

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/ENSINO COLABORATIVO: DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL

CONTINUING TEACHER TRAINING IN SPECIAL EDUCATION / CO-TEACHING: DEVELOPMENT OF A COURSE SEMIPRESENTIAL

- **Carla Marçal** (UERJ – carlacordeiromarcal@gmail.com)<sup>1</sup>
- **Mara Monteiro da Cruz** (UERJ - mluciacz@hotmail.com)<sup>2</sup>
- **Patricia Braun** (UERJ - braunpatricia09@gmail.com)<sup>3</sup>

### Resumo:

A formação de professores para o atendimento educacional especializado é uma demanda real, pois é escassa a disseminação de ações de ensino no país, embora o mesmo tenha programas reconhecidos no âmbito internacional que abordam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2011). Com vistas a dialogar e discutir práticas de ensino para o AEE, este trabalho aborda reflexões e referenciais teóricos sobre as ações de um projeto de extensão universitária, oferecido a professores de municípios do Rio de Janeiro, a partir da prática no ensino colaborativo e desenvolvida em um instituto de aplicação. O uso da tecnologia se apresenta a partir de dois enfoques, um pelo uso de ferramentas no ambiente virtual, capaz de organizar e propor a reflexão e a produção de saberes sobre a prática de professores; e outro que expõe outra forma da escola se organizar diante do AEE. O ensino colaborativo consiste na parceria entre o professor do AEE e do núcleo comum, compartilhando regência, planejamento e avaliação no ensino (BRAUN e MARIN, 2011, PLETSCHE, 2014 e MENDES et. al, 2014). A dinâmica do curso de extensão contempla encontros presenciais e à distância, com docentes do AEE e do núcleo comum, além de profissionais convidados da área de educação. O curso está em uma plataforma MOODLE da universidade. Neste ambiente encontram-se os recursos didático-pedagógicos e as ferramentas de comunicação. Os resultados iniciais revelam que professores estão, de fato, carentes de formação em relação às propostas de ensino no AEE. Inicialmente, foram ofertadas 100 vagas para dois municípios, no entanto, matricularam-se 170 professores, estudantes e profissionais da educação provenientes de 13 municípios.

**Palavras-chave:** ensino colaborativo, formação continuada docente, Educação a distância.

### Abstract:

The training of teachers for specialized education is a real demand for it is scarce the dissemination of educational actions in the country, although it has

<sup>1</sup> Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá. Mestre em Educação.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação.



*recognized programs at the international level to address the education of people with special educational needs (BRAZIL, 2011). In order to dialogue and discuss teaching practices for the ESA, this work deals with reflections and theoretical frameworks on the actions of a university extension project, offered to teachers in the cities of Rio de Janeiro, from the practice on co-teaching and developed in an application institute. The use of technology is presented from two perspectives, one by the use of tools in the virtual environment, able to organize and propose reflection and production of knowledge about the practice of teachers; and another that exposes another way for the school to organize before the ESA. Co-teaching is the partnership between the teacher of the ESA and the common core, sharing regency, planning and evaluation in education (BRAUN and MARIN, 2011, PLETSCHE, 2014 and MENDES et al., 2014). The extension course dynamics contemplates face meetings and distance learning, with teachers of the ESA and the common core, and invited professionals of education. The course is in a MOODLE platform of the university. In this environment are the didactic and pedagogical resources and communication tools. Initial results show that teachers are in fact in need of training in relation to education proposed in the ESA. At first, 100 vacancies were offered to two cities, however, 170 teachers, students and education professionals from 13 cities were enrolled.*

**Keywords:** *co-teaching, teaching continuing education, blended learning*

## 1- Formação docente: uma demanda real

A atual organização da sociedade tem-se apresentado de forma conflitante, com valores ambíguos e multifacetados. Diante dessa realidade muitas contradições e angústias acabam se refletindo no sistema escolar, devido às diferentes expectativas que as famílias, alunos e educadores lançam sobre esse espaço de desenvolvimento. Com essa tônica social, a busca por ações que possam resolver e melhor respaldar as necessidades da educação contemporânea tem partido tanto de órgãos do Estado quanto dos próprios professores. Sendo assim, a formação de profissionais da educação acabou por tornar-se um tema constante nas pautas de debates, congressos e estudos no contexto mundial.

