transcrição 1).

...você tinha que ir na sala... do ensino regular... tentar trabalhar... aaa:::... ou mesmo fazer aquela troca de atividades, perguntando “o que é que você tá trabalhando com esse aluno que eu posso ajudar?” ((a PCEE2 interrompe e fala “colaborar”, imediatamente PCEE1, repete “colaborar”)) colaborar... mas nunca dava certo... porque é que nem a colega falou... você ia lá... mas você não via uma resposta ((PCEE2 interrompe mais uma vez e completa “resultado”)) aí você ficava decepcionada () e a maioria desistia... não ia mais fazer a visita... porque não dava certo... (PCEE1, 1º encontro de grupo focal, transcrição 1).

...eu creio que as visitas ela não tinha efeito... eu chego na porta da sala do professor que tem quarenta e dois alunos... e chamo ele na porta da sala... pra conversar comigo... né...? aí vem eu... me colocar no lugar daquele professor com 42 crianças... adolescentes ou jovem... e aquelas crianças tudo gritando e eu dando informações pro professor na porta... então essa parceria... ela não é válida... porque ela não tem efeito... efeito positivo... (PBEE1, 1º encontro de grupo focal, transcrição 1).

Nesses relatos a experiência de contato do professor do ensino comum com o professor do ensino especial se dava na rede municipal no modelo de itinerância, não

agradava nem aos professores do AEE nem aos professores do ensino comum, devido às precárias condições para que um diálogo entre ambos pudesse ocorrer.

Nas experiências de ensino colaborativo que a pesquisa propiciou as professoras/estagiária e pesquisadora, havia a preocupação de se ter garantidas as condições para o estudo e planejamento em conjunto, apoio da gestão e coordenação da escola, especialmente para situações de liberação para participar das reuniões, autorizar e apoiar propostas que melhor atendessem as demandas dos professores com seus alunos com autismo. As conquistas importantes que o estudo trouxe para as professoras e estagiária, reside no aprimoramento de conhecimentos pedagógicos e didáticos, na possibilidade de se desenvolver uma cultura de trabalho conjunto: estudar, planejar, socializar dificuldades, confiar na outra, compor propostas juntas, respeitar os conhecimentos e limitações umas das outras, criarem vínculos que viabilizassem a colaboração para resolverem as problemáticas evidenciadas na prática.

Nesses momentos organizados com a intencionalidade de propiciar espaços de formação continuada, foram garantidas oportunidades de aprimoramento profissional das participantes da pesquisa, assim como se desenvolveu novos conhecimentos e habilidades na PE1 no processo de colaboração e sistematização de novas estratégias condutoras das experiências de ensino colaborativo.

A literatura na área de formação do professor para a inclusão escolar tem revelado que as propostas de formação continuada tem sido insuficientes, tal como analisa Mendes (2011b), são poucas as oportunidades de formação inicial e/ou continuada de professores para a educação especial e inclusiva, e são ainda muito frágeis, considerando o que é previsto para o professor do ensino comum nas diretrizes e legislações nacionais: contemplar conteúdos na formação inicial para atender a diversidade e “[...] sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p. 3).

As participantes avaliaram as experiências de ensino colaborativo desenvolvidas em dois momentos, no 2º grupo focal e no último encontro de grupo geral com o preenchimento de uma ficha avaliativa (anexo C, p. 192) que mediu o grau de satisfação de sete professoras/estagiária: PA1, EA1, PB1, PBEE1⁴², PBEE3, PCEE1 e PCEE2, quanto à

⁴² Apesar de esta professora ter saído do AEE em agosto de 2011, concordou em participar da avaliação final das experiências.

organização dos encontros de caráter formativo, material de referência, atuação da pesquisadora colaboradora, auto avaliação das participantes e significado das experiências.

Das sete participantes todas preencheram a ficha de avaliação, e os conteúdos das respostas revelaram que o índice de satisfação⁴³ variou de 3 a 5, sendo que nos diversos aspectos avaliados, em termos gerais, preponderaram as opções na alternativa 4 – satisfatório/importante.

Os registros avaliados no grau de satisfação 3 (regularmente satisfatório/regularmente importante), apareceram apenas nas questões: “tempo para estudos”, “participação pessoal nas discussões do grupo” e “colaboração com as demais participantes”.

As avaliações no grau de satisfação 4 (satisfatório/importante), ocorreram nas questões: - do local (dia, horário e duração das experiências de colaboração); - na didática das experiências (estrutura das reuniões quanto ao tempo de estudos, discussões, tempo para planejamento e material de apoio); e no aspecto da participação pessoal. Receberam o valor 5 (muito satisfatório/muito importante), os seguintes aspectos: material de apoio e atuação da pesquisadora.

Nas questões discursivas, foram obtidos dados qualitativos que puderam ser relacionados com o grau de satisfação informado pelas participantes. Referente à questão: “o ensino colaborativo correspondeu às expectativas”: 100% das participantes responderam que sim e justificaram sua opção com argumentos: “vimos o resultado no aluno”, “devido ao conhecimento passado”, “consegui repensar (...) refazer as atividades para consegui o que eu almejo com o aluno”, “possibilitou outras descobertas e novas perguntas sobre inclusão”, “incentivou a buscar mais”.

Quanto ao destaque de pontos positivos e negativos das experiências foram explicitados vários apontamentos:

***Positivos:** troca de experiências; mais aprendizagens; algumas mudanças positivas na prática pedagógica; estudos; discussão; acompanhamento com as professoras e família; produção de material; propostas de novas estratégias que serviam para os outros alunos; apoio da pesquisadora em sala; conhecer os problemas das demais participantes e relacionar com os próprios.

* **Negativos:** o fator tempo apareceu em todas as respostas, sob o argumento de ser curto o espaço de tempo destinado as atividades; a quantidade de encontros foi

⁴³ Legendas: 1 – Insatisfatório sem importância / 2 – Pouco satisfatório-pouco importante/ 3 – regularmente satisfatório-regularmente importante/ 4 – satisfatório-importante/ 5 – Muito satisfatório/muito importante.

considerada pequena; a programação do calendário da SEMED em algumas ocasiões, impossibilitou a participação das professoras; e uma professora destacou que a falta de interação dela com a professora do ensino comum, constituiu-se também como algo negativo.

Quando as participantes foram questionadas se participariam novamente de uma experiência de ensino colaborativo, foram unânimes e responderam que sim e afirmaram que aconselhariam outra pessoa a participar da experiência que vivenciaram na pesquisa.

Estes resultados levam a conclusão de que apesar da experiência de ensino colaborativo ter seus limites, pois não resolveu e nem resolverá todas as mazelas e problemáticas presentes nas escolas, principalmente referente à questão da inclusão escolar, ela trouxe para cada participante um significado e um grau de satisfação que se relacionam a crescimento pessoal, aprimoramento profissional, à mudanças em sua prática pedagógica e no desenvolvimento de seus alunos.

No segundo encontro de grupo focal, as falas transcritas das filmagens trouxeram muitos conteúdos que destacam aprendizados e aprimoramento profissional de todas as participantes. Tal como podemos identificar nos trechos seguintes:

...eu aprendi muito com ela ((referindo-se a PE1)).. e com as minhas colegas antes a gente ficava sozinha com os problemas dos nossos alunos... depois que ela veio trabalhar com a gente aprendi muito... participaria de novo sim... porque foi muito produtivo para minha formação...(PCEE2, transcrição 2).

...foi bom participar porque tô aprendendo como trabalhar com meu aluno e eu participaria de novo porque a gente tá aprendendo... (PBEE3, transcrição 2).

...essa formação que a PE1 deu foi importante... porque mostrou pra gente um jeito novo de trabalhar com educação especial... não que a gente não tivesse feito outras formações.. mas essa era diferente porque além das reuniões de estudo no grupo maior tinha a parte construir as atividades e também mostrou a possibilidade de trabalhar junto com o professor da sala de aula comum e eu faria novamente sim... (PCEE1, transcrição 2).

...eu também gostei muito... concordo com as colegas... essa formação melhorou o meu trabalho e eu participava de novo também... (PB1, transcrição 2).

Ao avaliar as experiências de ensino colaborativo desenvolvidas na pesquisa as professoras destacaram os pontos positivos e negativos; os primeiros estavam relacionados aos ganhos profissionais e de aprimoramento da prática pedagógica com as experiências de colaboração, e o segundo, relacionavam-se ao fator tempo e quantidade de encontros para estudo, planejamento e avaliação. São pontos negativos já apontados em outros estudos e que põe em enlevo a conclusão de que não serão resolvidos sem intervenção dos gestores da rede de ensino e sem melhoria das condições de trabalho dos professores. Entretanto, se a proposta de ensino colaborativo for assumida como componente da política educacional de uma rede de ensino, é possível organizar melhores condições para o desenvolvimento da proposta.

A respeito de todo o processo de ensino colaborativo desenvolvido na pesquisa a PBEE1 avaliou e comparou a experiência da formação continuada com outras formações de que já participou e trouxe uma reflexão interessante no 2º encontro de grupo focal referente à importância da atuação da pesquisadora, não somente nos encontros com os grupos geral e específicos, destacou ter sido crucial sua presença e imersão na realidade da sala de aula interagindo junto com as professoras e o aluno:

...a gente que trabalha no município participa sempre de muitas formações inclusive de AEE... mas essa foi diferente porque a gente participou de tudo... e a PEI participou junto com a gente... nas outras formações... as pessoas que vinham dar o curso... não conhecia a gente... os nossos alunos... a nossa sala de aula... a nossa realidade... com esse trabalho... a gente falava e a PEI sabia do que a gente tava falando... porque ela conhece a nossa sala... nosso aluno... e ela ajudava a gente ali na aula... direto com o aluno... a gente foi aprendendo junto com ela... eu posso dizer que pra mim como professora foi muito bom participar... (PBEE1, 2º grupo focal, transcrição 2).

