

ENSINO COLABORATIVO: ESTRATÉGIA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

*Adelino Candido Pimenta**, *Fabiana Leal Nascimento Garcia***
*Julia Márcia da Silva****

RESUMO

O presente estudo buscou analisar concepções de professores e dos gestores do Centro de Educação de Tempo Integral em São João dos Patos (MA) acerca do ensino colaborativo como estratégia promotora da inclusão do estudante com Deficiência Intelectual (DI) nessa escola. Este trabalho consistiu em uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. Para a coleta dos dados fizemos uso do questionário semiestruturado. Esse instrumental permitiu aos sujeitos da pesquisa escolher uma ou mais alternativas nas questões feitas a eles e/ou ainda apresentar a sua concepção acerca das questões propostas. Analisamos os resultados obtidos por meio da metodologia de análise do conteúdo com a técnica da categorização e da elaboração dos indicadores. Evidenciamos, neste estudo, que o trabalho em equipe, o diálogo, a parceria entre os profissionais da escola e a participação das famílias colaboram para práticas inclusivas de estudantes com DI na escola de tempo integral e que o ensino colaborativo se apresenta como estratégia promissora para essas práticas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Escola integral. Ensino colaborativo.

* Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Licenciado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO, *Campus* Jataí, GO). Professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). ORCID: 0000-0002-2820-8378. Correio eletrônico: adelino.pimenta@ifg.edu.br

** Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO). Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (IFMA). ORCID: 0000-0003-1459-1641. Correio eletrônico: fabiana.nascimento@ifma.edu.br

*** Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. ORCID: 0000-0003-2795-7817. Correio eletrônico: juliamarcia@gmail.com

COLLABORATIVE TEACHING: INCLUSIVE STRATEGY FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A SCHOOL OF INTEGRAL TIME

ABSTRACT

The following study aims to analyze teachers and managers conceptions from the Centro de Educação de Tempo Integral in São João dos Patos, Maranhão, about collaborate teaching as a strategy to promote a inclusive approach for the students portraying Intellectual Disability (ID) at this school. The study consisted on a qualitative case analysis. In order to collect data, we have used the semi-structured questionnaire. Such instrumental have made possible for the subjects on research to choose among one or more alternative answers to the asked questions, but also to present their conception over the the proposed questions. We have analyzed the results obtained through the methodology of content analysis with the technique of categorization and elaboration of indicators. At this study, we highlight that the team work, the dialogue, the partnership between the school professionals and the participation of the families, have collaborate to the inclusive practics over the students with ID at a full-time school and that the collaborate teaching presents itself as a promissing strategy for these practices.

Keywords: *Inclusive education. Intellectual disability. Integral school. Collaborative teaching.*

EDUCACIÓN COLABORATIVA: ESTRATEGIA INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

RESUMEN

El presente estudio buscó hacer un análisis de concepciones de profesores y de los gestores del Centro de Educación de Tiempo Integral en São João dos Patos, Maranhão, acerca de la enseñanza colaborativa como estrategia promotora de la inclusión del estudiante con Deficiencia Intelectual (DI) en esa escuela. Para la recolección de los datos hicimos uso del cuestionario semiestructurado. Este instrumental permitió a los sujetos de la investigación elegir por una o más alternativas en las cuestiones hechas a ellos y / o, aún, presentar su concepción acerca de las cuestiones propuestas. Se analizan los resultados obtenidos por medio de la metodología de análisis del contenido con la técnica de la categorización y de la elaboración de los indicadores. En este estudio, evidenciamos que el trabajo en equipo, el diálogo, la asociación entre los profesionales de la escuela y la participación de las familias colaboran para prácticas inclusivas de estudiantes con DI en la escuela de tiempo completo y que la enseñanza colaborativa se presenta como estrategia prometedora para estas prácticas.

Palabras clave: *Educación inclusiva. Discapacidad intelectual. Escuela integral. Enseñanza colaborativa.*

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pauta sua organização curricular na proposta de que a diversidade e as particularidades de cada aluno sejam consideradas para a aprendizagem. A inclusão implica mudanças no sistema educativo como um todo, com o intuito de garantir um currículo flexível e acessível para todos os estudantes (MANTOAN, 2003).

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica garantem as matrículas dos jovens e adolescentes e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais, seja na mesma escola em que o estudante está regularmente matriculado, seja em outra, porém, no turno inverso ao de sua escolarização na sala regular (BRASIL, 2008, 2010).

A partir da implementação de escolas em tempo integral no Maranhão, em atendimento ao disposto no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação, problematizamos o seguinte: quais as concepções de professores da sala regular, da sala de recursos multifuncionais e dos profissionais da gestão sobre o ensino colaborativo como possibilidade pedagógica para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) no Centro de Educação de Tempo Integral na cidade de São João dos Patos (MA)?

A realização deste estudo teve por objetivo geral analisar concepções de professores e dos gestores do Centro de Educação de Tempo Integral em São João dos Patos (MA) acerca do ensino colaborativo como estratégia promotora da inclusão do estudante com DI nessa escola e por objetivos específicos os seguintes: a) analisar concepções de professores da sala regular, da sala de recursos multifuncionais, assim como dos profissionais da gestão escolar acerca do processo de inclusão de estudantes com DI nesta escola; b) identificar possíveis desafios da inclusão para estudantes com DI, a partir das concepções de professores da sala regular, da sala de recursos multifuncionais e da gestão escolar do referido centro de educação; c) investigar concepções dos gestores, docentes da sala regular e da sala de recursos multifuncionais sobre o atendimento educacional especializado ofertado para os estudantes com DI na escola em questão.