Dentre as discussões formuladas no campo da educação, uma que parece persistir é a relação competência profissional – qualidade de ensino. Porém, não há intenção de se justificar com essa situação os entraves pelos quais a educação vem passando, muito menos esperar que a relação competência – qualidade seja o respaldo para todos os paradoxos que envolvem a escola, seus professores, alunos e pais. Mas, há que se reconhecer que, certamente, a formação de professores está entre as situações que demandam posicionamentos contundentes quando se tem em vista uma educação de qualidade. Tal afirmação remete a reflexões sobre as formas como acontece a formação de professores, já a partir da formação inicial.

Neste sentido e como foco deste trabalho, valem apontamentos sobre a formação continuada, uma vez que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais

tem suscitado dos professores, em serviço, práticas de ensino para as quais não foram formados. A figura do professor como personagem, praticamente único, no atual processo de formação dos alunos tem atribuído a ele maiores encargos, responsabilidades, exigindo que sua formação esteja em constante (re)construção.

A formação continuada, assim, surge, a partir dessa necessidade, como um recurso fundamental para o respaldo atual e contextualizado da ação docente. Nessa linha de pensamento, o processo de formação caracteriza-se como algo sempre inacabado, e que, devido às exigências atuais da escola e da sociedade, extrapola em muito a etapa de aquisição do título de licenciatura. Além disso, a prática leva a inferir que o cotidiano docente demanda o domínio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que, na maioria das vezes, estendem-se para além do currículo dos cursos de formação inicial, como já mencionado. Ratificando este pensamento, Lima, M. (2001) revela em sua tese que “a condição do professor está para além de um *mero executor*, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exibir em seu currículo”

Por formação continuada de professores considera-se aquela oferecida a professores, profissionais que já passaram por algum tipo de formação inicial. Envolve toda e qualquer atividade de formação do professor em caráter de cursos de especialização ou extensão, oferecidos nas instituições de ensino superior ou as oferecidas em diferentes sistemas de ensino (PIRES, 1991).

No entanto, cabe esclarecer que a formação que se desdobra após a formação inicial do professor tem assumido diferentes definições, de acordo com a proposta à qual o autor ou a instituição formadora se vincula. Termos como formação permanente, continuada e em serviço são comumente utilizados para o mesmo processo, mas nem sempre apresentam em suas intenções as mesmas propostas.

Lima (2011), em seu estudo sobre a formação continuada, apresenta alguns pontos que diferenciam a formação permanente da formação continuada. Segundo a autora, formação continuada é o desenvolvimento profissional que acontece articulado com o trabalho docente, possibilitando atitudes reflexivas e dinamizadas através de suas práxis. Já por formação permanente<sup>4</sup> considera-se aquela que acontece durante todo o percurso da vida, em diferentes instâncias, contextos formais ou não, e em períodos dos quais o professor participa e nos quais está inserido.

A Legislação Educacional, LDB – Lei nº 9.394/96, em seu artigo 63 prevê “programas de educação continuada de educação em diversos níveis” e, em seu artigo 67, item II, descreve que o “aperfeiçoamento profissional continuado está previsto em período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Note-se a expressão “incluído na carga de trabalho”. Se assim a considerarmos, a formação continuada parece se referir ao mesmo processo. Porém, apesar de a legislação prever dessa forma, raras são as ações de formação que de fato podem ser assim caracterizadas.

<sup>4</sup> Em Arouca (1996), encontra-se uma definição de Educação Permanente (UNESCO, 1963): “A Educação Permanente é um conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que segue durante toda a vida [...] Implica em sistema complexo, coerente e integrado, fornecendo os meios convenientes à resposta para as aspirações de ordem educativa, cultural de cada indivíduo e adequadas as suas faculdades” (definição de Paul Legrand: Asser Deléon da UNESCO).

Dentre os conceitos que têm configurado os programas de formação de professores, está o conceito do *professor reflexivo* discutido por diferentes autores como Pimenta e Ghedin (2002); Nóvoa (1997). No entanto, alguns desses autores também externam sua preocupação para com a forma de apropriação e apresentação desse conceito em diferentes realidades. No Brasil, por exemplo, assim como já aconteceu com outros referenciais adotados na educação, o conceito *professor reflexivo* “na maioria das vezes permanece como retórica” (PIMENTA E GHEDIN, 2002). Ou seja, a expressão é adotada para definir o perfil dos cursos de formação oferecidos, mas as ações pertinentes à abordagem não são adequadamente implementadas.