Esta avaliação parece evidenciar que a decisão conjunta com o grupo de professoras sobre as linhas de ação nas quais a colaboração deveria acontecer: foi importante para as participantes acreditarem na proposta e se envolverem na colaboração com a pesquisadora. E o contato em sala de aula com os alunos e com o trabalho da professora reforçou os princípios da parceria necessária ao ensino colaborativo, criando uma relação de confiança tão relevante no processo de colaboração no ensino.

Quanto à quantidade de encontros, houve avaliações negativas, de acordo com as análises das participantes. É possível inferir que oito encontros de grupo geral e em média 6 encontros de grupo específico por escola são quantidades apropriadas considerando a

participação de três escolas. Por outro lado, o ensino colaborativo visa o empoderamento das professoras, para que os aprendizados conquistados com sua participação na pesquisa possam ser replicados em novas experiências na rede municipal, sem que haja a dependência direta da pesquisadora. As falas das professoras indicam que para desenvolver de forma mais consistente a autonomia dos professores talvez fosse indicada uma ampliação no número de encontros, uma diversificação de temas para estudo e mais espaços de reflexão e planejamentos.

5.6. Reflexões sobre o ensino colaborativo e seus limites à formação continuada de professores.

O espaço de estudo, planejamento, intervenção e avaliação propiciado pelas experiências de ensino colaborativo, tal como confirma a literatura na área, traz significativos ganhos para a escolarização dos alunos com NEEs. O ensino colaborativo prevê a parceria de profissionais com conhecimentos diferentes na área de educação especial e inclusão, que se unem para um trabalho de mútuo de apoio na condução do ensino, momentos de estudos e planejamentos, avaliação das intervenções e seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

A proposta de inclusão escolar exige dos professores o domínio de conhecimentos, competências e habilidades profissionais para atuar no ensino comum e no ensino especializado, contudo, a sensação de “despreparo” do professor é descrita por todas as participantes da pesquisa. É possível que as causas desta sensação recorrente de falta de preparo para atuar na educação inclusiva e no AEE, decorram não unicamente da ausência de cursos de formação, mas principalmente, da qualidade dos cursos ofertados e a avaliação de seus impactos na prática pedagógica do professor.

Ficou constatado nesta pesquisa que as experiências desenvolvidas permitiram o trânsito da pesquisadora em três importantes espaços: identificar o que pensavam, sentiam, buscavam e almejavam, as professoras/estagiária; como se organizavam na escola para responder às demandas dos seus alunos e o que vivenciavam em sua prática pedagógica, especificamente com seus alunos com autismo. Este percurso se deu em um movimento dialético de confronto: desenvolviam-se atividades colaborativas no grupo geral com encontros de estudos, planejamentos e reflexão; grupo específico por escola, que eram direcionados para a realidade da sala de aula de cada professor. Havia um esforço coletivo

para o que era planejado e avaliado fosse desenvolvido efetivamente na prática com os alunos-alvo.

A análise deste processo, somada às dificuldades enfrentadas para a realização das etapas deste estudo e as avaliações feitas pelas participantes ao final da experiência, revela-nos além de muitas contribuições, limites claros tanto na colaboração na sala de aula, como na formação continuada de professores.

A educação que se pretende inclusiva, com a contribuição do ensino colaborativo, depende de transformações nos profissionais da escola, pois deve haver uma mudança na filosofia de trabalho destes profissionais. Na visão de Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) é necessário: liderança compartilhada, visão coerente, planejamento compreensivo, recursos adequados, implementação segura, avaliações e melhorias contínuas. Esse conjunto de condições nas realidades pesquisadas não foi assegurado em sua totalidade, pois apesar de ser fundamental o envolvimento da escola como um todo, os limites de tempo e de recorte de pesquisa, não permitiram abranger outros profissionais da educação que atuavam na escola.

O ensino colaborativo pode propiciar o empoderamento dos professores, mas esta é uma conquista que requer tempo e se desenvolve paulatinamente, pois demanda contínuos processos de formação com diferentes conteúdos da área de educação de natureza científico-acadêmica, pedagógica, metodológica e de pesquisa que propicie ao professor maior segurança, consistência teórica e prática em seu trabalho, autonomia intelectual, posicionamento crítico e competências criativas para inovar e dinamizar seu fazer pedagógico, de modo a contribuir com a formação das futuras gerações de nossa sociedade. Acredita-se que essas bases precisam compor currículos de formação do professor, e há um limite até onde as experiências de ensino colaborativo podem chegar no desenvolvimento da formação continuada dos professores.

As professoras/estagiária participantes apontaram como pontos negativos da pesquisa a questão do tempo e quantidade de encontros que foram considerados insuficientes para as formações – cabe ressaltar que ocorreu uma centralidade em certas temáticas, considerando as dificuldades e demandas que as professoras apresentaram. A colaboração não se dá em um tempo curto, demanda um longo período de vivências e construção de uma cultura colaborativa na visão de Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999), deste modo o ponto negativo apontado pelas professoras faz parte do processo, por ser paulatina as conquistas na colaboração.

O ensino colaborativo, visa contribuir com a superação de problemáticas e de desafios que os professores enfrentam na inclusão escolar, por esta razão, traz contribuições à formação continuada, funcionando como uma estratégia formativa e de qualificação do trabalho pedagógico e não tem a intenção de resolver as lacunas mais gerais na formação dos professores, apresenta-se como uma das várias alternativas de aprimoramento profissional.

Com estes dados, é possível avaliar que quando foi iniciada a pesquisa, muitas expectativas foram se consolidando em torno da possibilidade de resolução dos problemas que afligiam as participantes, mas as experiências colaborativas mostravam que há limites em suas contribuições à formação continuada de professores, pois as professoras estavam ávidas para estudar, aprender sobre muitas temáticas relacionadas a inclusão, ao AEE e ao tema do ensino colaborativo, que era novo para todas as participantes.

Os espaços de formação continuada de professores que o ensino colaborativo oportunizou, não atingiu essa totalidade de expectativas, que poderão ser sanadas por outras alternativas de formação, como programas governamentais, iniciativas das universidades e busca individual pela qualificação profissional, de preferência de caráter público.

No caso específico desta pesquisa, a exemplo do que ocorreu em outros estudos, o ensino colaborativo funcionou como estratégia de formação continuada de professores e como apoio a inclusão escolar dos alunos com autismo. Os limites desta proposta decorrem das condições para sua realização, disponibilidade de tempo, das professoras terem mais segurança em si mesmo e assim contribuir melhor com a qualificação profissional dos outros parceiros colaborativos e da prática pedagógica inclusiva.

O ensino colaborativo não pode ser adotado como um único modelo de proposta de formação continuada para apoiar a política de educação inclusiva. É salutar que os sistemas de ensino, assumam esse modelo alternativo de serviço em educação especial como uma das várias propostas que poderão ajudar a desenvolver a política de formação de professores na área de educação especial e educação inclusiva.

Ao mesmo tempo em que as experiências de ensino colaborativo tem muito a contribuir também no processo de formação inicial de professores, abrangendo todas as licenciaturas que tem como foco central a formação para a docência que no cenário educacional atual precisa contemplar conteúdos a respeito da educação inclusiva para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MENDES, TOYODA, BISACCIONE, 2007).

5.7. Reflexões sobre o ensino colaborativo na política de educação inclusiva em Marabá.

Diante dos resultados desta pesquisa, analisou-se a possibilidade da proposta de ensino colaborativo ser desenvolvida dentro da proposta política de inclusão escolar em Marabá.

A aceitação e declaração de apoio a pesquisa pelo secretário municipal de educação e da coordenação do Departamento de Educação Especial, foi um ponto de partida importante para a implementação do ensino colaborativo como uma das alternativas de oferta de serviços de apoio na área de educação especial. Na minuta do Plano Municipal de Educação de Marabá sistematizada em 2011, ficou assegurada na política municipal a implantação e incentivo a essa proposta colaborativa entre professores do ensino comum e ensino especializado. O ensino e consultoria colaborativa como meta e estratégia de apoio à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

A organização do quadro de professores especialistas que atuavam na oferta do AEE, com um total de 35 professores trabalhando em 16 SRMs, que na maioria dos casos trabalhavam em duplas, o que oferece condições para a introdução da proposta de ensino colaborativo na rede municipal de ensino, desde que haja uma formação específica fundamentada na vasta literatura na área e nas experiências nacionais e internacionais, sem perder de vista o caráter voluntário da proposta de ensino colaborativo.

As experiências de ensino colaborativo em que participaram PA1, PB1, PBEE1, PBEE2, PBEE3 e PCEE1, PCEE2, professoras da rede municipal de ensino – com exceção de PBEE2 que mora em outro estado – poderão ser socializadas pelas professoras em espaços de formação, hora pedagógica das escolas e eventos de divulgação de experiências e pesquisas. Que poderão ser pensadas dentro de uma iniciativa interessante da SEMED que ocorreu em 2011 na qual os professores do AEE coordenavam encontros mensais de formação continuada para os professores do ensino comum que tinham os alunos com deficiências e transtornos atendidos pelos professores das SRMs. Tais encontros poderiam se constituir a via de diálogos, estudos e vivências do ensino colaborativo.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa colaborativa pode ter continuidade, com a participação da pesquisadora, que atua em programas e projetos de pesquisa e extensão na Universidade Federal do Pará, localizada em Marabá, e assim apoiar esse processo com a Secretaria Municipal de Educação.

6. CONSIDERAÇÕES

Com os resultados de uma pesquisa colaborativa e desenvolvimento de propostas de ensino colaborativo, foi possível identificar algumas contribuições e limites das experiências efetivadas à formação continuada de professores que atuavam na inclusão escolar de alunos com autismo.

A pesquisa mostrou que as experiências de ensino colaborativo funcionaram como uma estratégia rica de formação continuada com professores que puderam apoiar em muitos aspectos o trabalho pedagógico com alunos com autismo.