Para fundamentar essa investigação, buscamos os estudos de Capellini (2004), Capellini e Mendes (2007), Capellini e Rodrigues (2009), David e Capellini (2014), Honnef (2018), e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), por definirem o ensino colaborativo e apresentarem como possibilidade promissora a educação inclusiva para estudantes com DI; de Valentim (2011), Batista e Mantoan (2007), e Mantoan (2003), pela abordagem dos aspectos de inclusão e escolarização dos estudantes com DI na escola regular; de Gadotti (2009), Coelho (2009), Teixeira (1959), e Gonçalves (2006), pela abordagem da educação de tempo integral e outros.

A política de funcionamento do AEE nas salas de recursos para os estudantes com necessidades educativas especiais e a configuração de educação integral em jornada ampliada, conforme o Plano Nacional e o estadual de Educação do Maranhão, provocaram-nos algumas inquietações em relação ao AEE para estudantes com DI matriculados regularmente nesse modelo de educação. Nessa estrutura de educação pública do Maranhão, o aluno não dispõe de turno inverso para

que tenha o atendimento nas salas de recursos, como propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Embora entendamos que inviabiliza o atendimento da Política da Educação Inclusiva, o discente estará em turno integral, conforme a estrutura curricular desenhada para as referidas escolas. Neste sentido, enfatizamos a necessidade de estudo na perspectiva do ensino colaborativo para os discentes com DI matriculados no Centro de Educação em Tempo Integral no Maranhão, como estratégia promissora do trabalho de colaboração entre os professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais. Eles poderão atuar no mesmo espaço da classe regular, de forma que um não represente lugar de recolhimento do discente em relação ao outro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola

Compreender a necessidade da política de inclusão para pessoas com necessidades educacionais especiais no século XXI suscita uma investigação aprofundada dos fatos ocorridos ao longo do processo histórico. A prática de exclusão de pessoas com alguma deficiência perpassou vários períodos, apresentando suas facetas na sociedade e no processo formativo escolar. É necessário compreender a inclusão como um processo sociocultural que evolui da perspectiva unicamente fisiológica, negligenciando a possibilidade de convívio social e escolar de pessoas deficientes, para a compreensão da necessidade de garantia de “[...] fazeres educacionais que potencializem a aprendizagem dos alunos com deficiência.” (HONNEF, 2018, p. 35).

Para Martins (2007), o século XVI marca uma visão mais otimista de profissionais da educação e da saúde acerca da educação de pessoas com deficiências, destacando quatro fases históricas para a inclusão. A primeira, anterior ao século XVI, tinha como prática a exclusão e a negligência de pessoas consideradas incapazes pelo grupo social.

Na segunda fase, entre os séculos XVIII e XIX, há a prática da separação dos deficientes, que passam a obter estereótipo de “coitados e dignos de piedade”, provocando a criação de asilos e de manicômios como ambientes de proteção.

A terceira fase, no final do século XIX, é marcada pela integração das pessoas com deficiências nas escolas, mas sem um currículo escolar específico para elas. Nessa fase, surgiram as classes especiais como meio de escolarizar os deficientes que não conseguiam se adaptar à escola regular.

A quarta fase, surgida no final do século XX, é marcada pelo movimento de inclusão social. Temos, então, a fase da inclusão, momento em que a sociedade, a escola deverão realizar adaptações no currículo, na estrutura física, nas atitudes, entre outros, para atender aos estudantes com alguma deficiência. Nosso estudo admite, a partir dessa reflexão histórica, a terminologia alunos com deficiência, especificamente a DI, por se tratar do objeto da nossa investigação.

A educação inclusiva faz a escola regular adequar seu projeto político-pedagógico e promover ajustes no currículo, no ensino, na avaliação, assim como repensar atitudes e comportamentos da comunidade escolar, de modo a atender a

diversidade existente no contexto escolar, sem que haja exclusão e discriminação dos estudantes com DI. Segundo Leite e Silva (2008), esses ajustes efetivarão o processo de inclusão desses sujeitos em relação à matrícula e à sua permanência com qualidade na instituição de ensino.

De acordo Capellini e Rodrigues (2009), a inclusão escolar exige também que transformações aconteçam na implementação de política educativa inclusiva de qualidade, no processo de formação de docentes, de gestores, de funcionários da escola, na mudança de atitudes e de comportamentos em relação às pessoas com DI. E mais,

[...] precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares [...], uma vez que [...] o discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação fazem com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, não é a limitação do sujeito que o torna deficiente, mas os impedimentos existentes no espaço físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços. Não são apenas as barreiras físicas, sensoriais, intelectuais e mentais que promovem obstáculos às pessoas, mas as barreiras sociais e atitudinais constituem grandes impedimentos para o desenvolvimento, a aprendizagem e o sucesso da pessoa com DI (BRASIL, 2011).

