

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE PESQUISA COLABORATIVA COM VISTAS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

## TEACHER EDUCATION THROUGH COLLABORATIVE RESEARCH TOWARD THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Elizabete Humai de TOLEDO<sup>1</sup>  
Célia Regina VITALIANO<sup>2</sup>

**RESUMO:** este estudo teve o objetivo de investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Os pressupostos teóricos se pautaram nos fundamentos do movimento de inclusão educacional, especialmente em relação às práticas pedagógicas inclusivas. O método utilizado seguiu a sistematização da pesquisa colaborativa. Foram participantes duas professoras, cada uma com um aluno com diagnóstico de DI, em uma das turmas em que lecionavam. Os procedimentos para coleta dos dados ocorreram em três fases: 1<sup>a</sup>) levantamento junto às professoras participantes sobre seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com DI e observações em sala de aula de suas práticas; 2<sup>a</sup>) desenvolvimento de procedimentos de intervenção – ciclos de estudos sobre o processo de inclusão educacional, análises reflexivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas e participação da pesquisadora em sala de aula, auxiliando no atendimento aos alunos com DI –, baseados na pesquisa colaborativa; 3<sup>a</sup>) entrevista junto às participantes com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos. Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva pelos professores. Comprovou-se, também, que o trabalho colaborativo desenvolvido entre professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial. Formação em serviço. Inclusão educacional. Deficiência Intelectual. Formação continuada do professor.

**ABSTRACT:** This study aimed to investigate the effectiveness of a training program for teachers in State School of Basic Education II of the State of Paraná, in order to facilitate the process of inclusion of students with intellectual disabilities (ID). Theoretical assumptions were based on the fundamentals of the inclusion movement, especially in relation to inclusive teaching practices. The method was based on the systematization of collaborative research. The participants were two teachers each with a student diagnosed with ID in one of the classes they taught. The procedures for data collection were conducted in three phases: 1) The teachers were asked about their knowledge about the process of including students with ID and observations of classroom practices were performed. 2) Intervention procedures were developed (seminars on the process of educational inclusion; reflexive analysis of pedagogical practices developed during class; and researcher participation in the classroom, helping out with students with ID). 3) An interview with the participants was conducted to evaluate the procedures that had been developed. The results showed improvements in the quality of inclusion of students with ID and expansion of theoretical and practical knowledge about inclusive education for the teachers. It was also shown that collaborative work between regular teachers and specialist teachers in special education is effective in promoting the process of including students with ID.

**KEYWORDS:** Special Education. Training Service. Education Inclusion. Intellectual Disabilities. Continuing teacher development.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação de Universidade Estadual de Londrina - Professora Especializada em Educação Especial no Ensino Fundamental I (Sala Multifuncional) do município de Araçongas - Endereço: Rua Azulinho, 40 - Jrd. Aimoré - CEP 86 708 400 - Araçongas-PR - email: elizabetehumai@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação - Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Endereço; Rua João Picinin, 85 - Recanto Colonial II CEP 86047280, Londrina-PR - email: creginav@uel.br

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) vem ocorrendo gradativamente em nosso país por meio de políticas públicas, sobretudo a partir da publicação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída por meio da Resolução n. 02 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Desse modo, as escolas de ensino comum vêm se deparando com um novo alunado em seu contexto, aqueles que apresentam NEE. Em 2008, outro documento vem reforçar esta proposta, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê a inclusão de todos os alunos alvos da Educação Especial no ensino regular em classe comum com atendimento educacional especializado no turno inverso (BRASIL, 2008).

No Paraná, Estado no qual se desenvolveu este estudo, as políticas públicas estaduais vêm na contramão da referida política difundida em âmbito federal, por defenderem a transformação das escolas especiais em escolas de Educação Básica para deficientes intelectuais (PARANÁ, 2009). Tendo em vista essa situação, timidamente, as escolas regulares do referido Estado estão recebendo alunos com deficiência intelectual (DI). Ademais, as escolas que os recebem, muitas vezes, não contam com apoio do atendimento especializado e seus professores não têm formação para atuar com os referidos alunos.

Tomando como base tal contexto, o presente estudo se propôs a investigar a eficácia de um programa de intervenção por meio de pesquisa colaborativa junto a professores do Ensino Fundamental II, tendo em vista prepará-los para promover a inclusão a alunos com DI. Para tanto, analisaremos, inicialmente, os seguintes temas: atendimento educacional oferecido às pessoas com DI, por ser a deficiência focalizada no presente trabalho; formação em serviço para promover a inclusão; pesquisa colaborativa para formação de professores; práticas pedagógicas para inclusão de alunos com DI.