Os resultados mostraram claramente as condições iniciais de angústia, dúvidas, dificuldades e demandas de formação das professoras/estagiária participantes, as quais declararam que sua adesão e interesse em integrar a equipe da pesquisa, estavam relacionados à vontade de compreender como poderiam ajudar seus alunos a aprenderem e se desenvolverem. As quatro etapas desenvolvidas na pesquisa visaram propiciar espaços de formação continuada e sessões de colaboração em sala de aula para contribuir com a inclusão escolar dos alunos A1, A2 e A3.

Os avanços identificados no desempenho dos alunos com autismo, a primeira vista podem parecer insignificantes, diante das projeções ambiciosas que as participantes alimentaram no início da pesquisa, plenamente compreensível, dada a ansiedade comum da profissão docente: conquistar o sucesso acadêmico de todos os seus alunos dentro de um período acadêmico, definido em um sistema de ensino.

Esta pesquisa trouxe um recorte, das várias possibilidades de contribuições do ensino colaborativo, vinculando-as à formação continuada de professores. Apesar de terem sido desenvolvidas experiências de ensino colaborativo em três linhas de ação que incluíam: encontros formativos em um grupo geral, encontros em grupos específicos, ocorreram também atividades de intervenção colaborativas diretamente com os alunos em sala de aula, o foco central foi a análise do ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.

A despeito do foco deste estudo enfocar os resultados de experiências de ensino colaborativo na formação continuada de professores, é relevante destacar que a introdução desta filosofia de trabalho no currículo dos cursos de licenciatura poderão

contribuir em grande medida para a formação de futuros professores, podendo também auxiliar na consolidação de seus conhecimentos na área da educação especial e inclusiva.

Considerando os limites desta pesquisa, delimitado por seu objetivo central e problema de pesquisa já explicitados anteriormente, e os resultados positivos da experiência de ensino colaborativo desenvolvida, são necessários novos estudos focados no aprofundamento de cada linha de ação, experienciadas de forma ainda introdutória no estudo aqui descrito.

Analisar os efeitos de propostas de ensino colaborativo na formação continuada de professores em grupos mais amplos, ou em grupos menores e por escola oferecem uma amplitude de possibilidades de exploração, que precisam continuamente relacionar os resultados do processo formativo das professoras com seus impactos na prática pedagógica.

As indicações de pontos negativos da pesquisa orientam que para a organização e proposição de novas pesquisas na área, é necessário que no ponto de partida da pesquisa, sejam assegurados no calendário escolar os momentos de encontros formativos necessários a um bom desenvolvimento das atividades. E que o tempo para a prática do ensino colaborativo atenda às necessidades de cada caso de aluno acompanhado e grupo de professores participantes.

A interação com as famílias dos alunos e seu apoio também são fundamentais para o sucesso de propostas colaborativas e merecem investidas científicas que venham qualificar mais ainda os processos de colaboração.

Para as redes de ensino que tem interesse de desenvolver propostas de ensino colaborativo é relevante compreender, que será uma alternativa a mais de formação, e não pode ser vista como a única via para se promover programas de formação continuada. É preciso saber quais as potencialidades e os limites da proposta antes de incorporá-la como política educacional de uma rede de ensino e principalmente, considerar uma premissa importante: a participação dos professores é sempre voluntária, ou seja, os professores tem que ter o desejo de trabalharem juntos e colaborar, e isto não pode ser uma política imposta.

Com esta pesquisa, avalia-se que a compreensão da literatura e fundamentos conceituais sobre o ensino colaborativo, ainda não foram suficientes para a conquista de experiências exitosas considerando as demandas de todos participantes, pois o processo, as interações, as singularidades de cada participante, vão propiciando a construção de caminhos e trajetórias singulares, a exemplo do que ocorreu com este estudo, que se apoiou em outras experiências de pesquisa da mesma natureza colaborativa, permitindo a sistematização de

etapas diferenciadas na condução dos procedimentos de colaboração e sobre princípios da formação continuada de professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Finalizando, destacamos três aspectos a serem considerados em decorrência dos resultados do presente estudo.

O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que a literatura aponta que o ensino colaborativo deve ser uma parceria entre professores experientes que conheçam seus ofícios. As experiências de ensino colaborativo desenvolvidas neste estudo envolveram a pesquisadora como especialista em educação especial, ao lado de cinco professoras que atuavam no atendimento educacional especializado, duas professoras do ensino comum e uma estagiária. O ensino colaborativo se realizou, em três linhas de ação que resultaram na criação de espaços formativos para as professoras e em intervenções em salas de aula nas atividades pedagógicas com os alunos com autismo. Neste aspecto, cumpre destacar que a ausência de um *expert* na educação de crianças com autismo na pesquisa, não impediu que os participantes aprendessem a lidar melhor com os três alunos com autismo. Entretanto, certamente a experiência seria mais efetiva, especialmente no processo de intervenção se houvesse profissionais que dominassem mais, por exemplo, como lidar com comportamentos muito desafiadores, sobre o planejamento de rotinas, ou o ensino de habilidades de comunicação alternativa.

Um segundo aspecto diz respeito à necessidade de definição dos papéis dos diferentes suportes ou apoios a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em geral, e em particular de alunos com autismo. No contexto estudado havia a presença de professoras do ensino comum, de professoras das salas de recursos multifuncionais, da estagiária que era uma paraprofissional e da pesquisadora, atuando como colaboradora, papel este, que seria esperado do professor especializado. Nas interações estabelecidas, emerge a necessidade de definir funções dos paraprofissionais que atuam como apoio na sala de aula e da relação entre esses paraprofissionais e os professores de classe comum e do ensino especial. No caso dos professores especializados, percebe-se que pode ser difícil conciliar o trabalho nas SRMs e de ensino colaborativo, cabe destacar que uma forma de apoio não substitui necessariamente a outra. Portanto, recomenda-se mais estudos sobre esses aspectos dos limites e possibilidades da coexistência dos dois serviços de apoio e das demandas diferentes de formação para o professor do ensino especializado que eles implicam.

Finalmente, o terceiro aspecto diz respeito à necessidade de analisar a proposta de ensino colaborativo, enquanto estratégia de formação continuada, no contexto da contenda

da literatura da área de formação continuada, considerando de um lado, as propostas de valorização da prática pedagógica do professor a chamada epistemologia da prática, e do outro, a valorização da formação com enfoque no perfil transformador e histórico do professor no contexto maior da sociedade.

A esse respeito, o ensino colaborativo tem uma proposta de formação que é pragmática, porque visa a resolver os problemas imediatos do cotidiano do professor que tem que lidar com dezenas de alunos, entre eles com alguns que apresentam necessidades educacionais diferenciadas. Apesar do potencial de promover a construção de conhecimentos e habilidades de cunho pedagógico, não há na proposta espaço para grandes discussões filosóficas e/ou políticas sobre a educação, por exemplo. Essa proposta tem seu significado, pois parte da condição de professores com dificuldades reais para oportunizar o acesso ao currículo a alunos que as vezes sequer tem acesso à sala de aula comum, como era o caso de dois dos três alunos participantes do estudo e esta condição de desafios práticos, exige a mobilização de seus conhecimentos que podem se aprimorar e se consolidar nas experiências de colaboração e formação.

Assim, reafirmamos a necessidade de ambos os tipos de formação continuada, tanto daquela que valoriza os saberes práticos dos professores quanto daquela que valoriza os conhecimentos teóricos e acadêmicos-políticos, pois estes dois tipos precisam constituir a profissão docente e demandam uma articulação coerente, de modo a atender a demandas de formação dos professores no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Formação contínua como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p.99-122.
- ALMEIDA, M. A. Algumas reflexões sobre pesquisa-ação e suas contribuições para a área de educação especial. In: **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 171-176.
- ALPINO, A. M. S. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 192f. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em:
<http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1879>. Acesso em: 20 de mar. de 2010.
- ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. 105f. (Tese de Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- ANJOS, H. P. et al. **Relatório Anual do Programa de Extensão do Núcleo de Educação especial e Núcleo de Acessibilidade do Campus de Marabá**, Marabá: [s.n], 2010.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P. de; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 4., jan./abr. 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>> Acesso em: 27 de maio de 2010.
- ANJOS, H. P. **O ESPELHO EM CACOS: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão**. 2006. 329f. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006. Disponível em:
http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/espelho-em-cacos-analise-dos-discursos-imbricados-na-quest%C3%A3o-da/id/38651869.html> Acesso em: 19 de out. de 2010.
- ARGÜELLES, 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.
- BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (Orgs.). **Formação de professores uma crítica à razão e às políticas hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

_____. Da integração escolar à educação inclusive: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **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/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 de dez. de 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 05 de mar. de 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. **Decreto Legislativo nº. 186, de 9 de julho de 2008**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG186-2008.htm>. Acesso em: 12 mar. de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: direito a diversidade**. Documento Orientador. Brasília, 2005. Disponível em:

<<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2010

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23 de mar. de 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 de mar. de 2010.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001c. Disponível em:, <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/2001/D3956.htm>>. Acesso em: 23 de mar. de 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº 9394 de 20 de dez de 1996.** Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de abr. de 2010.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. de 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1994.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/33/1990/8069.htm>>. Acesso em: 20 de abr. de 2010.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. de 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm >. Acesso em: 20 de abr. de 2010.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, v. 1, p. 43-63, 2008.

_____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre o desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

_____. Crianças com Necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <http://www.200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=556>. Acesso em: 28 de mar. de 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em Educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP. 2008, p. 104- 112.

CARNEIRO, R. C. A. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. 1999. 170f. (Dissertação Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CLARK, C. HERTER, R.J.; MOSS, P. A. Continuing the dialogue on collaboration. **American Educational Research Journal**, v. 35, n. 4, p. 785-791, 1998.

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

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

COSTA, V. E. S. **Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá**. 2006. 145f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2006.

CRAMER, S. F. Designing a plan for change starting with you. In: _____. **The special educator's guide to collaboration: improving relationships with co-teachers, teams, and families**. 2. ed. Thousand Oaks; California: Corwin Press: 1997. p. 135-156.

DESGAGNÉ, S. Reflexões sobre o Conceito de Pesquisa Colaborativa. **Les Journées du CIRADE**. Université du Québec à Montreal, oct. 1998.

FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. Thousand Oaks; California: Corwin Press. 2002.

FEDERICO, M. A., HERROLD, W. G. & VENN, J. Helpful tips: for successful inclusion a checklist for educators. **Teaching Exceptional Children**, v.32, n.1, p. 76-82, 1999.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2006. v. 1, p. 85-113.

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

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 136-167. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de abr. de 2010.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas da educação do global ao local. In: **Educação especial: diálogo e pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 11-23.

GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children, **Teaching Exceptional Children**, 33(4), p. 40-47, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação**. v.12, n.24, pp.149-161, 2002.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. Educação inclusiva no Brasil: **diagnóstico atual e desafios para o futuro**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:< http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_pt.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Dados referente ao município de Marabá-PA. 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

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

IBIAPINA, I. M. L. M. ; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 2, p. 26-38. jan./jun. 2005.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Colaborative Consultation.** 3.nd. Austin: Pro-Ed., 2000.

IVANOVICI, A. **Formação contínua de professores: algumas necessidades decorrentes da inclusão.** 2003. 145f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Área de Educação, Linguagens e Tecnologia da Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2003.

JANUZZI, G. M. A. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI,** Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios a formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Org.) **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, v. 1. CDV/FACITEC, 2011.

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C .P. I. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP. 2008a, p.75-82.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação-crítico-colaborativa como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008b, p. 139-159.

_____. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva . In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org). **Pesquisa e educação especial: mapeando as produções.** Vitória-ES: EDUFES, 2006.

JORDAN, A. **Skills in collaborative classroom consultation.** New York: Routledge. 1994.

KAMPWIRTH, T. J. (Org.), **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems.** New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KEEFE, E. B., MOORE, V., DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching exceptional children**, n. 36, v. 5, p. 36-42, 2004.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LAGO, D. C. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. 170f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LAUAND, G. B. A. **Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas**. 2000. 120f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

LEHER, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, v. 83, n.611, p. 105-111.

LEITE, D. L. L. **Avaliação da necessidade de formação contínua de professores na perspectiva da escola inclusiva**. 2007. 100f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. 2007.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, L. A. R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 161-169.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. Departamento de Educação Especial. **Educação Especial: histórico e funcionamento**. Marabá-PA, 2008. (não publicado)

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, L. (Org.). **Proposta Pedagógica do Curso de Formação de Professores**. Belém, PA: CCSE/UEPA, 2000.

MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011a. UFPR.

MENDES, E. G. A Formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Org.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, v. 1. CDV/FACITEC, 2011b.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010a. Disponível em: <<http://www.aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>>. Acesso em: 20 abr. de 2010.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010b.

_____. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal: EDUFRN, 2008a, p. 19-51.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: E.G. Mendes; M. A. Almeida; M. C. P. I. HAYASHI, (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. 2008b, p. 92-122.

_____. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, jun. 2008c.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y.; BISACCIONE, P. S.O.S. Inclusão escolar: avaliação de programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação /CDV/FACITEC, 2007, p. 63-74.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Dec. 2006a, p. 387-559.

_____. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006b, p. 29-41.

_____. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Integração, MEC/SEESP, Brasília, DF**, v. 24, p. 12-17, 2002.

MENEZES, M. A. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** 2008. 250f. (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research.** London: Sage Publications, 1997. (Qualitative Research Methods Series, 16).

MORGAN, D. Focus groups. **Annual Review of Sociology.** v.22, p.129-152,1996. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/2083427> >. Acesso em: 24 de dez. de 2011.

NASCIMENTO, S. S. F. **Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial.** 2008. 170f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: um relato de experiência. In: **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 177-181.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NUNES, L. R. P. O.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **A pesquisa na Pós-Graduação em Educação Especial**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para a Educação Especial: ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, S. Z. (Org.) **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo, EDUNESP, 2009, 257-272..

OLIVEIRA, I. A. Educação inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino na Amazônia paraense. In: CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, CDV/FACITEC, 2011.

OLIVEIRA, I. A. et al. (Org.). **Relatório do Projeto de Pesquisa: Olhar, escutar e vivenciar a educação inclusiva em municípios do Pará**. Belém: CNPQ, 2009.

OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M.; et.al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, 2007. p. 63-74.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 166f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2852>. Acesso em: 20 de mar. de 2010.

PÉRES GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

PRETI, D.; URBANO, H. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, v.4, 1990.

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

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. **Reunião da 24º ANPED**, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.or.br/24/ts3.doc>>. Acesso em: 23 de jun. de 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 125-151.

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.

RABELO, L. C. C. Política de formação de professores e inclusão escolar no Pará. In: Anjos, Hildete Pereira dos (Org.). **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas**: um trajeto. Curitiba: CRV, 2011.

RABELO, L. C. C. et al. Política de educação inclusiva no município de Marabá-Pará. In: OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Relatório do Projeto de Pesquisa**: Olhar, escutar e vivenciar a educação inclusiva em municípios do Pará. Belém: CNPQ, 2009.

RIBEIRO, A. C. F. R. **A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar**: o instituído e o instituinte. 2008. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ROSA, A. C. **O que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar?** A experiência no município em Cachoeiras do Sul. 2002. 146f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

SAGOR, R. **How to Conduct Collaborative Action Research**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

SCHÖN. D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

SILVA, A. M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre famílias de crianças com deficiência e profissionais**. 2007. 123f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, M. S. **Formação Continuada do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2003. 119f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Distúrbio do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

SIEMS, M. E. R. **Identidade docente em questão: educação especial em tempos de educação inclusiva**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

TARDIF, M. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2003.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade, Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas: Cedes, ano 21, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, jan./abr. 2000.

VIEIRA, S. C. A. **Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva**. 2010. 123f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

VILARONGA, C. A. R. Construção de uma proposta formação em ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar. **Projeto de doutorado** (não publicado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

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.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198f. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <http://www.200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=557>. Acesso em: 20 de mar. de 2010.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS E AUTORIZAÇÃO



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

1 – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O seu filho _____ está sendo convidado a participar da pesquisa **O ENSINO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**, sob responsabilidade da mestranda Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. O objetivo deste estudo é analisar os efeitos de uma experiência de ensino colaborativo na formação de professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no esforço de contribuir com a escolarização de alunos, especialmente os que apresentam algum tipo de deficiência.

Deste modo, esclarecemos que a escolha da escola e turma de seu filho se deu em função de uma demanda por colaboração no trabalho pedagógico da professora, após um levantamento na rede de ensino municipal de Marabá. Mas a pesquisa só será efetivada com o seu consentimento e autorização já que envolverá atividades em turma na interação de todos os alunos.

A participação do seu filho nesta pesquisa é totalmente voluntária. Você tem total liberdade para recusar que seu filho participe do trabalho proposto, e que, mesmo concordando e autorizando a participação dele, poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para de seu filho. A intenção é contribuir com o atendimento escolar que ele recebe na escola.

A participação de seu filho, se autorizada, consistirá na participação nas atividades práticas da experiência de ensino colaborativo que será desenvolvida com as professoras de seu filho da turma regular e sala de recursos. Toda a pesquisa se desenvolverá na própria escola, acompanhada pelos profissionais da mesma e seu filho participará das atividades de intervenção educativa na sala de aula, pretende-se garantir a realização de um trabalho conjunto com as professoras de seu filho visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem em seu aprendizado efetivo. Devido a uma necessidade de melhor analisar as práticas e intervenções nas aulas planejadas por este grupo colaborativo de professores e pesquisadora, é necessário filmarmos alguns momentos de aula em que essa prática ocorre, para melhor avaliarmos os resultados de nossas intervenções e com isso aprimorá-las.

Com as filmagens, observações em sala de aula e intervenções teremos toda a cautela de não causar qualquer desconforto ao seu filho ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmicas ou de outra natureza, nem em gastos financeiros a você.

Se eventualmente detectarmos potencialidades de qualquer tipo de risco ao seu filho (a), a pesquisa será interrompida imediatamente. Destacamos que seu filho poderá, inclusive, ter benefícios como o maior aproveitamento das atividades realizadas na escola, caso participe da pesquisa.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir dos registros dos participantes e da pesquisadora durante o desenvolvimento de ensino colaborativo. Esclarecemos que as filmagens para registro de dados e todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo

sobre a participação de seu filho, sendo que serão usados nomes fictícios e/ou códigos para identificar os participantes e inclusive no tratamento das imagens realizadas durante o processo de coleta de dados.

Fica assegurado pela pesquisadora que este termo, para ser assinado, virá antecedido de reuniões no espaço da escola com os pais ou responsáveis pelos alunos das duas turmas participantes, para o completo esclarecimento de todas as dúvidas e receios que possam se evidenciar a respeito da pesquisa e dos procedimentos de registros e intervenções com as crianças em sala de aula juntamente com seus professores, restritamente atreladas a questões didáticas e de aprendizado escolar.

Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da professora **Dra. Enicéia Gonçalves Mendes**.

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 do anonimato de seu filho e demais participantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

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 da participação de meu filho na pesquisa e concordo que ele participe.

Marabá-PA, _____ de _____ de 2011.

Assinatura

Pesquisadoras

Pedagoga e mestranda Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar

Contato:

End.: Folha 17 Quadra 08 e Lote 07 –

Nova Marabá- Marabá PA

CEP: 68500-000

(94) 81050059

CEP: 13562-000

E-mail: lucelia@ufpa.br

Prof. Dra. Enicéia Gonçalves

Orientadora do projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar

Grupo de Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (FOREESP)

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, Telefone: (16) 3351-9358

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ portador(a) do RG _____, autorizo a participação do meu filho _____ na pesquisa intitulada: **“Ensino colaborativo e formação de professores na Perspectiva inclusiva”**

Declaro estar ciente de que esta participação é voluntária, podendo a qualquer haver desistência se assim for o meu desejo e de meu filho. Fui informada que haverá sigilo sobre minha identidade e do meu filho em toda e qualquer forma de publicação e apresentação dos dados desta pesquisa. Esclareço que compreendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. Autorizo as filmagens e registros fotográficos previstos na pesquisa, descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado pela pesquisadora.