A pessoa com DI goza do direito de ser matriculada e de ter garantidas as oportunidades e as condições para permanecer, desenvolver-se e aprender junto a seus pares na escola regular. Contudo, somente efetivar a matrícula do estudante com DI na escola regular não é garantia de escolarização. O discente com essa deficiência faz a escola repensar mudanças nas práticas pedagógicas, nas atitudes e nos comportamentos da comunidade escolar, pois ele tem peculiaridades e especificidades de aprendizagem. Conforme Batista e Mantoan (2007, p. 16), esse aluno “[...] na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade.”

De acordo com Valentim (2011), a crença na concepção de que os aspectos biológicos são determinantes para impedir o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com DI faz com que essas pessoas passem por experiências constrangedoras e difíceis dentro das escolas, garantindo assim a continuidade da exclusão e da segregação dentro da instituição.

A escolarização do estudante com DI configura-se como um grande desafio à equipe escolar em relação à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento na instituição de ensino regular com efetiva garantia de sua inclusão. O AEE nas salas de recursos multifuncionais ofertado no turno inverso da escolarização do aluno com DI constitui estratégia para a inclusão. No entanto, o modelo de escolas de tempo

integral implementado no Maranhão não foi estrategicamente planejado considerando a estrutura funcional das salas de recursos como determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Isto nos suscita refletir sobre o atendimento educacional especializado na escola de tempo integral.

2.2 O atendimento educacional especializado na escola de tempo integral

Segundo Gadotti (2009, p. 38), a escola de tempo integral deve ter, entre outros, os seguintes objetivos “[...] educar para e pela cidadania; criar hábitos de estudo e pesquisa; cultivar hábitos alimentares e de higiene; [...] ampliar o tempo de aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula [...]”, como forma de oportunizar aos estudantes aprendizagens significativas. Para o autor, a educação integral deve ser eixo central de todas as escolas, mesmo que estas não sejam de tempo integral.

De acordo com Coelho (2009), a Revolução Francesa e a instituição da escola pública, no século XVIII, configuraram uma nova conjectura política e social que resultou na implementação da educação ampla com o foco na formação completa do homem. Na França, os jacobinos tiveram como propósito a oferta de educação integral para todos os estudantes com vistas à promoção de uma formação ampla desde os anos iniciais de escolarização desses alunos.

No Brasil, a educação integral teve início na primeira metade do século XX. Essa forma de educação foi idealizada por Anísio Teixeira e consolidada, na década de 1950, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, com a finalidade de oportunizar aos estudantes do ensino fundamental menor um conjunto de atividades diferenciadas ao longo do dia. Anísio Teixeira defendeu a proposta de escola pública de boa qualidade para todos. Advogou ainda que a educação promovesse a formação integral dos estudantes, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos pessoais, sociais e produtivos (CASTRO; LOPES, 2011; COELHO, 2009; TEIXEIRA, 1959).

No final do século XX, outras experiências de educação em tempo integral emergiram, como os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICS), propostos por Darcy Ribeiro e implantados por todo o País. Tais Centros, no entanto, não tiveram o êxito esperado, consistente e significativo com o modelo de educação integral. Outras experiências foram surgindo no século XXI, a exemplo de Minas Gerais e do Paraná, como práticas desafiadoras e exitosas nessa modalidade de educação (COELHO, 2009).

A ampliação do tempo nas escolas não é garantia de aprendizagens significativas e emancipadoras. O tempo integral nas instituições de ensino deve colaborar para que sejam ampliadas as oportunidades de escolarização e de formação que considerem as dimensões intelectual, social e produtiva dos estudantes. Quanto à oferta quantitativa e qualitativa, Gonçalves (2006, p. 132) afirma que é “Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares.”

A educação inclusiva e a integral compartilham os mesmos objetivos da escola regular em relação à educação de qualidade para todos os alunos. Ambas deverão promover práticas pedagógicas que maximizem aprendizagens significativas e desafiadoras para a formação integral desses estudantes (SILVA; FIGUEIREDO,

2012). A educação inclusiva na escola integral deve garantir aos estudantes com DI as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem ofertadas aos demais alunos. A escola de educação integral e inclusiva deverá promover situações em que os discentes com a referida deficiência se sintam acolhidos, desafiados a aprender e a desenvolver habilidades necessárias para o prosseguimento nos estudos e na vida em sociedade.

O modelo de escola de tempo integral presente no Maranhão estrutura-se de maneira em que o AEE, nas salas de recursos multifuncionais, não seja realizado como definido pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Especializado e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento preconiza que AEE na sala de recursos multifuncionais acontecerá por meio de atividades diferenciadas e próprias para cada estudante, de modo a complementar suas particularidades e proporcionar-lhes independência e autonomia no âmbito da instituição escolar e fora dela. Esse atendimento não pode acontecer dissociado do processo de escolarização da sala regular. A proposta pedagógica da sala de recursos e da sala regular deve ser planejada em parceria pelos professores de ambos os espaços educativos.

De acordo com Honnef (2018, p. 25), “[...] é essencial a atuação desenvolvida por professores da Educação Especial e pelos professores de Ensino Comum estar em sintonia, ser complementar na promoção do desenvolvimento da criança com deficiência.” Com isso, consideramos pertinente para esse modelo de escola o trabalho em regime de parceria/colaboração constante entre os professores da sala regular e da sala de recursos, assim como destes com toda a equipe escolar pela possibilidade de trabalho conjunto.