### 1.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL OFERECIDO ÀS PESSOAS COM DI

No Brasil, o atendimento educacional oferecido às pessoas com DI teve início em 1911, por meio das classes especiais - supervisionadas por órgãos da inspeção sanitária - com o objetivo de separar alunos com deficiência dos demais alunos (JANNUZZI, 2006). Em 1945, criou-se a Fundação Pestalozzi e, em 1954, foi inaugurada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil, instituição filantrópica mantenedora de escola especial. Na década de 60 do último século, houve o fortalecimento dessas escolas com o objetivo de oferecer atendimento aos alunos com DI e com apoio financeiro do poder público, criando-se, em 1963, a Federação Nacional das APAEs - FENAPAES (DECHICHI, 2001).

A partir dos anos 1990, com a implantação de políticas educacionais inclusivas, sobretudo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB/96 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), acentuou-se o número de matrícula dos alunos com DI na classe comum.

As análises de Meletti e Bueno (2010) sobre os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP indicam que, no período de 1996 a 2006, houve um acréscimo de quase dez vezes nas matrículas de alunos com DI no ensino regular, de 1.000 em 1996 para pouco mais de 100.000 em 2006. Apesar disso, estes dados representam um pouco menos da metade das matrículas realizadas em sistemas segregados. Os autores concluem que a DI “[...] responde pela maioria das matrículas no sistema segregado, não havendo dados suficientes para se verificar quais os principais elementos que influem nessa configuração” (MELETTI; BUENO, 2010, p. 13).

Esses números poderiam ser mais expressivos se não fosse tão lento o processo de mudanças ocorridas em nossas escolas. Para Carvalho (2000), algumas escolas acabam recusando matricular tais alunos sob a alegação de não estarem nem elas e nem os professores preparados. Além disso, elas justificam que suas salas estão lotadas, fato que dificulta o atendimento dos alunos com NEE, especialmente com DI.

Atualmente é oferecido atendimento educacional a alunos com DI em escolas especiais, classes especiais e classes comuns. A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), entretanto, vem tentando modificar esta situação ao propor que todos os alunos, sem exceção, sejam matriculados em classes comuns com atendimento educacional especializado no turno inverso. Esta tem como objetivos:

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 a promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; [...] (BRASIL, 2008, p. 14).

Essa Política tem gerado polêmica, em razão de propor um processo de inclusão mais radical, que elimina a possibilidade de existência de classes especiais e escolas especiais, priorizando o atendimento educacional especializado em turno inverso.

Góes e Laplane (2007), Carvalho (2000), Glat e Blanco (2007), entre outros apontam alguns empecilhos que dificultam a efetivação de políticas educacionais inclusivas, entre eles estão o despreparo estrutural das escolas, poucos professores capacitados, trabalho solitário de professores. Também temos indicações de que ainda há muita resistência e dificuldades por parte dos professores de classe comum para ensinar alunos com NEE, em particular, porque estes apresentam

dificuldades para acompanhar os conteúdos curriculares propostos (BUENO, 1999; MARTINS et al., 2006; BECKER; MEDEIROS, 2009; VITALIANO, 2002, 2010).

Estes dados indicam que é fundamental pensarmos na formação de professores em serviço para promover a inclusão desses alunos, como forma de minimizar a situação instalada.

## **1.2 FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROMOVER A INCLUSÃO**

Bueno (2008) destaca que a educação inclusiva exige que não só o professor do ensino regular seja preparado em seu processo de formação para atender aos alunos com DI, como os professores especialistas precisam ampliar suas ações, as quais, geralmente, são centradas nas características peculiares dos alunos relativas à deficiência. De acordo com Beauchamp (2002), é muito importante investir em espaços de formação de professores no próprio local de trabalho, uma vez que as reflexões se voltam ao cotidiano, possibilitando trocas de experiências, o que favorece a construção coletiva do saber pedagógico.

Considerando que a formação dos profissionais da educação é fundamental para a efetivação do processo de inclusão, apresentaremos algumas experiências que analisam o processo de formação que vem ocorrendo em alguns segmentos.

Martins et al. (2006) nos apresentam várias ações empreendidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 1998 a 2006, que visam à capacitação de profissionais para atenderem a alunos com NEE. Essas ações ocorreram em parceria com algumas prefeituras de vários municípios daquele Estado. Nesse período, realizaram-se debates, palestras, curso de extensão e, em 2004, com o apoio da CAPES, houve o primeiro Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais.

Entre os trabalhos realizados pelos referidos autores, destaca-se o de capacitação, ocorrido na cidade de Natal de 1998 a 2000, com o objetivo de realizar a preparação em serviço dos profissionais de duas escolas municipais, que consistiu em: investigar as dificuldades que os professores enfrentavam no seu dia a dia nas salas inclusivas; acompanhar, observar e prepará-los para a educação inclusiva. Com essa finalidade, realizavam, quinzenalmente, reuniões para estudo e discussão com a equipe do projeto; reuniões com os profissionais das escolas, para discussões, orientações e acompanhamento do trabalho; observações de atividades em classe e extraclasse, envolvendo alunos e professores; realização de palestras e debates nas escolas sobre temas sugeridos pelos professores e equipe técnica.