A pesquisadora me informou que o a coleta de dados foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED e que 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.

Marabá, 30 de março de 2011

Assinatura da mãe

APÊNDICE B

**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA SEMED E
AUTORIZAÇÃO**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DA: PESQUISADORA DA UFSCAR
LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO
À: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARABÁ-PA.

Solicito a autorização desta Secretaria, no sentido de permiti a realização da pesquisa intitulada: **O Ensino Colaborativo e a Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva**, na Rede Municipal de Ensino de Marabá-PA, sob a responsabilidade da pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes.

A coleta de dados foi pensada para ser desenvolvida em escolas públicas municipais, devido ao fato da pesquisadora residir no município e ter o comprometimento de contribuir com a realidade educacional do município na área de Educação Especial e inclusão de pessoas com deficiência.

Esta pesquisa aborda o tema do ensino colaborativo, modelo alternativo de atuação de professores do ensino comum e atendimento especializado que tem apresentado resultados positivos na qualificação no trabalho pedagógico de professores que atuam na escolarização de alunos com deficiência e, principalmente, no próprio desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Nesta pesquisa o foco central é desenvolver experiências de ensino colaborativo e analisar se esta vivência amplia as habilidades profissionais dos professores que atuam com alunos com autismo, e qual seria o impacto que a experiência do ensino colaborativo teria na prática pedagógica dos professores.

Os objetivos do estudo são: geral - Analisar os impactos de uma experiência de ensino colaborativo na formação de professores do ensino comum e sala de recursos que atuam na escolarização de alunos com autismo em escolas públicas municipais; específicos: - Desenvolver experiências de ensino colaborativo em turmas de ensino comum contribuindo com a escolarização de alunos com autismo; Avaliar se experiências de ensino colaborativo desenvolvidas na sala de aula comum contribui para a formação de professores na perspectiva inclusiva; identificar qual o impacto do ensino colaborativo na prática dos professores na escolarização de alunos com autismo.

O papel do professor na inclusão escolar é fundamental, seja ele de ensino comum ou especial, o desenvolvimento de uma proposta de ensino colaborativo, incentiva a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho pedagógico em conjunto. Essas experiências poderão suscitar a inspiração e surgimento de novas experiências dentro desta modalidade colaborativa e especialmente, quando enfoca a análise dos impactos na formação do professor, será possível sistematizar proposições com os resultados da pesquisa às políticas de formação de professores na perspectiva inclusiva no município.

A pesquisa se desenvolverá dentro de uma abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa, pois os participantes atuarão como colaboradores diretos nas atividades

propostas no desenvolvimento da experiência de ensino colaborativo e construção dos dados da pesquisa.

Serão participantes da pesquisa professores de instituições escolares da Rede municipal nos anos iniciais do ensino fundamental que possuem alunos com identificação de autismo, alunos de turmas do ensino comum e salas de recursos multifuncionais.

A participação dos professores selecionados para esta pesquisa consistirá em:

1. Participar de entrevistas semi-estruturadas, intervenções pedagógicas nas salas de aula, grupos focais, sessões de estudo, reflexões e planejamentos em horários centrados dentro da carga horária de trabalho dos mesmos e quando extremamente necessário, em outros horários a serem negociados com o grupo participante.
2. As entrevistas, grupos focais, sessões de estudos, reflexões e planejamentos, situações de intervenção pedagógicas serão gravadas em áudio e vídeo, quando autorizadas por todos participantes. Os dados e informações coletadas serão confidenciais, utilizadas estritamente para fins científicos, sem que haja qualquer ônus para os participantes, para esta Secretaria de Educação ou instituições pesquisadas.
3. Não haverá riscos na identificação dos participantes, pois será mantido em sigilo qualquer tipo de identificação, preservando os nomes verdadeiros dos participantes e das instituições.

O Secretário Municipal de Educação da SEMED de Marabá-PA e a Coordenação de Educação Especial desta Secretaria receberão uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal e de sua orientadora, para efeito de superar qualquer dúvida que houver a respeito do projeto e sobre a participação dos professores e alunos, agora ou a qualquer momento que julgar necessário.

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 de 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

Local e data

Assinatura do sujeito da pesquisa

Mestranda: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
RG: 3308652 CPF: 648635222-15
Endereços: Folha 17 Quadra 08 Lote 07 – Nova Marabá – Marabá-PA
Fone: (94) 81050059
e-mail: lucelia@ufpa.br

Orientadora: Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
RG:

Endereço: UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP: 13.565-905
- São Carlos – SP – PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial –
Fone: (16) 3351-8487
e-mail: egmendes@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DA: PESQUISADORA DA UFSCAR
LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO

À: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARABÁ-PA.

Solicito a autorização desta Secretaria, no sentido de permitir a realização da pesquisa intitulada: **O Ensino Colaborativo e a Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva**, na Rede Municipal de Ensino de Marabá-PA, sob a responsabilidade da pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes.

As informações detalhadas sobre as atividades a serem realizadas no ano de 2011 constam no Termo de Consentimento Livre Esclarecido encaminhado a esta Secretaria.

Mestranda: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
RG: 3308652 CPF: 648635222-15
Endereços: Folha 17 Quadra 08 Lote 07 – Nova Marabá – Marabá-PA
Fone: (94) 81050059
e-mail: lucelia@ufpa.br

Orientadora: Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
Endereço: UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP: 13.565-905 - São Carlos – SP – PPGEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial –
Fone: (16) 3351-8487
e-mail: egmendes@ufscar.br

AUTORIZAÇÃO

Declaro que a Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Marabá - Pará, na pessoa do Secretário Municipal de Educação, entende os objetivos, riscos e benefícios da participação dos nossos professores na pesquisa e concordamos em autorizar a coleta de dados nas dependências das escolas públicas municipais onde há alunos com autismo no ensino regular nas turmas de ensino comum e salas de recursos multifuncionais no ano de 2011, tal como o explicitado no cronograma da pesquisa.

A pesquisadora nos 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: <http://www.propg.ufscar.br>

Marabá-PA, ____ de _____ de 2011.

Secretário Municipal de Educação - SEMED de Marabá-PA

APÊNDICE C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR E
AUTORIZAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****1 – AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Você, _____ está sendo convidada a participar da Pesquisa **O Ensino Colaborativo e a Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva**, a ser desenvolvida pela pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes.

Esta pesquisa aborda o tema do ensino colaborativo, modelo alternativo de atuação de professores do ensino comum e atendimento especializado que tem apresentado resultados positivos na qualificação no trabalho pedagógico de professores que atuam na escolarização de alunos com deficiência e, principalmente, no próprio desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Nesta pesquisa o foco central é desenvolver experiências de ensino colaborativo e analisar se esta vivência amplia as habilidades profissionais dos professores que atuam com alunos com autismo, e qual seria o impacto que experiência do ensino colaborativo teria na prática pedagógica dos professores. Mendes (2008) aponta que o desafio maior é construir uma cultura colaborativa na escola, pensar propostas de formação de professores e de trabalho pedagógico com base na filosofia colaborativa: “a idéia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão”. (MENDES, 2008b, p. 114)

A pesquisa sobre o trabalho colaborativo é apontada como um foco temático rico pela abrangência de sua abordagem, ao tratar da formação de professores, prática pedagógica, intervenções inclusivas, aprendizado do aluno com deficiência e sobre a atuação da universidade no processo de inclusão. Jesus e outros (2008, p.77) explicam que em suas pesquisas, há uma busca continua para o desenvolvimento de parceria “escola e universidade, numa perspectiva de investigação/formação colaborativa (...)”, essa experiência permite o repensar a escola e a prática pedagógica coletivamente.

Reconhecemos que o papel do professor na inclusão escolar é fundamental, seja ele de ensino comum ou especial, o desenvolvimento de uma proposta de ensino colaborativo, incentiva a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho pedagógico. Essas experiências poderão suscitar a inspiração e surgimento de novas experiências dentro desta modalidade colaborativa e especialmente, quando enfoca a análise dos impactos na formação do professor, será possível sistematizar proposições com os resultados concretos da pesquisa às políticas de formação de professores na perspectiva inclusiva no município foco da pesquisa.

A pesquisa se desenvolverá dentro de uma abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa numa perspectiva sócio-histórica, pois os participantes atuarão como colaboradores diretos nas atividades propostas no desenvolvimento da experiência de ensino colaborativo e construção dos dados da pesquisa. Participarão da pesquisa: a pesquisadora, professores do ensino comum que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e possuem alunos com autismo;

e professoras da sala de recursos multifuncionais que desenvolvem o atendimento educacional especializado a esses alunos em escolas públicas municipais do interior do Pará.

Você participará das seguintes atividades: observação em sala de aula, registros em diários de campo, sessões de grupos focais, entrevistas, encontros de estudo, planejamento e avaliação das ações executadas, bem como, no desenvolvimento práticas pedagógicas na escolarização dos alunos com autismo na sala comum.

A sua indicação para participar desta pesquisa se deu em função de você possuir um aluno com autismo em sua turma, seja na sala comum ou atendimento especializado, e ainda, por haver interesse da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, por meio de sua coordenação de Educação Especial, de que haja uma maior colaboração junto a professores que receberam alunos com estas necessidades educacionais especiais. Sua participação não é obrigatória, só será realizada esta pesquisa colaborativa se você voluntariamente aceitar participar.