2.3 O ensino colaborativo

A escola inclusiva exige a construção de um novo modelo de instituição de ensino. A constituição dessa escola exigirá uma rede de apoio, de parceiros comprometidos e responsáveis para a implementação e a consolidação da educação inclusiva e integral a todos os estudantes.

Para Capellini (2004), a parceria entre os professores da sala regular e o(s) da sala de recursos, objetivando as mesmas finalidades de trabalho dentro da classe regular, poderá favorecer a efetiva inclusão dos estudantes com DI. Esse perfil de trabalho em regime de parceria, mesmo não sendo prática comum nas escolas brasileiras, configura-se como oportunidade de inclusão, como afirmam David e Capellini (2014, p. 192):

O ensino colaborativo como suporte ao aluno centrado na classe comum tem se tornado uma possibilidade a mais de atendimento ao aluno da educação especial, para além da sala de recursos e escola especial. Estudos anunciam que seu uso tem sido promissor nas práticas inclusivas, onde o professor de educação especial e professor de ensino comum trabalham em colaboração no contexto da classe comum em prol da inclusão de todos os alunos.

O ensino colaborativo, centrado no esforço, na parceria, no planejamento partilhado entre os professores da sala regular e o(s) da sala de recursos, necessita

também do empenho, da responsabilidade e do compromisso de toda a comunidade escolar e da família para a realização de um efetivo trabalho que garanta o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com DI.

A existência de práticas exitosas nas escolas quanto ao processo de inclusão de estudantes com DI não as exime de apresentarem entraves em relação à efetividade desse processo. Apresentamos, então, como desafios para essa inclusão, os seguintes itens: o despreparo dos professores, a resistência dos docentes da sala regular quanto à adaptação às novas estratégias de inclusão, o sentimento de superioridade de um professor sobre o outro, a falta de compartilhamento de saberes entre os docentes, o desenvolvimento individualizado do estudante no contexto coletivo, entre outros (CAPELLINI; MENDES, 2007; CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008; FERNÁNDEZ *et al.*, 2015; VILARONGA; MENDES, 2014).

Para Capellini e Mendes (2007), o despreparo de professores acontece por falta da oferta de programas de formação inicial, continuada e em serviço que lhes possibilitem bases sólidas para atenderem os estudantes considerando suas especificidades. O ensino de qualidade na perspectiva da escola inclusiva exige a participação de todos no processo educacional, inclusive na implementação de políticas educativas consolidadas no compromisso e na responsabilidade de educação para todos.

O efetivo trabalho do ensino colaborativo com vistas à inclusão dos estudantes com DI exige o comprometimento e a responsabilidade de todos, a reciprocidade, o respeito e o apoio entre a equipe, pois “[...] ninguém deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno.” (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p. 10).

Para Capellini e Rodrigues (2009), a inclusão dos estudantes com DI na escola regular permeia o envolvimento de toda a comunidade escolar e um verdadeiro trabalho em equipe. O ensino colaborativo pode ser considerado uma estratégia de inclusão para os estudantes com a referida deficiência, na medida em que os professores da classe regular e da sala de recursos dialogam, planejam e organizam o currículo da sala regular em regime de colaboração e cooperação entre si. A realização desse trabalho permite a troca de saberes e de conhecimentos necessários para a inclusão.

O ensino colaborativo não acontece de forma fácil e rápida, pois exige dos profissionais envolvidos a troca de ideias, de saberes, de conhecimentos, de práticas e de tempo para o estabelecimento de confiança e o desenvolvimento de estratégias que os permitam trabalhar de forma respeitosa e efetiva no mesmo espaço da sala de aula. O trabalho em regime de colaboração, tanto entre docentes como entre os demais profissionais da escola e as famílias, resulta no sucesso do atendimento à diversidade, por ser considerado uma estratégia com grande potencial (CAPELLINI, 2004).

O ensino colaborativo tem se configurado como estratégia promissora para a efetiva inclusão de estudantes com deficiência, embora algumas literaturas acerca dessa estratégia tenham apresentado resultados diferentes (CAPELLINI, 2004; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Compete a nós, então, buscar o aprofundamento de estudos nesse campo que se torna desafiador para os professores da classe regular e da sala de recursos, assim como para os demais profissionais da escola, para as famílias e para a comunidade em geral.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é um procedimento sistemático que permite a descoberta de novos conhecimentos através da organização de métodos e técnicas científicos apropriados para tal descoberta. A pesquisa se constitui num meio para conhecer uma realidade mesmo que parcialmente (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003). Para este estudo optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, pela natureza que o objeto investigado assim o exige.

A pesquisa qualitativa permite ao investigador o estudo mais detalhado do fenômeno pesquisado, por isso tem como procedimento investigativo o estudo de caso. Para Gil (2002, 2008), esse procedimento permite, por um lado, o conhecimento do objeto investigado de maneira mais profunda e com riqueza de detalhes; por outro, pode apresentar objeções quanto ao seu rigor metodológico e à generalização de seus resultados.

