

## CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA COLABORAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA ÓTICA DE PROFESSORAS E GESTÃO ESCOLAR

Daniela Cristina Barros de Souza MARCATO<sup>1</sup>

Renata Portela RINALDI<sup>2</sup>

### RESUMO

Os desafios de pensar em uma educação que atenda a todos não são recentes e, no entanto, ainda causam discussões e dúvidas com a dificuldade de operacionalizá-la. Nesse sentido, temos o objetivo de discutir as principais concepções de inclusão escolar e os desafios para sua implementação pontuadas por sujeitos que vivenciam o processo inclusivo cotidianamente: uma diretora de escola, uma professora de sala de recursos multifuncionais e uma professora de sala regular. A partir do uso de casos de ensino, as participantes conseguiram demonstrar alguns de seus dilemas para efetivar a educação inclusiva, apontando, principalmente, a necessidade de mudanças estruturais no ensino bem como de um trabalho em colaboração entre os membros da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Colaboração. Escola regular.

### ABSTRACT

The challenges of thinking in an education that attend everyone are not recent. However, they still cause discussions and doubts about the difficulty of operationalising it. In this sense, we aim to discuss the main conceptions of school inclusion and the challenges for its implementation punctuated by subjects who experience the daily practice of school inclusion: a school principal, a teacher of multifunctional resource room teacher and a regular room teacher. Through teaching cases, the participants were able to demonstrate some of their dilemmas to effect the inclusive education, pointing mainly the need for structural changes in education as well as a collaborative work between members of the school community.

**Keywords:** School inclusion. Collaboration. Regular school.

### 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: [danicbs@yahoo.com.br](mailto:danicbs@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). E-mail: [renata.rinaldi@fct.unesp.br](mailto:renata.rinaldi@fct.unesp.br)

Os desafios de pensar (e operacionalizar) uma educação para todos não são recentes. Comenius, no século XVII, é um exemplo da proposta de princípio inclusivo no ensino quando propõe “ensinar tudo a todos” em sua obra *Didática Magna*. A este respeito, Padilha (2007, p. 94) tece uma reflexão e chama a atenção: “quem são esses todos que devem aprender tudo”?

Desde a publicação de sua obra, Comenius recebeu críticas ressaltando que o texto não apresentava com clareza “de que modo se poderia ensinar algo a alguém”. Além disso, não expunha “como seriam consolidadas suas propostas de construção da escola para ensinar tudo a todos”, como também não considerava as “péssimas leis da escola” da época. (PADILHA, 2007, p. 95).

Dilemas e conflitos que datam de 1649 e, muitos deles, que permanecem até hoje. É preciso considerar que qualquer política de inclusão deve envolver aspectos de ordem política, econômica, social e cultural. No Brasil (2008; 2014) a proposta de uma educação inclusiva não consiste apenas na garantia no direito de permanência do estudante público-alvo da Educação Especial junto aos demais alunos, mas de meios para que se respeitem as diferenças e atendam às suas necessidades.

De qualquer forma, dito desta ou daquela maneira, neste ou naquele tempo, uma das questões fundamentais parece-me ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o dever de a escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato. **Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar, porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares.** (PADILHA, 2007, p. 96, grifo nosso).

Sabemos que sem compreender o que se faz, a prática pedagógica do professor, ou mesmo as ações de gestão escolar, tornam-se mera execução de hábitos cristalizados, ou respostas que devem dar às demandas e ordens externas. Em vista disso, a proposta de educação para todos traz consigo a necessidade e o desafio de pensar na transformação dos recursos humanos, pedagógicos e materiais para que a educação inclusiva ultrapasse o plano imaginário ou mesmo prescritivo. Após vencer a barreira do acesso à matrícula, é preciso pensar em práticas eficazes para a implementação de princípios e práticas de uma educação inclusiva, além de professores bem preparados para lidar com a diversidade de todos os alunos.