Os autores ressaltam que esta experiência mostrou que é necessário rever valores e crenças existentes na organização dos serviços e na forma de perceber todos os alunos e que é preciso mudar a forma de ensinar, apoiar e avaliar, levando-se em conta as necessidades individuais. Mediante as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa, pôde-se observar que houve avanços

significativos, por exemplo: a queda de algumas barreiras como a do medo, do preconceito, do desconhecimento e da descrença.

Oliveira e Costa (2003) desenvolveram um trabalho com o intuito de preparar professores para promoverem a inclusão de alunos com NEE. O trabalho foi realizado em Fortaleza-Ceará, envolvendo professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino que tinham alunos com NEE em suas salas de aula e professoras de sala de apoio. A pesquisa pautou-se na discussão da formação continuada de professores empenhados em conhecimentos referentes à educação inclusiva e à informática, pelo fato desses conhecimentos estarem sendo incorporados ao ensino público. Os resultados obtidos revelaram que, embora as professoras aceitassem a inclusão, ainda careciam de conhecimentos sobre NEE, bem como orientação para avançarem no processo. As autoras perceberam uma notável diferença na formação e atuação entre as professoras da sala regular e as professoras das salas de apoio pedagógico. Em razão disso, elas concluem serem necessárias mais investigações sobre as funções dos professores, redefinição de seus trabalhos e suas formações. Constataram, também, a necessidade de a formação dos profissionais estar mais ligada à prática, ou seja, ao cotidiano escolar.

Figueiredo (2002) apresenta uma pesquisa realizada nas escolas municipais de Fortaleza-Ceará, em que constatou o quanto os professores estavam insatisfeitos com sua prática, visto que relataram a necessidade de redimensionar toda ação pedagógica, porque, para eles, a escola não tem atendido seus interesses, nem de seus alunos no que se refere a sua função, isto é, seu valor como bem social. A autora destaca que os professores alegaram dificuldades para promover a inclusão dos alunos com NEE mesmo antes de entrar em contato direto com eles, por não serem especializados e não saberem lidar com a situação, solicitando apoio, alguém que os auxiliasse nesta tarefa. Ao aprofundarem as análises sobre as dificuldades dos professores, a referida autora constatou que estas residem no trato com todas as crianças e não apenas com os alunos com NEE.

### **1.3 PESQUISA COLABORATIVA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nos últimos anos, vimos emergir algumas publicações que apresentam um procedimento específico que contempla as características exigidas para a realização de uma pesquisa científica e, ao mesmo tempo, provê formação de professores, estamos nos referindo à pesquisa colaborativa. Este tipo de pesquisa vem sendo desenvolvida por alguns pesquisadores da área de Educação Especial, dentre eles, podemos citar: Mendes (2008), Peterson (2006), Capellini (2004) e Zanata (2010). Tomando as análises de Ibiapina (2008), definimos a pesquisa colaborativa como uma proposta de investigação educacional, capaz de articular a pesquisa e o desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas.

Capellini (2004) comenta que a literatura científica de países com maior experiência na inclusão educacional aponta o trabalho colaborativo em contexto escolar como uma estratégia que vem se mostrando eficiente para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, bem como na promoção do desenvolvimento profissional dos educadores. Segundo a autora, estudos de diversas áreas vêm destacando a colaboração como principal elemento no trabalho em equipe, uma vez que requer uma relação de respeito mútuo, convivência com as diferenças, além de consistir num processo flexível e de negociação constante.

A mesma autora acrescenta que a colaboração entre educadores do ensino regular e especialista de educação especial e até mesmo entre alunos tem sido um mecanismo utilizado para vencer as barreiras de aprendizagem presentes na escola. Destaca ainda que a colaboração amplia os conhecimentos dos profissionais envolvidos, devido às trocas de experiências, e auxilia na resolução de problemas de aprendizagem.

#### **1.4 PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

Com a chegada de alunos com NEE no ensino comum, os grupos de alunos em sala de aula têm se constituído mais heterogêneo, o que para alguns professores pode causar certo desconforto, em razão das novas exigências em relação ao “como” fazer para ensinar a todos. A insegurança no modo de ensinar pode ser o reflexo do modelo anterior de ensino, que contemplava salas mais homogêneas. Segundo Beyer (2006), esta nova condição, salas de aula com alunos que se encontram com diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, deveria ser percebida pelos professores como favorecedora do processo de aprendizagem, visto que a teoria de Vigotski nos indica que:

A criança desenvolve novas competências por causa da aproximação dos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semi-óticas (linguagem fundamentalmente) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências (BEYER, 2006, p. 12).