Para a coleta de dados neste estudo, fizemos uso do questionário semiestruturado, ou seja, esse instrumental foi constituído por questões abertas e de múltipla escolha para melhor apreensão do objeto investigado. Segundo Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002), essa técnica de coleta de dados permite ao pesquisador organizar uma série de perguntas/questões, estabelecidas por temas e bem definidas. Tais interrogações foram respondidas por escrito pelos sujeitos participantes desta pesquisa.

A investigação por meio do referido instrumento foi realizada no período de 18 a 22 de março de 2019 com a professora da sala de recursos multifuncionais, os professores da sala regular e os gestores do Centro de Educação de Tempo Integral de São João dos Patos (MA). Para esse estudo, contamos com a participação de 17 sujeitos que compõem o quadro efetivo dessa escola de Ensino Médio.

A técnica aplicada apresentou um roteiro de questões semiestruturadas apoiadas em quatro categorias, tais como: a inclusão escolar de estudantes com DI; AEE na sala de recursos multifuncionais; ensino colaborativo e escola em tempo integral e o AEE. Dentro destas categorias, apresentamos os indicadores que nortearam “[...] o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação [...]” (BARDIN, 2016, p. 125) dos elementos colhidos na pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Os resultados colhidos por meio dos questionários aplicados com os professores da sala regular, a docente da sala de recursos e os gestores do centro de educação de tempo integral Josélia Almeida Ramos, de São João dos Patos (MA), foram analisados por meio do método de análise de conteúdo e da técnica da categorização e elaboração dos indicadores, propostos por Bardin (2016).

Não tivemos a participação de todos os sujeitos dessa escola na pesquisa. Do grupo de treze professores da sala regular, apenas sete (54%) colaboraram, sendo que os demais deixaram de responder ao questionário. Do grupo de gestores, de um total de três sujeitos, apenas duas (aproximadamente 67%) responderam¹. Já a

¹ Cada categoria apresentou um grupo de indicadores, e os nossos respondentes ficaram livres para escolher um ou mais indicadores conforme atendessem às suas concepções em cada categoria.

professora da sala de recursos, mesmo sendo a única representante desse grupo, não hesitou em colaborar com a pesquisa.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos nesta pesquisa, apresentamos tabelas contendo as categorias, seus respectivos indicadores e as frequências de ocorrências por grupo. O grupo 01 corresponde aos professores da sala de sala regular, o 02, à professora da sala de recursos e o 03, ao de gestores.

Tabela 1 – Inclusão escolar de estudantes com DI

| INDICADORES | Grupo 01 | Grupo 02 | Grupo 03 | Frequência de ocorrências |
|---|----------|----------|----------|---------------------------|
| Adaptação do estudante à escola | 01 | - | 02 | 03 |
| Escolarização com respeito às NEE dos estudantes | 08 | - | 01 | 09 |
| Adaptação da escola ao estudante | 04 | 01 | 02 | 07 |
| Integração do estudante/Inclusão limitada ao acesso | 05 | 01 | - | 06 |
| Compromisso com o estudante | 06 | - | 01 | 07 |
| Orientação e realização do trabalho em equipe | - | 01 | 04 | 05 |
| Formação acadêmica inadequada | 04 | 02 | - | 06 |
| Complexidade da DI compromete a prática | 02 | 01 | - | 03 |
| Apoio da equipe escolar no processo educativo | 01 | 01 | - | 02 |
| Planejamento e estudo em equipe | 08 | 02 | 06 | 16 |
| Parceria das famílias | 07 | 01 | - | 08 |

Fonte: elaborada pelos autores.

A educação inclusiva faz com que a escola adapte a estrutura física, as atitudes e os comportamentos para promover a inserção dos estudantes com deficiência respeitando as potencialidades de todos. Embora essa prática não seja comum nas instituições de ensino, a frequência de ocorrências apresentadas pelos sujeitos da pesquisa demonstra uma visão otimista em relação à inclusão dos estudantes com DI. Para os respondentes, a escola deve respeitar as particularidades dos estudantes e garantir sua escolarização, adaptando-se a esse sujeito (MARTINS, 2007).

Como já mencionado anteriormente, matricular o estudante com DI na escola não garante verdadeiramente sua inclusão. Observou-se, nesse estudo, que, mesmo os sujeitos apresentando concepções positivas quanto ao processo de inclusão, a realidade escolar revela outros resultados. Na prática, a inclusão escolar na instituição pesquisada apresenta, segundo a frequência de ocorrências apontada pelo grupo 01, muito mais a integração dos estudantes com DI ou com outras deficiências do que propriamente a inclusão. Ações que não colaboram para a inclusão precisam ser repensadas, pois aos estudantes com DI devem ser garantidos a matrícula, o ensino e a aprendizagem que permita seu desenvolvimento (BRASIL, 2011; LEITE; SILVA, 2008).

Ao analisar a frequência de ocorrências quanto à “formação acadêmica insuficiente” para lidar com os estudantes com DI, percebemos que parte de nossos respondentes não se sente preparada para trabalhar com esses discentes. A esse respeito, Capellini e Rodrigues (2009) e Capellini e Mendes (2007) afirmam que mudanças devem acontecer na política de formação inicial e continuada de professores, para que, de fato, possam ser possibilitadas a esses sujeitos bases teóricas sólidas para trabalhar efetivamente a inclusão.