Os objetivos do estudo são: geral - Analisar os impactos de uma experiência de ensino colaborativo na formação de professores do ensino comum e sala de recursos que atuam na escolarização de alunos com autismo em escolas públicas municipais; específicos: - Desenvolver experiências de ensino colaborativo em turmas de ensino comum contribuindo com a escolarização de alunos com autismo; Avaliar se experiências de ensino colaborativo desenvolvidas na sala de aula comum contribui para a formação de professores na perspectiva inclusiva; identificar qual o impacto do ensino colaborativo na prática dos professores na escolarização de alunos com autismo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em integrar uma equipe colaborativa de trabalho, com vistas a contribuir com o processo de escolarização de um aluno autista, atendido pela escola na qual você trabalha. Haverá reuniões para planejamento conjunto de intervenção pedagógica, desenvolvimento das atividades planejadas e avaliação dos resultados das intervenções de forma colaborativa. Ocorrerão reuniões de grupos de estudos, previamente negociados com Secretaria Municipal de Educação, Direção da escola e professores para ocorrerem prioritariamente, no horário de trabalho e hora pedagógica prevista no calendário acadêmico.

As reuniões de grupos focais e planejamentos serão filmados, assim como as aulas nas quais se desenvolverão as intervenções juntamente com a pesquisadora, no intuito de termos um registro mais apurado das situações e atividades desenvolvidas pela equipe colaborativa, e poder realizar um melhor acompanhamento e reflexões sobre todo o processo de ensino colaborativo. As entrevistas serão gravadas com um gravador digital, caso seja de sua concordância.

Para minimizar qualquer desconforto, faremos testes de gravações seguidas vezes, que serão examinadas por você, até que possa se sentir a vontade para a efetivação desses procedimentos.

Os métodos previstos para serem aplicados nesta pesquisa são de inteiro conhecimento da pesquisadora em outras pesquisas por ela desenvolvidas e, mediante a necessidade de outros procedimentos, como registros por escrito das informações e suspensão das gravações, estes serão realizados para lhe garantir melhores condições de participação na pesquisa.

A pesquisa será acompanhada pela pesquisadora em todas as etapas de execução, sendo esta a responsável direta pela pesquisa. A pesquisa, além de ser proveniente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar para efeito de elaboração de uma dissertação, é parte integrante do conjunto de ações do Núcleo de Acessibilidade e Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal do Pará/Campus Marabá.

Os esclarecimentos pormenorizados de todos os procedimentos previstos na pesquisa serão explicitados em uma reunião com os participantes, no início e ao longo da pesquisa. À medida que forem surgindo dúvidas sobre a pesquisa, a pesquisadora dispõe-se a prestar quaisquer esclarecimentos que os participantes desejarem.

A qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição ao qual está vinculada. Os dados da pesquisa são confidenciais e você, tem a garantia do sigilo das informações coletadas de forma a garantir confortavelmente sua privacidade. Será aplicada a estratégia de divulgação dos dados sem que haja qualquer possibilidade de você ser identificada. Como formas de proteção serão utilizados nomes fictícios com o cuidado devido, evitando qualquer forma de sua identificação.

A pesquisadora se compromete em cumprir todos os procedimentos éticos em uma produção científica, zelando pela sua integridade e dignidade, não havendo previsão de ônus algum a ser assumido por você. Fica assegurado que qualquer dano moral, físico e intelectual que a pesquisa possa causar, haverá procedimentos cabíveis para resolvê-los sem prejuízos a você.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Nome e assinatura do pesquisador
Folha 17 Quadra 08 Lote 07 – Nova Marabá-PA
(94) 81050059

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 de 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

Local e data

Assinatura do sujeito da pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ portador(a) do RG _____, autorizo a gravação em áudio de entrevistas, filmagens de reuniões de planejamento, estudos e discussão no processo de trabalho de ensino colaborativo e em situações didáticas a serem realizadas com a turma em que o aluno com autismo está matriculado – sala comum e/ou sala de recursos – e ainda, aceito a presença da pesquisadora em minha sala de aula ou nas dependências da escola com horários previamente agendados durante a realização da pesquisa “**O Ensino Colaborativo e a Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva**”.

Declaro que aceito a minha participação na pesquisa e também declaro estar ciente de que minha participação é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento e que haverá sigilo sobre minha identidade em toda e qualquer forma de publicação e apresentação dos dados desta pesquisa. Esclareço que compreendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. A pesquisadora me informou que o a coleta de dados foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED e que 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.

Marabá, 30 de março de 2011

Assinatura da professora participante

APÊNDICE D**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

DA: PESQUISADORA DA UFSCAR
LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO

AO: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEMED

Solicitação de Informações:

Prezada Coordenadora

Solicito a colaboração deste departamento na cessão de informações sobre a realidade educacional do município no que tange ao processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **O Ensino Colaborativo e a Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva**. Esclareço que todas as informações sobre as atividades da pesquisa a ser realizada no ano de 2011 constam no documento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já encaminhado e apresentado à Coordenação de Educação Especial do município no ano de 2010, quando fora aprovado pelo Comitê de 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.

Na oportunidade, encaminho em anexo, um questionário para levantamento de informações sobre a inclusão escolar no município de Marabá, como levantamento inicial que viabilizará a realização da pesquisa de mestrado supracitada.

Marabá, 07 de fevereiro de 2011

Mestranda: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

RG: 3308652 CPF: 648635222-15

Endereços: Folha 17 Quadra 08 Lote 07 – Nova Marabá – Marabá-PA

Fone: (94) 81050059

e-mail: lucelia@ufpa.br

QUESTIONÁRIO

INFORMANTE: COORDENAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1 – A Rede Municipal de Ensino atende que anos escolares?

2 – Há quantas escolas públicas municipais:

a) Urbanas: _____

b) Do campo: _____

3 – Você poderia informar a quantidade de alunos matriculados em escolas urbanas:

- a) Na Educação Infantil: _____
 b) No ensino fundamental de 1º ao 5º ano: _____
 c) No ensino fundamental do 6º ao 9º ano: _____
 Total: _____
- 4 – Você poderia informar a quantidade de alunos matriculados em escolas do campo:
 a) Na Educação Infantil: _____
 b) No ensino fundamental de 1º ao 5º ano: _____
 c) No ensino fundamental do 6º ao 9º ano: _____
 Total: _____
- 3 – Nas escolas da rede municipal de ensino há quantos alunos identificados com deficiência?
 a) Nas escolas urbanas: _____
 b) Nas escolas do campo: _____
- 4 – Há quantas salas de recursos multifuncionais:
 a) Nas escolas urbanas: _____
 b) Nas escolas do campo: _____
- 5 – Qual a quantidade de matrículas de alunos com deficiência:
 a) Na Educação Infantil: _____
 b) No Ensino Fundamental de 1º a 5º ano: _____
 c) No Ensino fundamental do 6º ao 9º ano: _____
- 6 – Há quantos professores atuando na Rede Municipal de Marabá:
 a) No ensino fundamental de 1º ao 5º ano:
 Escolas urbanas (____) escolas do campo (____)
 b) No ensino fundamental do 6º ao 9º ano:
 Escolas urbanas (____) escolas do campo (____)
- 7 – Qual a quantidade de matrículas no ano de 2011 de alunos com deficiência nas turmas comuns de escolas urbanas:
 a) Educação Infantil: _____
 b) Ensino fundamental de 1º ao 5º ano: _____
 c) Ensino fundamental do 6º ao 9º ano: _____
- 8 – Qual a quantidade de matrículas no ano de 2011 de alunos com deficiência nas turmas comuns de escolas do campo:
 a) Educação Infantil: _____
 b) Ensino fundamental de 1º ao 5º ano: _____
 c) Ensino fundamental do 6º ao 9º ano: _____
- 9 – Do total de alunos com deficiência, matriculados no ensino fundamental de 1º ao 5º ano quantos estão:
 a) No ensino comum e atendimento educacional especializado: _____
 b) Somente na sala comum: _____
- 10 - Do total de alunos com deficiência, matriculados no ensino fundamental de 6º ao 9º ano quantos estão:
 a) No ensino comum e atendimento educacional especializado: _____
 b) Somente na sala comum: _____
- 11- Há quantos professores na Rede Municipal de Ensino que atuam na escolarização de alunos com deficiência no ensino comum?

- 12- Há quantos professores na Rede Municipal de Ensino que atuam no atendimento educacional especializado?

- 13 – Quantas escolas oferecem o atendimento educacional especializados?

- 14 – Quais os tipos de salas de recursos multifuncionais existem na rede municipal de ensino?
 a) Tipo I - na zona urbana: _____ Na zona rural: _____

b) Tipo II – na zona urbana: _____ Na zona rural: _____

14 – Há convênios e/ou parcerias com instituições privadas e/ou filantrópicas de educação especial? Com qual(is)?

15 – Caso a resposta seja sim, quantos alunos da Rede Municipal de Ensino esta(s) instituição(s) atendem?

16 – Qual a quantidade de alunos por categorias de deficiências, matriculados na rede municipal:

- a) Deficiência Intelectual: _____
- b) Deficiência auditiva: _____
- c) Baixa visão: _____
- d) Cegueira: _____
- e) Surdo cegueira: _____
- f) Deficiência física: _____
- g) Paralisia cerebral: _____
- h) Síndrome de Down: _____
- i) Transtornos globais do desenvolvimento: _____
- j) Altas habilidades/superdotação: _____
- k) Deficiências múltiplas: _____
- l) Hiperatividade: _____
- m) Outras: _____

17 – Por quais profissionais a equipe do Departamento de Educação Especial do município é composta?

- () Psicólogo: _____ (quantidade)
- () Fonoaudiólogo: _____
- () Pedagogo: _____
- () Psicopedagogo: _____
- () Assistente Social: _____
- () Terapeuta Ocupacional: _____
- () Especialista em Braille: _____
- () Especialista em Libras: _____
- () Especialista em Tecnologias Assistivas: _____
- () Outros (especificar): _____

18 – Considerando que o município de Marabá funciona como pólo no Programa Nacional de Educação Inclusiva: direito a diversidade, se for possível informe sobre:

- a) Ano de início das atividades do pólo: _____
- b) Quantidade de municípios atendidos pelo pólo: _____
- c) Quantos seminários foram realizados no município: _____
- d) Em quais anos ocorreram os seminários? _____
- e) Se possível, relate brevemente cada seminário.