Diante do exposto, realizamos uma investigação durante o ano de 2013 com o objetivo de compreender de que forma a equipe de gestão escolar, o professor da sala comum e da Educação Especial trabalham (ou podem trabalhar) para a implementação da educação inclusiva no contexto de uma escola pública numa perspectiva do trabalho colaborativo.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação é baseada na modalidade de Estudo de Caso. Ele permite estudar um caso com delimitações definidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), seja uma situação, um grupo de sujeitos, permitindo conhecer melhor uma realidade.

Ao focalizar uma situação ou fenômeno particular torna-se um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos bem como auxiliar o pesquisador na compreensão do fenômeno estudado (YIN, 2005), podendo revelar a descoberta de novos significados, ou confirmar o já conhecido (ANDRÉ, 2005), contribuindo também para a produção de conhecimento científico na área, como no caso de estudos sobre as vivências da implantação da educação inclusiva. Por não ser um fenômeno novo, mas complexo, estudos de caso da inclusão podem revelar tensões, sugestões bem como outros elementos que contribuam para a compreensão da tessitura da educação para todos.

No intuito de conhecer o posicionamento dos profissionais que vivenciam a realidade cotidiana da implementação da educação inclusiva, optamos por realizar um estudo de caso em uma escola comum cujo alunado fosse composto também por alunos com deficiências, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Desta forma, em um primeiro momento foi realizado o contato com a direção de uma escola municipal de anos iniciais do ensino fundamental em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo com vistas a solicitar-lhe autorização para realização da pesquisa. Após aprovação, apresentamos os objetivos da investigação e realizamos o convite aos sujeitos que trabalhavam naquele contexto. Aceitaram participar da investigação a Diretora (**Dir.**), a professora de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (**PSRM**) e uma professora da sala regular (**PSR**).

O instrumento selecionado para a coleta de dados foi um caso de ensino denominado “Um garoto especial”<sup>3</sup> (MASUYAMA; RINALDI, 2011). Segundo Nono (2005), casos de ensino são narrativas que documentam eventos escolares e que trazem detalhes suficientes para que tais eventos sejam analisados e interpretados a partir de diferentes perspectivas. São “narrativas que permitem o acesso aos conhecimentos sobre ensino envolvidos nos eventos descritos” (NONO, 2005, p. 6), que ocorrem em um tempo e local específicos. Além disso, retratam “uma situação-problema enfrentada por um professor, uma variedade de abordagens possíveis que poderiam ter sido adotadas e algumas informações sobre como o problema foi resolvido” (MIZUKAMI, 2000, p. 152). As narrativas dos casos de ensino apresentam começo, meio e fim (NONO; MIZUKAMI, 2001) e se aproximam das tensões, concepções, erros e acertos comuns em práticas educativas.

A partir de casos de ensino, os professores e profissionais da educação (como gestores) têm a oportunidade para expor suas ideias sem enfrentar a situação de ser “avaliado” ou julgado acerca da qualidade de seu trabalho. Ao se posicionar diante do caso de ensino, a partir de inquirições que visam leva-los à reflexão sobre a situação apresentada, o professor e demais profissionais expressam suas concepções, o que faz os casos de ensino serem considerados como importantes instrumentos para investigação dos processos formativos vividos pelos professores. (NONO, 2005).

O caso de ensino selecionado para a presente investigação teve como objetivo nortear a reflexão das professoras e da diretora sobre a implementação da educação inclusiva numa escola pública e as possibilidades de viabilizar um trabalho colaborativo entre os profissionais daquele contexto. Em linhas gerais, o caso de ensino “Um garoto especial” apresenta uma narrativa sobre Vagner, um garoto com sérias defasagens na aprendizagem e que está no 4º ano do Ensino Fundamental e que passa a chamar a atenção da docente Néia por ser um garoto que “estava no nível silábico-alfabético, fazia a leitura lentamente, apresentava dificuldade de interpretação, de manter a atenção, de memorizar e em concluir as atividades”. (MASUYAMA; RINALDI, 2011, p.2). Aparentava gostar mais de estar na rua do que na escola, demonstrando desinteresse e, além disso, o estudante não apresentou os avanços de aprendizagem esperados por Néia. Outros