Foi destacado também pelo grupo 02 que a “complexidade da DI compromete a prática”, sendo que perceber apenas os aspectos biológicos como fatores determinantes para que a pessoa com DI não aprenda pode comprometer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. As singularidades e as particularidades dessa deficiência fazem a equipe escolar repensar e mudar suas ações educativas, bem como transformar comportamentos e atitudes em relação ao estudante com DI (BATISTA; MANTOAN, 2007; VALENTIM, 2011).

De modo a colaborar com a insegurança dos professores acerca da inclusão, o grupo 03 indica a “promoção de estudos” e a “orientação e realização do trabalho em equipe” na escola como procedimentos essenciais para o fortalecimento do trabalho. Essas práticas contribuem para o ensino colaborativo da equipe escolar. Esse ensino exige o comprometimento e a responsabilidade de todos para a efetivação da inclusão dos estudantes com DI (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008).

A ocorrência de freqüências indicada pelos sujeitos da pesquisa quanto ao “apoio da equipe escolar no processo educativo”, ao “estudo e planejamento em equipe”, assim como à “parceria das famílias” para a efetividade da inclusão, demonstra, significativamente, o fato de os estudantes com DI serem percebidos, na escola investigada, como membros ativos e participativos de toda ação educativa.

Neste estudo foi possível também perceber como concepções equivocadas a respeito do processo de inclusão ainda estão presentes entre os professores. O indicador “adaptação do estudante à escola”, embora com índice de baixa ocorrência, expressa a ideia de que o estudante é que deve se adaptar ao contexto das práticas pedagógicas presentes na escola, e não o processo inverso. Essa prática representa a fase da integração em que os estudantes com deficiência eram inseridos nas escolas regulares, mas sua permanência estava condicionada à sua adaptação ao currículo dessa escola (MARTINS, 2007).

Tabela 2 – AEE na Sala de Recursos Multifuncionais

| INDICADORES | Grupo 01 | Grupo 02 | Grupo 03 | Frequência de ocorrências |
|---------------------------|----------|----------|----------|---------------------------|
| Planejamento isolado | - | - | 01 | 01 |
| AEE no contraturno | 06 | 01 | 03 | 10 |
| Diálogo entre os docentes | 04 | - | 01 | 05 |
| Trabalho em parceria | 04 | 01 | 02 | 07 |

Fonte: elaborada pelos autores.

Segundo Capellini e Mendes (2007), Fernández *et al.* (2015), Capellini, Zanata e Pereira (2008), a escolarização do estudante com DI, a formação inadequada dos docentes, a resistência dos professores às mudanças pedagógicas, a supremacia de um professor sobre o outro constituem grandes desafios para a equipe escolar em relação à efetividade da inclusão escolar. Dentre esses desafios, podemos acrescentar também, segundo a frequência de ocorrências indicadas pelos respondentes, o “diálogo entre os docentes”, o “trabalho em parceria” e o “planejamento isolado”.

Outro grande desafio que se apresenta para a educação inclusiva refere-se ao “AEE no contraturno” nas escolas de educação de tempo integral no Maranhão. O estudante nesse modelo de educação, no citado estado, não dispõe de contraturno

para ter garantido o AEE definido pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Especializado e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Tabela 3 – Ensino colaborativo

| INDICADORES | Grupo 01 | Grupo 02 | Grupo 03 | Ocorrência de frequências |
|--|----------|----------|----------|---------------------------|
| Práticas pedagógicas dissociadas | 14 | 01 | 02 | 17 |
| Inexistência da troca de saberes, mas vista como possível de acontecer | 03 | 01 | - | 04 |
| Desconhecimento do ensino colaborativo, mas percebido como prática para efetiva inclusão | 08 | - | 01 | 09 |
| Ensino colaborativo como fortalecedor do trabalho em equipe | 10 | 03 | 05 | 18 |

Fonte: elaborada pelos autores.

A garantia de um projeto político-pedagógico adaptado, acessível e flexível aos estudantes com DI implica mudanças de práticas educativas, de atitudes e de comportamentos que promovam a inclusão de fato. Temos, no contexto atual, a prática do AEE com estrutura organizacional de funcionamento no turno oposto à escolarização do estudante com deficiência matriculado na sala regular.

Os estudantes com DI da escola regular e de educação de tempo integral no Maranhão demandam nova organização curricular, mudanças pedagógicas e de postura para que esses alunos possam ser atendidos sem ferir os princípios educativos presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei n.º 9.394/1996. Ao observarmos a frequência de ocorrência de “práticas pedagógicas dissociadas” apresentadas pelos sujeitos dessa pesquisa, percebemos a fragilidade do trabalho pedagógico, uma vez que eles não dialogam entre si e, conseqüentemente, não trocam conhecimentos que colaborem para o planejamento de práticas inclusivas.

Embora os respondentes tenham apontado a “inexistência de troca de saberes” entre eles, consideram a prática de troca de conhecimentos e saberes como necessária para fortalecer o trabalho entre os professores da sala de recursos e da sala regular. Os entrevistados avaliam como positiva a consolidação do trabalho em equipe e a promoção da efetiva inclusão na escola pesquisada. Essa concepção apresentada pelos sujeitos corresponde à proposta de ensino colaborativo em que os professores da sala regular e os da sala de recursos são corresponsáveis pela educação dos estudantes com DI (CAPELLINI, 2004).