Considerar o professor como um educador reflexivo supõe levar em conta que esse profissional acumula, no decorrer de sua docência, valores, experiências e saberes que merecem e devem ser considerados e discutidos com ele e junto a ele, para que ele próprio analise sua ação e as consequências dela. Ser reflexivo sobre uma ação implica um processo crítico do qual fazem parte os professores envolvidos na mesma realidade educacional, os quais, diante do contexto da própria história, de suas atividades e implicações, adotam um posicionamento diante das conquistas e, principalmente, diante das dificuldades.

É a partir desse princípio que concordamos com o que afirma Garrido, Pimenta e Moura (2000), quando dizem que:

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p. 91).

Sob esse ponto de vista, os cursos de formação precisariam alcançar uma dinâmica diferenciada da atual. Seria necessário, nesse processo, que se formalizasse, de fato, uma relação dialógica entre a teoria e a prática, com a participação coletiva dos professores no espaço escolar, realizando as reflexões sobre as práticas diante das abordagens discutidas nas teorias.

Conforme aponta Braun (2004),

O desenvolvimento profissional pode atingir uma eficácia quando prevê a quem se estão endereçando as mudanças, que a escola e que a realidade. A tarefa não é simples, requer a disponibilidade tanto dos meios de formação quanto das escolas, e especialmente do professor, uma vez que não se pode eximir do profissional a responsabilidade que a ele é conferida sobre sua própria formação. (BRAUN, 2004, p. 59)

Nesta direção e com vistas à reflexão sobre práticas realizadas no cotidiano da escola, surge a necessidade de análise sobre estratégias que possibilitem ao professor atuar e refletir sobre sua prática, prover situações de ensino nas quais sejam favorecidas aprendizagens para os alunos envolvidos, sobre os conhecimentos culturais acumulados, e para ele próprio, sobre o fazer pedagógico do professor.

A proposta do Ensino Colaborativo, neste contexto, se apresenta como uma estratégia, um arranjo baseado na ideia de *bidocência* ou *coensino*, capaz de promover aprendizagens para quem aprende e para quem ensina (BRAUN, 2012). A necessidade de ações docentes que atendam à diversidade das especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais é uma demanda real. Tal afirmativa é observada em documentos que tratam de aspectos para a educação desses alunos, na escola comum, ao apontarem que

novas competências para a formação e atuação docente são imprescindíveis neste contexto (BRASIL, 2007).

Consideramos que, embora o aluno com necessidades educacionais especiais realmente exija propostas diferentes das que habitualmente a escola tem disposto, a diferenciação posta vai além das competências do professor. Abarca, também, uma configuração nova da escola se organizar em relação ao trabalho docente. Alunos com necessidades educacionais especiais apresentam um espectro significativo de demandas as quais podem exigir habilidades e conhecimento para desenvolver propostas educativas pertinentes à sua aprendizagem.

A premissa da colaboração entendida como a coparticipação entre professor regente e o professor especialista, combinando suas habilidades para tratar dos processos pedagógicos em sala de aula, é referendada em estudos que analisam situações de ensino inclusivo (FENTY *et. al.*, 2012). Encontrados estudos que associam esta perspectiva a diferentes deficiências há mais de uma década, como Zanata (2004) sobre surdez, Capellini (2004) sobre deficiência intelectual, Ferreira *et al.* (2007) sobre deficiência visual; e, também, sobre transtornos globais do desenvolvimento, como Rabello e Santos (2011) sobre autismo. O ensino colaborativo, na perspectiva da bidocência, consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, em que dividem o planejamento, instrução e avaliação de procedimentos, sem hierarquia de ações ou responsabilidades sobre o processo escolar do aluno. (MENDES *et. al.*, 2014).

## 2- Curso de extensão: aprendizagens e trocas de experiências

A troca de experiências a partir de trabalhos realizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe um diálogo, a troca de conhecimentos, formação continuada e saberes entre os participantes. Proporcionar um curso de extensão é de grande contribuição para a prática e formação de educadores. O ponto de partida para o diálogo sobre as práticas docentes é o trabalho de ensino colaborativo que acontece em um colégio de aplicação de uma universidade localizada no município do Rio de Janeiro. Temos como base teórica Glat (2010), Braun e Viana (2011), Braun (2012), Pletsch (2014) e Mendes *et al* (2014) no que se refere à educação inclusiva, processos de ensino e aprendizagem e ensino colaborativo na perspectiva da bidocência. Tratamos desses temas com profissionais da Educação Básica promovendo um diálogo com trocas de experiências. Para isso, inauguramos esse encontro que privilegia o diálogo a partir das experiências, com a ação “Encontro de formação continuada e troca de experiências na perspectiva da Educação Inclusiva”.