Esta citação reforça a importância da figura do mediador, que poderá ser o professor ou outro adulto, mas também outra criança mais desenvolvida, além dos instrumentos que são disponibilizados. Dessa forma, o professor, ao desenvolver trabalhos em grupo e oferecer materiais diversificados, estará oportunizando a aprendizagem de todos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de cada um. O professor também deverá estar atento ao formar esses grupos de trabalho, para que sejam compostos por alunos com diferentes níveis de competência, assim os mais adiantados servirão de mediadores para os demais.

Fontes et al. (2007) sugerem que os professores apresentem os conteúdos de forma visual e auditiva, utilizando-se de recursos que possibilitem a compreensão

dos alunos da turma, particularmente ao aluno com DI. Um dos procedimentos recomendado refere-se ao sistema de tutoria, no qual os alunos que se adiantam no término de suas tarefas possam ajudar seus colegas mais lentos.

Outra sugestão refere-se ao trabalho de grupo, no qual cada integrante desempenha diferentes atividades de acordo com suas habilidades, uma vez que alguns escrevem, outros recortam, outros colam, de modo que todos atuem colaborativamente e juntos realizem as tarefas e construam conhecimentos, estratégia denominada de aprendizagem cooperativa (ECHEITA; MARTÍN, 1995).

Outro recurso apresentado por Glat (2007) refere-se aos jogos, estes representam um importante recurso metodológico que desenvolve a socialização, cognição e senso moral.

De modo geral, as orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas nos indicam a importância do trabalho em grupo organizado de modo cooperativo ou em pares, do cuidado com os recursos a serem utilizados, bem como a importância da proposição de situações de aprendizagens significativas e lúdicas.

## **2 MÉTODO**

Este estudo foi organizado seguindo os passos da pesquisa colaborativa proposto por Ibiapina (2008), em virtude de permitir ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação. Trata-se de um processo de investigação na ação, que possibilita a reflexão e a colaboração entre as participantes e a pesquisadora.

### **2.1 PARTICIPANTES**

Foram participantes desta pesquisa duas professoras (P1 e P2), com idade entre 30 e 40 anos, com experiência de docência entre cinco e dez anos, atuantes na 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Uma delas era responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, atendendo ao aluno LF, e a outra de Artes, que tinha em sua sala de aula a aluna LB. Os alunos (LF e LB) apresentavam idades entre 14 e 17 anos e ambos tinham o diagnóstico de DI.

### **2.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

O lócus da pesquisa foi uma escola pública do Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Arapongas, mantida pelo Governo do Estado do Paraná, que atende a 830 alunos, distribuídos em 24 turmas em três turnos, contando com 45 professores. Esta não dispunha de apoio especializado para os alunos com NEE, seus professores não receberam formação ou informação a respeito dos alunos com DI e nem sobre o processo de inclusão.

## **2.3 PROCEDIMENTOS**

A coleta dos dados ocorreu em três fases.

Na primeira, foi feita uma identificação das características do contexto: levantamento junto às professoras participantes sobre seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual e possíveis dificuldades, por meio da aplicação de um questionário e observação em sala de aula de suas práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos com deficiência intelectual. Esta fase ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2009.

A segunda fase correspondeu à realização do programa de intervenção, em que foram desenvolvidos os procedimentos baseados na proposta de pesquisa colaborativa, que, de acordo com Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007), consistem em: conversas reflexivas sobre as aulas observadas; ciclos de estudos reflexivos de textos teóricos sobre temas pertinentes ao processo de inclusão de alunos com DI; planejamento das aulas e participação da pesquisadora em sala de aula, colaborando no atendimento aos alunos, em especial daqueles com DI. Esta fase ocorreu nos meses de fevereiro a julho de 2010.

Na terceira fase, avaliação do programa de intervenção desenvolvido, realizou-se uma entrevista com as participantes com o objetivo de avaliar os procedimentos implementados. Esta fase ocorreu no mês de julho de 2010.

As atividades referentes às conversas reflexivas, planejamento de aula e ciclos de estudos e entrevista foram gravadas em áudio e transcritas para permitir as análises dos dados. As observações e as participações da pesquisadora na sala de aula, enquanto colaboradora no processo de ensino e aprendizagem, foram registradas no diário de campo da pesquisadora logo após as aulas.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, nossas análises serão apresentadas de forma descritiva, observando o desenvolvimento de cada fase da pesquisa.

### **3.1 RESULTADOS OBTIDOS NA FASE 1**

Considerando que, nesta fase, o objetivo principal foi conhecer como o processo de inclusão dos alunos com DI vinha ocorrendo, especialmente as dificuldades que as participantes apresentavam para conduzi-lo, aplicamos um questionário e realizamos observações em sala de aula. Estes procedimentos foram necessários para a organização do planejamento da fase de intervenção com base nas reais necessidades das participantes. Por meio das observações realizadas em sala de aula, identificamos que as professoras não atendiam às especificidades dos alunos com DI, suas orientações eram, de modo geral, dirigidas a todos os alunos e não planejavam nenhuma adaptação para eles. Os alunos com DI raramente



realizavam as atividades propostas pelos professores e estes, por sua vez, não exigiam e não os orientavam sobre como deveriam realizá-las.