O ensino colaborativo não se configura como uma prática conhecida e ativa nas escolas brasileiras. Os nossos respondentes destacam o “desconhecimento do ensino colaborativo”, mas o percebem como “prática para efetiva inclusão”. A esse respeito, Capellini (2004), Capellini e Mendes (2007), Capellini e Rodrigues (2009), e David e Capellini (2014) abordam que o ensino colaborativo pode se tornar uma oportunidade a mais para a prática educativa inclusiva de pessoas com DI, ou com outras deficiências, matriculadas na escola regular.

Expressivamente, a frequência de ocorrência em relação ao “ensino colaborativo como fortalecedor do trabalho em equipe” demonstra que nossos sujeitos, mesmo desconhecendo a prática desse tipo de ensino, consideram-no oportuni-

zador de aprendizagem aos estudantes com DI, ou com outras deficiências, dentro da sala regular. Os respondentes consideram também que essa prática colaborativa pode fortalecer o trabalho de parceria entre os professores da sala regular e os da sala de recursos, assim como entre os demais sujeitos que fazem parte da escola. Desse modo, temos, então, segundo David e Capellini (2014), o ensino colaborativo como meio promissor de práticas efetivamente inclusivas nas escolas regulares.

Tabela 4 – Escola em Tempo Integral e o AEE

| INDICADORES | Grupo 01 | Grupo 02 | Grupo 03 | Ocorrência de frequências |
|---|----------|----------|----------|---------------------------|
| Organização do horário escolar com reserva de tempo para o AEE | 02 | - | 02 | 04 |
| Permanência da sala de recursos com ênfase na prática pedagógica colaborativa | 23 | 03 | 05 | 31 |

Fonte: elaborada pelos autores.

Sabemos que o AEE foi planejado, organizado, e sua funcionalidade prevista, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Especializado e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para acontecer nas salas de recursos multifuncionais dentro das escolas regulares aos estudantes com deficiência (BRASIL, 2008, 2010).

No cenário educativo atual do Maranhão, as escolas de educação de tempo integral demandam adaptações das práticas pedagógicas, assim como o AEE das salas de recursos, no currículo e nas atitudes para o atendimento dos estudantes com deficiência. Desse modo, denotamos pelo indicador “organização do horário escolar com reserva de tempo para o AEE” que parte dos respondentes considera importante a escola organizar, dentro da carga horária prevista para o tempo integral, a oferta do AEE na sala de recursos.

A ocorrência de frequência do indicador “permanência da sala de recursos com ênfase na prática pedagógica colaborativa” pelos respondentes nos faz perceber o quanto esses sujeitos consideram importante a prática do trabalho pedagógico em harmonia, a realização de reflexões sobre o trabalho, estudos, discussões, planejamento em equipe, enfim, a ação educativa pela qual a equipe escolar é responsável e por meio da qual se compromete com a inclusão dos estudantes com DI ou com outras deficiências. A existência da parceria entre os professores e os demais profissionais da escola objetivando as mesmas finalidades de ações pedagógicas colabora para práticas inclusivas mais efetivas (CAPELLINI, 2004).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando são dadas as oportunidades para os estudantes com ou sem deficiência estarem junto a seus pares, em salas de aula heterogêneas e inclusivas, eles podem aprender e se desenvolver significativamente. Ambientes segregatórios, interações inadequadas com pessoas e com o meio, principalmente nos primeiros anos de vida, podem dificultar o desenvolvimento do pensamento mais elaborado e complexo da pessoa com DI (VOIVODIC, 2004).

O AEE na sala de recursos das escolas regulares deve possibilitar mecanismos aos estudantes com deficiência para que eles possam ser incluídos com sucesso.

Esse atendimento propiciará condições favoráveis de aprendizagens e deve priorizar o desenvolvimento e a superação das limitações da DI, bem como de qualquer outra deficiência (BATISTA; MANTOAN, 2007).

A educação inclusiva colabora para que sejam repensadas as práticas pedagógicas, as atitudes e os comportamentos dos professores e demais envolvidos com o processo educativo acerca do estudante com DI matriculado na escola regular. A ausência ou insuficiência de oportunidades, sejam sociais, culturais, sejam linguísticas ou escolares, pode implicar a falta de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com a referida deficiência e mesmo daqueles que “não” sejam deficientes (CARNEIRO, 2006).

Os estudantes com DI podem aprender, quando há ambientes estimuladores e adequados, quando são acompanhados precocemente e com intervenção apropriada e estimuladora para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. Segundo Carneiro (2006), o não desenvolvimento cognitivo de uma pessoa pode estar associado mais à falta de estímulos do que propriamente à deficiência em si. A DI não pode ser vista como um entrave que impossibilite o estudante de ter acesso às oportunidades de educação.

A escola exerce a função de promover um ambiente estimulador de aprendizagem para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Associados a essa função, devem estar o apoio e as expectativas positivas da família e dos professores em relação ao aluno com DI, o que pode contribuir para o desenvolvimento das potencialidades desse aluno, independentemente de suas limitações.