Temos como público alvo agentes educadores, docentes, profissionais da educação da Baixada Fluminense e demais sujeitos que se interessem pela temática. Essa ação é dividida em quatro encontros presenciais e oito meses de formação em EaD com os educadores. Dessa maneira, poderemos contribuir com o AEE na Educação Básica e articular com os municípios e outras redes criando possibilidades de formação para profissionais de educação e estudantes de graduação e de pós-graduação que tenham como foco a educação

especial/inclusiva, o ensino colaborativo, seus saberes e ações educativas voltadas para o atendimento de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais. Essa experiência tem proporcionado importante possibilidade de trocas, aprendizagens, conhecimentos, formação de professores e produção de saberes na perspectiva da educação inclusiva. Isso contribui para o crescimento e qualidade dessa modalidade educacional.

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, determina modalidades educacionais para Educação Especial na Educação Básica, tendo sido influenciada por modalidades internacionais. Essas diretrizes têm como base a Educação Inclusiva e são organizadas em dois blocos: sistemas de ensino e formação de professores. Assim, contribui para a formação de professores e causa impacto nos sistemas de ensino da educação básica, assim como abrirá um campo de reflexão para as práticas que podem se revelar como promissoras para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante disso, nosso objetivo é promover formação de professores, discussões e trocas de experiências sobre temáticas relativas às questões da educação especial e inclusiva, atendimento educacional especializado e ensino colaborativo na perspectiva da bidocência. Além de viabilizar encontros e trocas de experiências, voltados para a educação especial /inclusiva com ênfase no ensino colaborativo na perspectiva da bidocência, estimulando a reflexão sobre os temas abordados; Conhecer trabalhos de AEE nas redes de ensino da educação básica e articular parcerias para um trabalho em rede objetivando o ensino colaborativo e desenvolver publicações que sistematizem a produção de saberes nos encontros temáticos.

A distância geográfica entre a Universidade que desenvolve o projeto do curso e as instituições da Baixada Fluminense, além da dificuldade de agendar encontros semanais com os cursistas, que são professores e, não raramente, trabalham em dois ou três turnos, justificou a proposta do curso semipresencial, com atividades regulares realizadas na modalidade a distância, além de quatro encontros presenciais realizados em uma universidade localizada na Baixada Fluminense, que disponibilizou o auditório para estes eventos. O intuito das atividades realizadas a distância não é criar um mero repositório de materiais didáticos, mas sim desenvolver, em um processo contínuo de colaboração, uma pedagogia da comunicação e da aprendizagem (APARICI, 2009) que utilize o ambiente virtual como espaço de diálogo e construção coletiva de saberes.

O curso está alocado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na plataforma MOODLE, gerenciado pelo Laboratório de Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), definidos como um conjunto de ferramentas eletrônicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, conjugam diferentes recursos e ferramentas de interação, constituindo-se em espaços com grande potencial comunicacional onde “movimentam-se discursos, textos, imagens, sons e técnicas pedagógicas”. (BARROS, 2009).

Como aponta Lévy (1999, p. 34), “o paradigma na era digital, na sociedade da informação, enseja uma prática docente assentada na construção individual e coletiva do conhecimento. Segundo o autor (1996), o adjetivo “virtual” não se opõe ao “real”, pois o termo tem origem no latim medieval (*virtualis*), derivado de *virtus*, que significa “força, potência”. Virtual, portanto, seria oposto de atual: não está atrelado ao tempo, nem se

localiza geograficamente no espaço. Os AVAs, portanto, promovem uma extensão de tempo e espaço, permitindo que a experiência de produzir conhecimento, de modo compartilhado, ultrapasse as fronteiras físicas da sala de aula tradicional.

Além de disponibilizar textos para discussão e aprofundamento dos temas abordados, são propostos fóruns de debate, bem como a produção colaborativa de textos/relatos de experiência que compõem um E-Book ao final do curso.