Os dados derivados da aplicação do questionário revelaram que as professoras sentiam dificuldades para ensinar os conteúdos acadêmicos aos alunos com DI. Na visão das professoras, esses alunos apresentam dificuldades para entender os conteúdos. P2 relata que:

*P2: Eles apresentam dificuldades em compreender enunciado, muitas vezes simples [...] interpretar textos, escrever com coerência e coesão.*

P1 descreve que:

*P1: É necessário explicar e “reexplicar” e ainda não entendem o que é para fazer.*

Segundo Glat (2007), alunos com DI apresentam ritmo de aprendizagem mais lento e as capacidades de abstração e generalização podem apresentar-se mais limitada. No entanto, segundo Fierro (2004, p. 197), “a capacidade da mente pode ser ampliada como consequência de uma melhoria das estratégias” pedagógicas utilizadas pelo professor. Orientadas por este pressuposto, organizamos os procedimentos de intervenção.

As participantes também informaram que não foram preparadas para esse trabalho. Relataram acreditar que cursos e palestras poderiam ajudá-las. P1 comenta que gostaria de receber informações sobre como tratar a pessoa com deficiência.

*P1: A maneira de chamar sua atenção ou corrigir o que está errado em suas atividades. Sinto insegurança por não querer tratá-los como inferior aos demais.*

P1 demonstrou estar sensível e insegura, dificultando sua postura diante do aluno. Tal insegurança pode decorrer da falta de conhecimento.

### 3.2 RESULTADOS OBTIDOS NA FASE 2

Optamos por iniciar o programa de intervenção com uma conversa reflexiva sobre uma aula específica observada na primeira fase da pesquisa com o intuito de possibilitar às participantes momentos de reflexão sobre suas práticas, bem como o desenvolvimento da consciência a respeito da necessidade de modificar alguns de seus procedimentos de ensino para favorecer o processo de inclusão dos alunos com DI. Para isso, fizemos a leitura de uma das aulas registrada e, posteriormente, esta foi analisada junto com a professora.

Para ilustrar tal procedimento, tomamos o exemplo de P1 que, ao término da leitura da aula, relatou que percebeu que sua aluna com DI necessitava de incentivo para realizar a tarefa.

*Pesquisadora: O que poderíamos fazer juntas para estar respondendo mais as necessidades dela, você tem alguma coisa em mente?*

*P1: Eu acho que deveria ser um trabalho mais individualizado, sentar do lado e ir construindo junto com ela. Olhar porque não isso? Ir questionando ela, porque fazer desse jeito e não do outro, ir auxiliando, mais individualmente. O maior problema que eu vejo é que numa turma de 30 alunos [...].*

Capellini e Mendes (2007) ponderam que a análise reflexiva possibilita modificar a prática do professor para oferecer um atendimento adequado aos alunos com NEE.

P1 também comentou que não se dirigia à aluna individualmente para evitar constrangimento. Góes e Laplane (2007) nos alertam sobre a importância de desenvolvermos atividades que explorem as características que nos fazem diferentes e semelhantes a outros. Sugere que consideremos a natureza plural do indivíduo, valorizando a convivência em grupo heterogêneo. Deste modo, os alunos poderão compreender a atitude da professora em relação à aluna que precisa de atenção individualizada.

Durante a fase de intervenção, tivemos a oportunidade de realizar seis encontros de planejamento das aulas com as professoras. Foram quatro com P1, que se mostrou mais receptiva a esta atividade, e dois com P2, que, por sua vez, avaliava não ser necessária tal atividade, porque se orientava pela sequência proposta no livro didático para trabalhar os conteúdos em suas turmas. P2 comentou:

*P2: Eu sempre sigo o livro didático, já tem tudo ali, eu vou dando continuidade nos conteúdos.*

Frisanco e Cortegoso (2003) analisam que os professores têm dificuldades em planejar aulas e que, geralmente, os objetivos são definidos de forma intuitiva. As autoras destacam que alguns professores ensinam aquilo que aprenderam do modo e na sequência em que foram ensinados. A seguir, apresentamos um relato que ilustra como P1 avaliou os encontros realizados para planejamento das suas aulas:

*P1: [...] e quando me lembrava de que ia planejar junto comigo, isso foi o fim, eu não estava acostumada a planejar, por no papel. Mas eu sempre sabia o que ia fazer, qual conteúdo ia trabalhar, mas isso de por no papel eu não fazia. [...] os professores precisariam receber informações sobre o assunto. Não só informações, mas um estudo mesmo, onde todos pudessem trocar ideias, planejar o que fazer para o aluno aprender mesmo, participar da aula.*

Em relação ao procedimento que denominamos ciclo de estudos reflexivo, foram abordados os seguintes temas: definição de deficiência intelectual; pesquisa/ ensino colaborativo; estratégias metodológicas de ensino para alunos com NEE e o processo de avaliação de alunos com NEE.