Percebemos também concepções limitadas por parte de alguns respondentes quanto ao processo de inclusão. Esses sujeitos demonstraram, pelos indicadores apontados, que a escola não deve flexionar seu currículo e suas práticas pedagógicas para o atendimento aos estudantes com DI, sendo que estes é que deveriam adaptar-se à instituição. Essa concepção converge para a prática de integração dos estudantes nas escolas regulares surgida no final do século XIX.

Outro fato observado neste estudo diz respeito à formação acadêmica inadequada para o trabalho com os estudantes com DI ou com outras deficiências inseridos na escola regular. No que se refere a essa situação, Capellini e Mendes (2007) destacam que a formação acadêmica inicial e continuada no País é precária e que isso colabora para o despreparo dos professores e, conseqüentemente, para a realização de práticas excludentes de alunos com DI.

No decorrer deste estudo, foram apresentados desafios para a educação inclusiva segundo alguns teóricos, e os nossos respondentes destacaram a inexistência do trabalho em equipe e a falta de diálogo entre os professores como entraves para a efetiva inclusão. A prática do trabalho “ilhado” colabora para que cada professor, gestor, coordenador pedagógico e demais servidores exerçam suas tarefas no mesmo espaço, mas sem a devida sintonia, como se houvesse vários maestros, cada qual com suas notas musicais para serem executadas ao mesmo tempo. Enquanto a escola estiver desafinada em seus trabalhos, a verdadeira inclusão não será efetivada.

Outro desafio que podemos destacar é o AEE nas salas de recursos em escolas de educação de tempo integral no Maranhão. Esse atendimento, que acontece no turno inverso ao da escolarização do estudante na sala regular, encontra barreiras para seu funcionamento na escola de tempo integral nesse estado. Esse

modelo de instituição está organizado para funcionar em jornada de tempo ampliada, e o aluno não tem contraturno para a complementação de sua escolarização caso necessite do AEE na sala de recursos.

Mesmo desconhecendo a prática do ensino colaborativo, nossos respondentes reconheceram nessa prática uma possibilidade de promover com qualidade o ensino e aprendizagem para os estudantes, com DI ou com outras deficiências, na escola de tempo integral, bem como uma forma de atuação em equipe. Abordaram também que a sala de recursos pode continuar a existir dentro da metodologia de educação integral, mas as práticas pedagógicas devem ser pensadas, refletidas e planejadas em conjunto.

Nesta pesquisa foi possível perceber que parte de nossos respondentes estão mais otimistas com relação à inclusão escolar das pessoas com deficiência. Essa expectativa positiva demonstra que os sujeitos investigados acreditam nas possibilidades de aprendizagem dos alunos e que a escola é que deve adaptar-se aos estudantes com ou sem deficiência. Vinculados a essa expectativa positiva devem estar o compromisso e a responsabilidade de toda a equipe, o desenvolvimento de práticas pedagógicas pensadas, planejadas e realizadas por todos e o envolvimento das famílias em todo o processo educativo. Enfim, ao pensarmos o ensino colaborativo como meio promissor de ações educativas efetivamente inclusivas em escolas de tempo integral no Maranhão, sugere-se, em estudos posteriores, a reflexão sobre a prática desse ensino nesse modelo de instituição educativa.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007. p. 13-44. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acesso em: 4 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao. Acesso em: 4 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6726-marcos-politicos-legais. Acesso em: 4 maio 2019.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com

- Deficiência, 2011. Disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/.../convencaopessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *A avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>. Acesso em: 4 maio 2019.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/1659>. Acesso em: 4 maio 2019.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203>. Acesso em: 4 maio 2019.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. P. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41616/12/caderno%209.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.
- CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, C. R. et al. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137-152.
- CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf. Acesso em: 4 maio 2019.
- COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 4 maio 2019.
- DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. *Nuances*, São Paulo. v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2714>. Acesso em: 4 maio 2019.
- FERNÁNDEZ, M. S. et al. O ensino colaborativo e a inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. *Anais [...]*. Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19816_9188.pdf. Acesso em: 4 maio 2019.
- GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/EducacaoIntegral-Gadotti.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.
- GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, S. A. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 4 maio 2019.
- HONNEF, C. *O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial*. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2018.
- LEITE, L. P.; SILVA, A. M. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: www2.fc.unesp.br/educacao_especial/material/livro10.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 4 maio 2019.
- MARANHÃO. *Lei nº 10.099/2014, de 11 de junho de 2014*. Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA). São Luís, 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 4 maio 2019.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, M. R. R. *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1887>. Acesso em: 4 maio 2019.
- 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, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf. Acesso em: 4 maio 2019.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2014.
- SILVA, C. B.; FIGUEIREDO, R. V. Educação integral e educação inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL. EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, Sergipe. *Anais [...]*. Aracaju: Educonse, 2012. Disponível em: educonse.com.br/2012/eixo_02/pdf/27.pdf. Acesso em: 4 maio 2019.
- TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+73/85f65e2b-02f1-4e8e-a7e3-aeb72af57d06?version=1.0>. Acesso em: 4 maio 2019.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre a avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91198?show=full>. Acesso em: 4 maio 2019.

VILARONGA, C. A. R; E. G. MENDES, Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.

VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de crianças com síndrome de down*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

Recebido em: 5 ago. 2019

Aceito em: 13 abr. 2020