IDENTIFICAÇÃO:

Funcionário da SEMED responsável pelas informações:

Cargo: _____

Data: 07/02/2011

Assinatura: _____

APÊNDICE E

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

QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

I. Nome completo da instituição de ensino:

- 1.1 Endereço: _____ Bairro: _____
 1.2 Cidade: _____ Estado: _____
 1.3 CEP: _____
 1.4 Fone: _____
 1.5 Ano de fundação: _____
 1.6 Direção da escola: _____
 1.7 Dados importantes do histórico da escola:

II. Infra estrutura da escola

2.1 Área física:

- a) Número de salas de aula: _____
 b) Banheiros: _____
 c) Cozinha: _____
 d) Refeitório: _____
 e) Salas administrativas: _____
 f) Laboratórios especificação: _____
 g) Auditório: _____
 h) Quadra: _____

- Características gerais do pátio e salas de aula

III. Dados do quadro de pessoal (quantidade e função/cargo)

a) Setor administrativo:

b) Setor clínico:

c) Setor pedagógico:

d) Funcionários de serviços gerais:

Total: _____

- IV.** Dados dos alunos atendidos (quantidade):
a) Ensino fundamental do 1º ao 5º ano: _____
b) Ensino fundamental do 6º ao 9º ano: _____
c) Educação de Jovens e Adultos: _____
d) Outros: _____
Total: _____

- V.** Atende nos turnos:
() matutino () vespertino () noturno

- VI.** Modalidades de ensino ofertadas: quantidade de turmas e alunos:

- a) 1º ano: _____
b) 2º ano: _____
c) 3º ano: _____
d) 4º ano: _____
e) 5º ano: _____
f) 6º ano: _____
g) 7º ano: _____
h) 8º ano: _____
i) 9º ano: _____

- VII.** Formas de recursos financeiros:

- a) () órgão público municipal
b) () órgão público estadual
c) () Ministério da Educação/esfera federal
d) () Programas especiais. Quais?

- VIII.** Informações sobre a comunidade que a escola atende:

- a) Que características sócio-econômicas da comunidade a escola identificou? (padrão de vida, moradia, renda, grau de escolaridade, média de membros por família:

- IX.** Quantidade de alunos com deficiência a escola atende na sala de recursos multifuncionais? _____

- X.** Quantidade de escolas que a sala de recursos multifuncionais atende? _____

- XI.** Anos escolares dos alunos atendidos no AEE.

DADOS DO(S) INFORMANTE(S) DA ESCOLA:

Nome completo: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE F:**MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR**

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

Prezada Professora

A pesquisa intitulada **O Ensino Colaborativo e a Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva**, da qual você concordou participar como colaboradora possui várias etapas: após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE, venho solicitar a vossa colaboração no preenchimento deste questionário em anexo, com o objetivo de coletar informações pessoais e profissionais que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa.

Ressalto que todos os dados informados serão preservados, não havendo riscos identificá-la em qualquer circunstância. Ao mesmo tempo em que a pesquisadora dispõe-se a esclarecer qualquer situação de dúvida a respeito das atividades da pesquisa.

Atenciosamente,

Marabá, 20 de abril de 2011.

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
Pesquisadora UFSCar
e-mail:lucelia@ufpa.br
Fones: (94) 81050059

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Data: ____/____/____.

Pesquisadora solicitante: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Preâmbulo: Pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, tendo como responsável a pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. Este questionário integra o conjunto de instrumentos para a coleta de informações sobre você professora, seu percurso e atuação profissional.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**Identificação**

I – Dados pessoais

1.1 – Nome completo

1.2 Possui faixa etária correspondente a:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

1.3 Sexo:

masculino feminino

1.4 Situação civil:

solteira casada divorciada

1.5 – Qual sua faixa de salário?

- 1 a 3 salários mínimos 4 a 7 salários mínimos
 8 a 11 salários mínimos Outros valores: _____

II – Dados profissionais

2.1 - Qual sua formação inicial?

Ensino Médio – Curso: _____

• Instituição onde cursou: _____

• Ano de conclusão: _____

2.2 - Graduação – curso: _____

• Instituição onde cursou: _____

• Ano de conclusão: _____

2.3 Você teve oportunidade de continuar seus estudos? (poderá ser mais de uma resposta)

Sim Não Parcialmente Ainda pretendo continuar

Se sua resposta for sim, por favor, descreva quais cursos:

• Atualização profissional: _____

• Aperfeiçoamento: _____

• Especialização: _____

• Instituição onde cursou: _____

• Ano de conclusão: _____

• Mestrado: _____

• Instituição onde cursou: _____

• Ano de conclusão: _____

• Doutorado: _____

• Instituição onde cursou: _____

• Ano de conclusão: _____

2.4 – Você já participou de cursos na área de educação especial e inclusão escolar? Se positivo, qual(is)? _____

III – Atuação docente

3.1 – Qual o nome da(s) instituição(s) escolar em que trabalha:

3.2 – Você atua em que rede(s) de ensino:

Rede pública federal Rede pública estadual

Rede pública municipal Rede privada

3.4 – Você trabalha em que turno(s)?

Matutino Vespertino Noturno

3.5 – com qual ano escolar/turma trabalha:

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

Sala de recursos multifuncionais

Outros _____

3.6 – Há quanto tempo atua na área de educação?

3.7 – Possui quantos alunos por turma?

3.8 – Na(s) turma(s) em que você trabalha, há alunos com deficiência? Quantos? Você poderia informar que tipo de deficiência?

3.9 – Que categorias de deficiência podem ser identificadas em sua(s) turma(s)?

3.10 – Em caso de atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado, quantas escolas atende? Se possível, informe o total de alunos por escola.

3.11 – Qual sua carga horária semanal de trabalho:

20 horas 30 horas 40 horas outras _____

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**ROTEIRO DO GRUPO FOCAL****DATA: 07/04/2011****Pesquisadora responsável: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo****OBJETIVO:**

Identificar as expectativas de participação, reflexões, compreensões e possíveis potencialidades de aprendizagens dos professores em experiência de ensino colaborativo e o apoio a inclusão escolar de alunos com autismo.

QUESTÕES:

1 - Considerando que a legislação brasileira prever na Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2008 (BRASIL,2008b) serviços de apoio especializado no ensino comum mediante a atuação colaborativa do professor especializado em educação especial juntamente com o professor do ensino comum, que comentários você pode fazer sobre esta proposta, confrontando suas possibilidades na realidade concreta de sua escola?

2 – Você considera que o trabalho de organizar e desenvolver um ensino colaborativo para a inclusão escolar de alunos com autismo tem desafios? Poderia especificar?

3 – Considera fácil ou difícil trabalhar numa equipe colaborativa? Porque acredita nessa perspectiva? Poderia comentar sobre opinião?

4 – Acredita serem necessários conhecimentos e/ou habilidades específicas para atuar como colaborador em um processo de ensino de alunos com autismo? Descreva sua opinião sobre.

5 – Comente sobre sua decisão de participar de uma experiência de ensino colaborativo: professor do ensino comum com professores especializados em educação especial. Descreva suas expectativas, o que você busca, o que deseja enquanto professor?

6 – Poderia citar fatores que podem:

- a) Facilitar a colaboração na escola.
- b) Dificultar a colaboração na escola.

7 – Que componentes você julga serem necessários para a construção de uma experiência exitosa de ensino colaborativo?

APÊNDICE H

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

2º GRUPO FOCAL DA PESQUISA INTITULADA:

Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar

Pesquisadora responsável: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes

Condução do Grupo focal 2: Pesquisadora externa.

AValiação DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO COLABORATIVO COM PROFESSORES

Comentário inicial: Considerando que a pesquisa de mestrado da pesquisadora Lucélia C. C. Rabelo, desenvolvida com sua colaboração no ano de 2011, teve como objetivo central analisar que contribuições as experiências de ensino colaborativo poderia trazer a formação continuada de vocês como professoras, com vistas a favorecer a inclusão escolar de seu aluno com autismo, solicitamos que você avalie o que foi esta experiência para você como professora.

Questões disparadoras para o debate e avaliação.

- 1- Como você avalia as experiências desenvolvidas na pesquisa de ensino colaborativo com a pesquisadora e demais professoras do grupo?
- 2- Você participaria novamente? Por quê?
- 3- As experiências foram colaborativas de acordo com a sua análise? Teve aspectos negativos no processo? Qual? Se possível, comente e ilustre suas opiniões com exemplos.
- 4- As experiências desenvolvidas na pesquisa tiveram que significado para você?
 - A) você como professora;
 - B) para a sua formação;
 - C) para a inclusão escolar de seu aluno com autismo
- 5- Analise a experiência tendo como base suas expectativas iniciais.
- 6- No primeiro grupo focal, houve afirmações de que são necessários conhecimentos específicos para se trabalhar de forma colaborativa com seus pares. Você acredita que essa experiência contribuiu de alguma maneira para a sua formação como professora? Especifique.
- 7- Que sugestões faria para melhorar o trabalho colaborativo com a pesquisadora e demais professoras?
- 8 Explique como seria em sua opinião a dinâmica (o funcionamento) na prática se o ensino colaborativo fosse implantado como uma Política Pública na sua escola via Secretaria Municipal de Educação, sem o apoio da pesquisadora.
Quem participaria? Quem estaria envolvido na colaboração? Só a equipe escolar Alguém da Secretaria? Haveria necessidade de contratação? O professor do AEE? Quando e como aconteceria?

Agradecemos a sua participação.

APÊNDICE J**MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO PARA REGISTRO DA PESQUISADORA PARA OS ENCONTROS COM GRUPOS ESPECÍFICOS DE PROFESSORES⁴⁵****Diário de campo****Descrição:**

Instituição:

Observadora:

Data:

Local:

Participantes da atividade:

6. Foco de intervenção com o aluno alvo:
7. Planejamento das atividades a serem desenvolvidas:
8. Intervenções propostas
9. Atuação das professoras e da pesquisadora nas atividades:
10. Proposta para avaliação das atividades.

⁴⁵ Roteiro sistematizado pela pesquisadora.