---

<sup>3</sup> Caso de ensino produzido no âmbito do projeto “Programa Desenvolvimento Profissional de Formadores e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Local De Trabalho: uma Parceria entre Universidade-Escola” (Proc. 400819/2010-4 - CNPQ), sob responsabilidade das autoras e com circulação restrita ao grupo de estudo e pesquisa no período de 2010-2012.

professores surgem como personagens do caso para dar elementos à professora sobre o comportamento do aluno nos anteriores de escolarização: já era desatento, tinha problemas de fala, se envolvia em confusões com outros alunos, raramente concluía as atividades e apresentava muita defasagem de aprendizagem em relação aos demais alunos da classe.

Diante do comportamento do aluno e de um diagnóstico tardio, a professora Néia enfrenta situações dilemáticas em relação à inclusão e a como ensinar Vagner. Dessa forma, o cenário do caso de ensino montado era relevante para os sujeitos da pesquisa, pois relatava sobre situações de inclusão difíceis, mas corriqueiras e comuns, sobre as quais eles puderam refletir e se posicionar a partir de algumas questões realizadas após a leitura do caso de ensino, dentre as quais, destacamos as seguintes:

1. Suponha que você é a professora de Vagner e somente agora, assim como a professora Néia, tomou ciência da situação do menino. Como você acha que as informações apresentadas lhe ajudariam a compreender o aluno Vagner e outras crianças da classe?
2. A partir da observação da professora Néia em relação ao repertório que Vagner apresenta “[...] é um aluno do 4º ano e gosta da merenda escolar. Está no nível silábico-alfabético; apresenta dificuldade na leitura e compreensão do que lê; é desinteressado e desestimulado com as atividades de sala de aula” é possível dizer que esse aluno tem capacidade para aprender? Quais os fatores desencadeantes e agravantes no caso de Vagner? Justifique sua resposta.

Diante das questões propostas, as participantes posicionaram-se e permitiram-nos compreender suas principais concepções sobre inclusão, ensino, bem como das necessidades para a efetivação de seu trabalho.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os dados coletados indicaram que as participantes da pesquisa são profissionais experientes, com mais de 15 anos no exercício do magistério e com formação em nível superior em curso de licenciatura em Pedagogia. Contudo, é interessante observar que a diretora pode ser considerada uma profissional em início de carreira na gestão escolar, com apenas 4 anos de experiência no exercício desta função.

Ademais, optamos por trabalhar a partir de dois eixos, a saber: concepção de inclusão escolar e estratégias e desafios para construção da inclusão escolar.

### 3.1 Concepção de inclusão escolar

Para as professoras e gestora a inclusão escolar é algo muito importante e “deveria ser um processo que permitisse a participação e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, deficiências, origens socioeconômica e cultural” (PSRM). Todavia ressaltam inúmeros desafios que permeiam a implantação desse processo, por exemplo:

Ainda faltam diversos recursos e formação para que todos os alunos com necessidades educacionais sejam atendidos com uma educação especial adequada. (Dir.)

A inclusão precisa ser revista, reestruturada. Infelizmente não temos a estrutura física e nem política que a favoreça; profissionais qualificados para tal. Como podemos incluir adequadamente uma criança numa sala com 35 alunos? E além de 35, com diferentes níveis de aprendizagem e dificuldades comportamental? Desse jeito que está não é possível incluir esses alunos “*adequadamente*”, pois na verdade, a inclusão, está apenas no papel. (PSR)

Como no caso apresentado, não são todos os professores e profissionais deste espaço que se permitem a “enxergar” estes alunos. É um “ver” camuflado. Principalmente quando se diz respeito aos alunos com comportamento que não interfere diretamente no ambiente da sala. Alguns passam anos despercebidos no espaço escolar. E quando finalmente alguém os nota, até passarem pelo processo de avaliação (encaminhamentos, diagnósticos, estudos e atendimento), chegam ao final do ciclo sem atendimento ou quase não participam. Vejo ainda muitas falhas e falta de comprometimento. (PSRM)

Entre os principais desafios as professoras apontam para a dificuldade na infraestrutura, em ter profissionais qualificados para lidar com esta realidade [da inclusão] e, também, garantir a aprendizagem a todos os estudantes.