Vejam um exemplo de um trecho retirado dos registros dos ciclos de estudos reflexivos realizado com P1, na ocasião em que foi questionada sobre a sua compreensão sobre a DI:

*P1: Eu acredito que sejam crianças ou pessoas que tenham dificuldade de aprendizagem. Que não conseguem uma concentração, ficando alheio daquilo que acontece, eu acredito que seja uma dificuldade que tenha uma causa genética.*

Após a leitura do texto proposto, sendo questionada novamente, P1 comenta:

*P1: Antes eu tinha uma visão mais médica. Agora consigo ver que, além de intelectual ou mental, que para mim é orgânico ou genético, também tem o social, que prejudica sua adaptação, seu comportamento, mas precisa ser avaliado em várias áreas pra ter um diagnóstico certo. Independente do problema, ele pode ser diferente, dependendo do ambiente em que ele frequenta.*

Consideramos que os ciclos de estudos não só favoreceram a reflexão e a ampliação dos conhecimentos das participantes, como possibilitaram que se revelassem as angústias e os anseios que apresentavam em relação ao processo de inclusão de alunos com DI, sobretudo porque estavam conscientes de que vivenciavam o processo sem apoio e sem formação. P1 comentou:

*P1: Este trabalho de colaboração não atinge só o professor enquanto profissional, mas, quando ele faz a mudança, atinge os alunos. O professor vai se sentir mais realizado enquanto profissional. Muitas vezes a gente sente o fracasso de não ter conseguido realizar um bom ensino, dá um sentimento de impotência. A falta de conhecimento impede um manejo melhor da sala, a gente acaba não atingindo aquela criança que tem uma dificuldade maior. A gente tenta de várias formas, mas falta o conhecimento de tratamento, de como chegar à criança. Com este trabalho colaborativo, a gente se sente progredindo, se sente capaz, sente que está chegando lá.*

Enquanto pesquisadora/participante, estivemos nas salas de aula, colaborando com as professoras participantes, atendendo aos alunos em suas dificuldades, ainda que de um modo geral, orientando-os de forma mais individualizada, com prioridade aos alunos com DI, foco do nosso trabalho. Ao final de cada aula, registrávamos em nosso diário as principais ocorrências, os conteúdos, a forma como a professora conduziu a aula, nossas intervenções e percepções das relações estabelecidas no ambiente da sala de aula. Esta participação somou 29 aulas de P1 e 38 aulas de P2.

Transcrevemos, a seguir, o recorte de uma das aulas de P1, na qual se evidencia nossa atuação junto à aluna LB e o desempenho desta aluna em resposta à intervenção.

#### Recorte de aula de P1

[...] A pesquisadora anda pela sala atendendo aos alunos, volta a se aproximar de LB e lembra a ela que deve iniciar o desenho livre. Ela desenha uma paisagem de praia, com poucos elementos. A pesquisadora elogia seu trabalho e pergunta o que mais poderia acrescentar em seu desenho, ela olha, sorri e não fala nada. A pesquisadora pergunta se ela conhece praia. Ela diz que não. A pesquisadora pergunta, então, se já viu em fotos, filmes ou gravuras. Ela diz que sim. Então, a pesquisadora pergunta novamente se pode acrescentar mais alguma coisa em seu desenho. A aluna pensa um pouco e logo desenha mais uma árvore, em forma de coqueiro [...]

Pensamos que a intervenção realizada junto à aluna foi fundamental para a realização das atividades. Duk (2006) destaca que o professor deve intervir para que o aluno possa confrontar e resolver os conflitos cognitivos. No caso de LB, foi possível ampliar seu desenho após a problematização sobre os elementos de uma paisagem de praia.

P1 valorizou a participação da pesquisadora na sala, seu comentário abaixo evidencia a importância do trabalho colaborativo.

*P1: Eu tenho as duas sétimas da tarde, você está dentro de uma e eu faço o trabalho igual, a mesma coisa nas duas turmas, eu ando pela sala, eu paro nos grupos, mas o resultado do trabalho foi diferente. Com sua colaboração o trabalho flui melhor. Nesta 7ª, eles quase não se dispersam. Isso mostra como um trabalho colaborativo é importante. O resultado do trabalho na 7ª B foi muito melhor. LB não participava, agora faz as atividades, tem notas. Eu estou vendo como este trabalho é produtivo.*

### 3.3 RESULTADOS OBTIDOS NA FASE 3

Ao finalizar o processo de pesquisa colaborativa junto às participantes, realizamos uma entrevista semiestruturada com o intuito de avaliarmos o programa de intervenção desenvolvido. Ao perguntarmos a P2 como avaliava o trabalho desenvolvido junto ao aluno com DI, obtivemos a seguinte resposta:

*P2: Eu avalio que foi positivo. LF tem participado mais da aula, tem matéria no caderno, antes não tinha nada. Ele está mais no lugar, parou de arrancar as folhas. Melhorou bastante. Ele, às vezes, demora a começar a tarefa, mas, depois que começa, ele faz. Ainda há algumas aulas que não quer participar, mas antes não participava de nada. Ficava andando e perturbando a sala, mexendo com os colegas, sempre estava em confusão, ele está rendendo bastante neste ano.*

Fica evidente no relato da professora que LF apresentou significativa melhora tanto no seu desempenho acadêmico quanto no comportamento.