APÊNDICE L**MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO PARA REGISTRO DAS PROFESSORAS⁴⁶**

Diário de campo	
Descrição:	
Instituição: Professor (es): Data: Local: Aluno alvo:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto da turma/sala (horário de início das atividades, quantidade de alunos no dia, comportamentos e ações gerais) 2. Atividades propostas (descrição e objetivos com os alunos) 3. Encaminhamentos das atividades junto aos alunos (o que será solicitado, quais as estratégias didáticas para assegurar a participação do aluno, que recursos serão utilizados, que agrupamentos poderão ser feitos, como o material será adaptado) 4. Descrição da atuação do aluno (realiza a atividade? Como procede? Por quanto tempo se concentra na atividade? O que produz o aluno? Atinge os objetivos? Como se comporta? Conversa? Interage? De que maneira) 5. Análise de como se dá a parceria entre os professores (houve planejamento conjunto das atividades? Distribuíram-se as responsabilidades considerando as habilidades de cada um? O que poderia ter sido diferente?) 6. Avaliação do dia (que conhecimentos os alunos mobilizaram neste dia? O que demonstrou aprender de novo? Como interagiu? Os objetivos de aprendizagem foram alcançados? Que modificações no planejamento precisam ser feitas? O que precisa ser melhorado nas intervenções didáticas?)

⁴⁶ Esse modelo foi sistematizado em reunião com o grupo de professoras a partir das sugestões de modelos de diários de campo apresentados pela pesquisadora.

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br<http://www.propq.ufscar.br>

Parecer Nº. 484/2010

CAAE: 4216.0.000.135-10

Título do projeto: O ENSINO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**Pesquisador Responsável:** LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO**Orientador:** CRISTINA YOSHIE TOYODA**Processo número:** 23112.003736/2010-65**Grupo:** III**Parecer**

As pendências apontadas no Parecer nº. 398/2010 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.

São Carlos, 6 de dezembro de 2010.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

ANEXO B**ROTEIRO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
MARABÁ/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL****PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Aluno:

Escola:

Escola da SRM: _____

1. Princípios e aspectos observados no diagnóstico inicial do aluno (observar o nível de desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo como: leitura/escrita/raciocínio lógico/interpretação de textos, etc.; no desenvolvimento emocional e social como: forma de interação com os colegas/maturidade para resolver problemas/autonomia, etc.).
2. Principais objetivos a serem trabalhados com o aluno (deve está de acordo com a necessidade apresentada no diagnóstico):
3. Principais áreas de desenvolvimento e atividades a serem trabalhadas com o aluno (destacar áreas e respectivas atividades como, por exemplo: área cognitiva – atividades de leitura/escrita/atividades com jogos/atividades de estímulo ao raciocínio lógico, etc.; área da psicomotricidade – atividade de coordenação motora/ orientação corporal e temporal/lateralidade, etc.)
4. Registros dos processos de adequações curriculares (destacar quais os tipos de adequações necessárias como: adaptação de acesso ao currículo – adequação do espaço físico/ adequação de mobiliários/ adequação de recursos pedagógicos/ adequação nos objetivos/ adequação nos conteúdos e nos processos avaliativos):
5. Aspectos observados na avaliação final do aluno (destacar avanços do aluno em relação ao que foi proposto e trabalhado com ele, destacando o que precisa ser mais reforçado no ano seguinte):
6. Registrar qual parecer pedagógico da equipe escolar (da classe comum) concernente à situação final do aluno a ser promovido ou retido:
7. Outras observações

Professora(s) do AEE
Marabá, ____/____/____.

	6.1	Possibilidade de reflexão e reorientação do trabalho de escolarização do aluno alvo.					
	6.2	Contribuição para a melhoria do trabalho					
	6.3	Alteração da sua prática como professora					

PARTE B- REGISTRE

- As experiências de ensino colaborativo corresponderam as suas expectativas iniciais?

Comente:

Destaque os aspectos positivos quanto a esse processo formativo por meio do ensino colaborativo:

Destaque os aspectos negativos quanto a esse processo formativo:

Faça sugestões de conteúdos, estratégias e atividades que poderiam ser exploradas em versões futuras dessas experiências de colaboração para a inclusão escolar:

Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários etc. que achar pertinente.

Aconselharia a participação nestas experiências de colaboração para outra pessoa? () Sim () Não. Por quê?

Registre um comentário que deseja fazer sobre esse processo formativo por meio de experiências de ensino colaborativo.

Nome (facultativo) :

Data: / / .

ANEXO D**PESQUISA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSCAR****“Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar”****MODELO DE RELATÓRIO FINAL DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO⁴⁸**

NOME DO ALUNO:

DATA DE NASCIMENTO:

IDADE ATUAL:

FILIAÇÃO:	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
PAI:			
MÃE:			
NACIONALIDADE:			
ENDEREÇO:			
ESCOLA:			
NÍVEL:			
PROFESSORAS			

1. MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO/QUEIXAS

2. ANTECEDENTES PESSOAIS

3. HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO

Descrever com base em relatos de educadores (pais ou professores) o histórico nas áreas de

- Socialização:

- Linguagem:

- Motricidade:

- Cognição/Inteligência:

- Autos-Cuidados:

4. HISTÓRICO DE ESCOLARIDADE

5. AVALIAÇÃO ATUAL DO APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

⁴⁸ Modelo de relatório sistematizado pelas professoras Maria Amélia Almeida e Enicéia Gonçalves Mendes no Projeto de extensão “S.O.S. Inclusão” do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

6. CONCLUSÃO/ NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

7. INFORMAÇÕES PARA O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Dificuldades	Metas

Dificuldades:

Descrever e priorizar problemas e metas para os alunos na turma e na escola.

8. ACOMPANHAMENTO:

9. SUGESTÕES:

- **A DIREÇÃO:**

- **A PROFESSORA DO AEE/ENSINO COMUM:**

- **AOS PAIS:**

- **A PESQUISADORA**

10. REFLEXÃO PESSOAL SOBRE A EXPERIÊNCIA

Marabá-PA, ___/___/___.

Nome

Nome

Nome

Nome



ANEXO E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**ASSESSORIA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
INSERIDOS NO SISTEMA REGULAR MUNICIPAL DE ENSINO**

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO⁴⁹

NOME DO ALUNO:

Filiação	Pai:	
	Mãe:	
Endereço		
Idade	Data de nascimento:	Sexo:
Nível de escolaridade/turma:		

Quais as características que levam a creche/escola a concluir que a criança tem necessidades educacionais especiais?:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Professora responsável

Escola

A escola tem conhecimento se a criança recebe algum tipo de atendimento ou apoio especializado?
() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual (is) e onde?

.....

.....

⁴⁹ Modelo de Ficha apresentado sistematizado por Mendes (2010, p. 94-95).

Referência: MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Junqueira&Marin., Araraquara, SP, 2010.

Sugestões de encaminhamento?:

.....

Descreva mais detalhadamente se a criança apresenta problemas nos seguintes aspectos

a) Problemas de Saúde:

.....

b) Problemas de Desenvolvimento Psicossocial:

1. Socialização:

.....

2. Linguagem:

.....

3. Motricidade:

.....

4. Cognição/Inteligência:

.....

5. Autos-Cuidados:

.....

Comente sobre os seguintes aspectos da criança

▪ **Família**

.....

▪ **Potencialidades, interesses e Talentos Especiais:**

.....

▪ **Deficiências e Limitações:**

.....

Se você tiver algum aspecto a mais para comentar sobre a criança, descreva abaixo:

.....

Informante: _____

(**Sublinhe:** Professor ou diretor)

Assinatura: _____ Data: _____

Responsável pela coleta:

ANEXO F**Normas para transcrição de textos verbalizados nas filmagens⁵⁰**

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Quando eu... () com a PCEE1 Quando e comecei o AEE com a PCEE1...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se o acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	O professor da sal/ do ensino comum... não tinha aquele tempo
Entonação enfática	MAIÚSCULA	Isso tá dando reSULTAdo né...
Prolongamento de vogal e consoante	::podendo aumentar para ::: ou mais	Desde 2001 iniciou a:::
Silabação	-	a-ju-dar... este professor
Interrogação	?	É assim... certo?
Qualquer pausa	...	Pra nós aqui na escola... eu... eu... estou
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((PA1 reportou-se a pesquisadora))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	eu ia falar -- -- o ensino colaborativo né:::...
Superposição; simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. Na { casa da sua irmã B. Sexta-feira? C. Cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	Mas... (...) mas você pergunta qual era...
* Esses exemplos foram retirados dos NURC/SP n. 338 EF e 331 D ² e das transcrições da própria pesquisa de mestrado em que as normas foram utilizadas.		

Orientações gerais

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

Referência Bibliográfica: PRETI, Dino e URBANO, Hudinilson (Org). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, 1990. v. 4.

⁵⁰ Normas adaptadas de Preti (1997, p. 11-12)

ANEXO G

MODELO DE ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ENSINO COLABORATIVO

Roteiro para o planejamento do coensino⁵¹

Identificação

Educador do ensino comum: _____ Educador Especial: _____

Assunto: _____ Turma: _____ Data da atividade: _____

Atividades propostas:

Objetivos das atividades:

Materiais necessários:

Encaminhamentos das atividades:

Responsabilidades instrucionais no desenvolvimento das atividades:

Intervenções necessárias:

O que precisa ser redimensionado:

De que acomodações e adaptações o(s) aluno(s) necessitam.

Referências:

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Putting it all together**. In: _____. Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009. p. 146-159.

⁵¹ Roteiro adaptado do artigo de CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. (2009).

ANEXO H**FICHA DE REGISTRO DOS ATENDIMENTOS⁵²****Aluno:**

Atendimentos Meses	Atividade realizada	Avaliação (registrar o desempenho na realização da atividade: se concluiu, não concluiu se fez de acordo com o comando dado, se teve dificuldade, se fez sozinho ou precisou de intervenção, etc.)

⁵² Instrumento sistematizado pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, para ser utilizado pelos professores das salas de recursos multifuncionais.