Os apontamentos, especialmente do relato de PSRM quando afirma a invisibilidade dos estudantes com deficiência, vão na direção do argumento apresentado por Goodman (2008, p. 102) quando afirma que

[...] a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que,

portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permite.

Entretanto,

[...] uns poucos indivíduos podem na realidade manifestar seus singulares pensamentos, valores... dentro de uma estrutura social, a grande maioria é abandonada a uma comum e pobre uniformidade (GOODMAN, 2008, p. 103).

As concepções apresentadas revelam os diferentes desafios que a instituição escolar (e mesmo os sistemas de ensino) precisará assumir para a implementação de uma educação inclusiva. Esse tipo de desafio também comparece em estudos no exterior, por exemplo, como na análise de Friend, Cook, Hurley-Chamberlain e Shamberger (2010) quando apontam que as políticas públicas para inclusão têm evoluído rapidamente como uma estratégia para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso ao mesmo currículo que os outros estudantes enquanto continuam a receber o atendimento especializado a que têm direito no contraturno. Entretanto, a mudança da cultura no ambiente escolar e seu entorno, assim como nas relações entre os profissionais, as famílias e os próprios alunos são desafios a serem enfrentados com urgência.

### **3.2 Estratégias e desafios para construção da inclusão escolar**

Diante das dificuldades e desafios citados, as professoras indicaram elementos que apontam para a necessidade de revisão de práticas e ações que levem a escola à construção de uma proposta de educação inclusiva, sendo pertinente prestar atenção em alguns aspectos.

Tanto a professora da Sala de Recursos Multifuncionais como a Diretora acreditaram ser favorável conhecer previamente o aluno. A PSRM expôs que quanto mais informações específicas houvesse para conhecer melhor o aluno, mais se tornaria possível entender sobre seu comportamento bem como elaborar estratégias de ensino que auxiliassem a diminuir as dificuldades.

Para a Diretora, conhecer o aluno geraria possibilidade de flexibilização e diversificação das atividades oferecidas porque diante de suas dificuldades, permitiria ir “respeitando seu ritmo e garantindo seus avanços” (Dir.). Com a frase “me favoreço com este conhecimento porque tenho condições de flexibilizar e diversificar as atividades que

ofereço” exposta pela gestora, notamos que ela se colocou no lugar de Néia e não se posicionou como gestora, não demonstrando qual seria o papel da gestão nesse caso. Aponta elementos de que a flexibilização provavelmente será executada pelo professor da sala regular. É interessante pensar, contudo, que para o professor ser capaz de flexibilizar as atividades faz-se necessário repensar o currículo da série ou mesmo os objetivos mais amplos de educação que a escola adota e que estão expostos em seu Projeto Pedagógico, tarefa que pode ser coordenada pela gestão escolar. Tais ideias vão ao encontro do que Glat (2007, p. 16) aponta:

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Para acolher **todos** os alunos, a escola precisa, sobretudo, **transformar suas intenções e escolhas curriculares**. (GLAT, 2007, p.16, grifo nosso).

Na mesma vertente, Libâneo (2001, p. 65) ressalta que “não é possível a escola atingir seus objetivos e suas propostas curriculares sem formas de organização e gestão”. Nesse sentido, apresenta argumentos para justificar a necessidade da revisão da escola globalmente sendo preciso compreendê-la no contexto da educação inclusiva. O autor ainda defende que “há relação entre o que acontece no contexto da organização escolar e o que acontece nas salas de aulas” (LIBÂNEO, 2001, p. 65).

Tais modificações estão relacionadas ao acesso ao currículo escolar e constituem o princípio das Adequações Curriculares. Estas nada mais são que “processos diferenciados de ensino, para que se possa garantir a aprendizagem efetiva dos conteúdos curriculares, que, em alguns casos, exige recursos e estratégias específicas” (OLIVEIRA, 2008, p. 129) que são implementados em diferentes esferas, que vai desde a sala de aula até as metas da escola e diretrizes do município, por exemplo.