Em relação à aprendizagem das participantes para lidar com estes alunos com DI na sala de aula, temos os seguintes relatos:

*P2: Eu avalio que foi uma aprendizagem e tanto. Eu não sabia nada sobre isso. O que sei foi o que aprendi com esse trabalho, com os textos. Eu não sabia como chegar a este aluno. Eu via que ele não fazia nada e não sabia o que fazer. Hoje sei que é preciso cobrar mais dele, chegar mais perto, olhar se está fazendo, falar com ele, ver o que ele tem de bom, elogiar, mostrar que me interessa pelo que ele faz. Aquilo de passar perto e pedir para começar. Eu tinha uma dificuldade na avaliação deste aluno, hoje entendi que posso avaliar de um jeito diferente, se eu ficar esperando que ele traga os trabalhos de casa, não terá nota, então já sei que prá ele tem que ser diferente, vou ter que avaliá-lo nos trabalhos de sala. Então, depois que compreendi melhor como os alunos com deficiência aprendem.*

*P1: [...] até o ano passado, eu ainda não acreditava nessa inclusão, porque eu não sabia nada praticamente, nós estávamos no escuro. Nunca paramos para refletir sobre isso, sabíamos que isso estava já acontecendo, mas o "como" é que era o problema. Esse trabalho*

*veio mesmo como uma luz, clareou muito, agora percebo a inclusão como algo possível de acontecer, mas muitos professores ainda não veem desta maneira. Eu penso que esse tempo foi uma grande aprendizagem e eu hoje posso dizer o que é inclusão. Todos os professores precisariam receber informações sobre o assunto, um estudo mesmo, onde todos pudessem trocar ideias, planejar o que fazer para o aluno aprender mesmo, participando da aula. Eu hoje digo que tive medo, depois que assinei aquele papel que você trouxe sobre a pesquisa, eu pensei em desistir. Então, conversei com a P2 e ela estava mais animadinha, então, resolvi manter meu compromisso e, hoje, eu falo que valeu muito a pena. Eu queria que todos meus colegas tivessem participado. Eu sinto que o trabalho tenha acabado.*

As participantes avaliam que perceberam, nesta pesquisa, uma possibilidade de formação em serviço.

*P1: Eu aprendi associando prática e teoria. Tudo tinha uma relação direta com uma aluna real, uma situação concreta. Eu tenho certeza que aprendi muito nesse tempo. Quando a gente estudava um texto, não era uma leitura apenas, tinha a ver com uma situação vivida, trazia também informações que não conhecia, hoje tenho uma noção sobre deficiência intelectual, como fazer para que aprendam mais, sobre como avaliar e outros conhecimentos. Eu acredito que foi sim uma formação em serviço. A gente estudava no horário do trabalho e voltado para questões da sala de aula. Além de ser um assunto bastante atual, mas que muitos professores não sabem direito o que é. Por isso que eu falo que ia ser muito bom se os outros professores pudessem ter essa oportunidade de formação.*

O relato nos reporta a Ibiapina (2008), quando ela analisa que, na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores à medida que contribui para seu desenvolvimento profissional, ajudando-os a enfrentar as dificuldades educacionais cotidianas; por sua vez, os professores colaboram ao refletirem sobre suas práticas, compreendendo os conflitos nelas existentes, evidenciando uma relação interativa entre participante e pesquisador.

Ao avaliar os encontros realizados nas horas atividades, P2 destaca:

*P2: [...] eu gostei foi de retomar as aulas dadas, a gente nunca faz isso na escola, não dá tempo nem de planejar o que vamos fazer, quanto menos rever o que fizemos. Eu acho que todos nós devíamos de vez em quando parar para analisar como foi aquela aula, mas com a ajuda de outra pessoa, [...].*

Como vimos pelos relatos apresentados, o processo de intervenção desenvolvido junto às participantes foi uma experiência que nos possibilitou o contato com suas dificuldades cotidianas em relação ao processo de inclusão de alunos com DI, o conhecimento de suas práticas, bem como o acompanhamento do processo de algumas mudanças delas na direção de aprimorar o processo de inclusão dos referidos alunos. Para atingir tal propósito, consideramos fundamentais as reflexões conjuntas desenvolvidas, embasadas pelas análises das situações cotidianas, acrescidas dos conhecimentos teóricos sobre o processo em foco.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a pesquisa colaborativa consiste num importante recurso na preparação do professor para atuar neste novo modelo educacional que contempla a inclusão de alunos com DI, uma vez que participantes e pesquisadores contribuem mutuamente na realização dos respectivos trabalhos e ambos se beneficiam enquanto o projeto de pesquisa é desenvolvido.