As adequações curriculares diante das necessidades específicas dos alunos geram impacto no currículo escolar como um todo. Nesse sentido,

O currículo é um documento escrito destinado a dar orientação à educação dos alunos. O termo refere-se aos planos de educação para escolas integrais, grupos de alunos, assim como a planos educacionais individuais. Um currículo trata do conteúdo das disciplinas ensinadas assim como dos métodos de ensino e de aspectos sociais [...] O currículo é ajustado de várias maneiras para atender às necessidades de todos os alunos. **A criação e implementação de um plano que leve em conta cada necessidade particular de uma criança pode envolver todos os aspectos educacionais, desde o trabalho escolar inteiro às**

**mudanças dentro de uma sala de aula.** (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 96, grifo nosso).

Quando se tem intenção de que o trabalho do professor em sala de aula seja modificado (em termos de práticas, conteúdos), é preciso garantir um respaldo curricular e estrutural. Para ilustrar que a mudança não é apenas pontual, a professora da sala regular posicionou-se afirmando que não basta conhecer o aluno e seu diagnóstico: é preciso ter possibilidades de realizar algo. A dificuldade em operacionalizar mudanças não provém apenas do desconhecimento do professor, como PSR expressa:

As informações apresentadas sobre o Vagner mudariam o meu pensar, as atividades mais direcionadas. Mas, infelizmente não mudaria tanto; como um professor vai dar “atenção individual”, numa sala numerosa, sendo que estas precisam de uma intervenção diária, questionamentos individuais para avançar em sua aprendizagem? (PSR).

Ainda em relação à dificuldade de conduzir o ensino em um ambiente inclusivo, a professora da sala regular foi explícita em afirmar que o aluno poderia aprender desde que houvesse uma equipe a seu lado, onde o papel dos profissionais, da família, do professor e até próprio aluno é relevante. Além dessa equipe, mudanças estruturais são necessárias (como redução do número de alunos da sala) para viabilizar uma atenção mais específica para um aluno como Vagner.

A professora da sala de recursos multifuncionais também se posicionou favoravelmente à aprendizagem, mas também vê lacunas na atuação na sala regular:

Todo aluno independente das características apresentadas tem condição e é capaz de aprender. O fundamental é considerar o que seja importante e necessário a ele neste momento. Seu desinteresse e não participação é consequência da forma como vem sendo planejado, se é que há um planejamento para atendimento ao aluno. (PSRM).

Acredita ser necessário não “perder tempo” e encaminhar logo o aluno: “Se há a possibilidade de conhecer o aluno, saber que está no nível silábico alfabético... e já está no 4º ano, há uma necessidade imensa de se *correr* para atender a este aluno” (PSRM). Neste instante, a professora da sala de recursos multifuncionais refere-se à procura de um diagnóstico, encaminhamento para profissionais da psicopedagogia e outros, para que seja possível conseguir saber mais sobre essa criança de modo que ela possa aproveitar os serviços a que tem direito, como frequentar a sala de recursos, por exemplo. A PSRM

expõe que o professor de sala precisa fazer um planejamento para o aluno desde os anos iniciais. E expõe que falta comunicação entre profissionais da mesma escola em prol disso, como um trabalho em equipe.

De acordo com Mendes e Toyoda (2008), o maior desafio é construir uma cultura colaborativa na escola, o que precisa demandar nossos esforços. Na visão destas autoras, “a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão” (MENDES; TOYODA, 2008, p. 114).

Durante muito tempo a educação de pessoas com deficiência foi conduzida exclusivamente por profissionais da Educação Especial presentes, em sua maioria, nas escolas especiais. No entanto, com o advento do movimento de inclusão a presença destes estudantes em salas de aulas comuns tornou-se frequente. Mesmo assim, o suporte da Educação Especial para proporcionar o sucesso da escolarização desses sujeitos é fundamental, por meio da garantia de participação do estudante no Atendimento Educacional Especializado. É evidente, no entanto, que apenas a participação nesse atendimento não garantirá de forma efetiva a inclusão do estudante. Ele poderá ter avanços em relação à aprendizagem, mas precisa de estratégias para que também na sala de aula comum seja capaz de aprender com seus pares “sem deficiência”. Para que sua participação na escola comum seja relevante torna-se fundamental rever práticas e mudar estratégias.

Nesse sentido, a contribuição de Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) sobre a inclusão escolar é interessante porque ressalta o princípio de que “os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos”. Logo, vem se tornando necessário “estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio” (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011, p. 84).

Essa rede envolve docentes, gestão, funcionários da escola, famílias e alunos como também o professor de Educação Especial, por ser o profissional mais familiarizado em trabalhar com as dificuldades e potencialidades de pessoas com deficiências. Assim, ensino comum e especial precisam dialogar melhor entre si em prol do desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência. É evidente que a mudança estrutural é realmente necessária, no entanto, um dos pilares do processo é a modificação das práticas pedagógicas, algo que necessariamente requer a existência de um processo colaborativo entre os dois ensinos.

A colaboração necessita ser aprendida na escola. Rabelo e Mendes (2012), com base nas ideias de Gately e Gately Jr (2001), expõem que no ensino colaborativo os professores de ensino geral e ensino especial

[...] precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes. (RABELO; MENDES, 2012, p. 5609).

São as diferentes habilidades que garantirão que vivências e conteúdos possam ser trocados e compartilhados. O professor da educação especial contribuindo com as necessidades específicas do estudante com deficiência, pensando em como trabalhar suas potencialidades em sala de aula e o professor da sala regular identificando de que forma pode fazer um trabalho de fato inclusivo que englobe todos os alunos, incluindo aqueles com maior dificuldade para aprender em decorrência de sua deficiência ou outras características próprias.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término deste trabalho, identificamos que a implantação da educação inclusiva tem caminhado de forma processual. Notamos que ainda que as práticas realizadas no cotidiano da escola não sejam as delineadas pelos estudos acadêmicos, elas não podem ser invalidadas por não serem as “ideais”, mas devem ser tomadas como partes de um processo vivenciado que traz elementos de realidade. Nesse sentido, chamam a atenção para as possibilidades e necessidades para que inclusão escolar possa acontecer, de fato.

Diante da proposta de delinear algumas concepções e desafios da inclusão expostos por professores que vivenciam o processo do ensino inclusivo cotidianamente, percebemos que realizar um estudo de caso utilizando como estratégia os Casos de Ensino mostrou-se produtivo para que os sujeitos expressassem suas opiniões e vivências sobre a inclusão escolar. Nesse sentido, identificamos que os sujeitos caminharam para além da culpabilização dos parceiros, mas identificaram elementos pertinentes que colocam a colaboração como chave para a educação inclusiva.

As práticas serão adequadas, especialmente quando for possível efetivar um trabalho de colaboração na escola, garantindo não apenas o trabalho conjunto da Educação

Especial e do ensino comum, mas de todos os que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, o desafio será compreender como propor e efetivar a união de todas essas esferas com o objetivo de avançar na garantir da educação para todos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN A.; SHAMBERGER, C. **Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education**. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2010, 9-27, DOI: 10.1080/10474410903535380 Acesso em: 03 ago. 2015.

GATELY, S.; GATELY JÚNIOR, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching exceptional children**, 33, n. 4, 2001, p. 40-47.

GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GOODMAN, J. Education for critical democracy. **Journal of education**, v. 20, n. 1, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASUYAMA, P. M. K.; RINALDI, R. P. **Caso de ensino “Um garoto especial”**. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. 2011. Mimeo.

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, Editora UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S. Inclusão: consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. In: DECHICHI, C.;

SILVA, L. C. (Org.). **Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 97-118.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000, p.139-161.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. São Carlos: UFSCar, 2005, 238p.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: **Reunião Anual da ANPED, 24**, Caxambu. 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

RABELO, L. C. C.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo como proposta alternativa de formação continuada de professores para a inclusão escolar. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5**, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEs/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 5602-5616.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.