Os resultados permitiram evidenciar que o trabalho solitário do professor em sala de aula dificulta o atendimento a todos os alunos, tendo em vista que muitos alunos, e não somente os alunos que apresentam DI, necessitam, em algum momento, de orientação individualizada. Desta análise, deriva a importância da presença do professor especializado em sala de aula, atuando em colaboração com os professores do ensino regular. Como vimos, as participantes avaliaram que o trabalho colaborativo foi eficaz porque as tarefas foram divididas, possibilitando atender a todos os alunos, e observar melhor o rendimento da turma. Além disso, afirmaram ter aprendido muito com este trabalho, passando a acreditar mais na capacidade do aluno com DI, e conseguiram perceber que a inclusão é algo possível, desde que haja um projeto de colaboração que possibilite oportunidades de reflexões sobre o cotidiano da sala de aula, assim como a ampliação de conhecimentos teóricos e metodológicos como o que foi desenvolvido.

A nosso ver, as reflexões desenvolvidas em vários momentos no processo de intervenção contribuíram para a mudança de postura das participantes, o que favoreceu a aprendizagem de LF e LB. Foi possível observar que os alunos com DI passaram a participar da aula, realizando as atividades com mais interesse quando orientados e motivados.

Tomando como base os resultados obtidos nesta pesquisa, assim como em outras que utilizaram a metodologia da pesquisa colaborativa, avaliamos que esta é uma alternativa comprovadamente eficaz para promover o processo de inclusão dos alunos com deficiência no contexto da sala regular.

Almejamos que os professores tenham desenvolvido a consciência de que suas atuações devem ser pautadas em estudos constantes, visando o acesso aos conhecimentos científicos disponíveis sobre o processo de inclusão dos referidos alunos, tendo em vista que estamos em fase de construção de uma escola inclusiva.

Por fim, esperamos que este estudo, somado a outras tantas vozes de outros estudos, possa contribuir para que a prática do trabalho colaborativo entre professores especialistas e professores do ensino regular faça parte das orientações das políticas educacionais de nosso país em breve. Avaliamos que é de suma importância o apoio do professor especializado ao trabalho professor e aos alunos que apresentam NEE durante a realização das atividades acadêmicas, assim como nos momentos destinados ao planejamento das mesmas.

**REFERÊNCIAS**

- BEAUCHAMP, J. Educação especial: relato de experiência. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdFFSCar, 2002. p.99-104.
- BECKER, E; MEDEIROS, P. G. Interação fisioterapeuta-professor a partir das necessidades encontradas na inclusão escolar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v.9, n.1, p.1-8, 2009.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, p. 8-12, ago. 2006.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: SEESP, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: *Revista da Educação Especial*, Brasília: CIBEC/MEC, v.4, n.1, 2008.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, n. 3, p.7-25, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. (Org.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p.43-63.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Depto. de Educação - UFSCar, São Carlos, 2004.
- \_\_\_\_\_; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. *Educere et Educare, Revista de Educação*, v.2, n.4, p.113-128, 2007.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. 2001. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Depto. Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DUK, C. *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.
- ECHEITA, G., MARTÍN, E. Interação social e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p.36-53.

- FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.
- FIGUEIREDO, R. V. A política de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.67-78.
- FONTES, R. S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p.79-96.
- FRISANCO, M. L.; CORTEGOSO, A. L. Produzir, fruir: desafios ao processo de ensino e aprendizagem de arte na educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina: EDUEL, 2003. p. 79-87.
- GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma escola inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p.15-35.
- GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).
- IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). *Pesquisa em educação: múltiplos olhares*. Brasília: Líber Livros, 2007.
- JANNUZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MARTINS, L. A. R. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. S. *Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010.
- MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p.92-126.
- OLIVEIRA, S. S.; COSTA, M. P. R. A educação inclusiva de professores na informática educativa no município de Fortaleza: primeiros resultados. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina: EDUEL, 2003. p.31-45.
- PARANÁ. *Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional - DEEIN*. Documento intitulado: Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Curitiba, 2009. Disponível em: < <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p.3-10, 2006.



VITALIANO, C. R. *Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. 2002. 308 f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.

ZANATA, E. M. *Formação de professores em serviço: análise de estratégias de ensino numa sala de aula inclusiva*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2010, Torres. *Anais...* Torres: Ulbra, 2010. p. 1-11. 2010.

---

Recebido em: 01/07/2011

Reformulado em: 02/02/2012

Aprovado em: 30/03/2012