A opção pela modalidade semipresencial do curso tem favorecido a ampliação das possibilidades de interação dos cursistas com os docentes e com os conteúdos apresentados. Lencastre (2012) afirma que esta modalidade de ensino a distância, também chamada de *blended learning*, é muito bem aceita pelos estudantes devido aos seguintes motivos: (i) melhorar a pedagogia, por apresentar mais estratégias de interatividade e mesclar atividades presenciais, a fim de aumentar o envolvimento do estudante na construção do conhecimento (ii) haver facilidade de acesso e flexibilidade, tornando possível aproximar estudantes que se encontram distantes e permitindo que organizem seus estudos da forma que considerarem ser melhor e (iii) ser mais econômico (menos custos), por diminuir os gastos com transporte até a universidade.

A aprendizagem é um processo que depende de interação e se dá mediada pelas pessoas, pelos instrumentos e pelos signos (VIGOTSKI, 1998). O computador e a internet, de acordo com Freitas (2008), podem promover estes três tipos de mediação - entre as pessoas, com os instrumentos (*hardware* e *software*) e com os signos (linguagem), favorecendo o desenvolvimento de instrumentos culturais de aprendizagem nestes suportes.

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, recursos próprios da cibercultura, pode trazer grandes contribuições para o processo educacional, a partir de suas características de instrumentos culturais de aprendizagem (WEBER, SANTOS e CRUZ, 2014), pois promovem o acesso interativo aos conteúdos da cultura dos cursistas, favorecendo a interação entre eles e os docentes do curso.

### **2.1. Alguns dados sobre os cursistas**

Na primeira turma temos 170 cursistas. Em princípio, fizemos uma parceria com duas secretarias de Educação, nos municípios de Nova Iguaçu e Belford Roxo. No entanto, com a divulgação, via internet, tivemos candidatos de diversos municípios do RJ, como: São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis, Duque de Caxias, Japeri, Queimados, Paracambi, Mangaratiba, Magé, Itaboraí e Volta Redonda. Há, também, uma cursista do Estado de São Paulo. No total, são 112 cursistas entre professores de Atendimento Educacional Especializado, regentes de núcleo comum, coordenadores e supervisores. E 58 alunos de graduação de Universidades públicas e privadas.

Durante o curso, os professores e graduandos terão três atividades escritas na plataforma. A partir das leituras dos textos, discussões e diálogos nos encontros presenciais, haverá a produção de um texto sobre o tema abordado. A última atividade será a produção de um artigo relacionando toda aprendizagem. Um de nossos objetivos é a produção de um E-Book com esses artigos, além do registro de todo percurso para a realização dessa extensão.

## **2.2. Cronograma do curso**

O cronograma do curso é apresentado na Tabela 1, onde observa-se as avaliações e atividades da extensão.

**Tabela 1 – Cronograma do curso de extensão “Constituindo o ensino colaborativo na Baixada Fluminense”.**

Dia(s)	Tema	Atividade
<b>24 de maio</b>	Ensino colaborativo	Encontro presencial
<b>30 de maio a 10 de junho</b>	Ambientação no AVA (TEXTO 1)	Fórum de apresentação Postagem do manual do cursista Fórum de debate sobre o TEXTO 1.
<b>13 a 24 de junho</b>	(TEXTO 2)	Relatos de experiência e Fórum de debate sobre o TEXTO 2.
<b>27 de junho a 01 de julho</b>	(TEXTO 3)	Relatos de experiência e Fórum de debate sobre o TEXTO 3. Produção de texto escrito em colaboração (ATIVIDADE ESCRITA 1)
<b>19 de julho</b>	Acessibilidade e desenho universal: adequações curriculares e propostas de ensino para alunos com deficiências sensoriais.	Encontro presencial
<b>25 de julho a 05 de agosto</b>	(TEXTO 4)	Relatos de experiência e Fórum de debate sobre o TEXTO 4
<b>06 a 21 de agosto</b>	RECESSO	
<b>22 de agosto a 02 de setembro</b>	(TEXTO 5)	Relatos de experiência e Fórum de debate sobre o TEXTO 5.
<b>03 a 09 de setembro</b>		Produção de texto escrito em colaboração (ATIVIDADE ESCRITA 2)
<b>20 de setembro</b>	Linguagem e mediação no processo de inclusão escolar	Encontro presencial
<b>26 de setembro a 07 de outubro</b>	(TEXTO 6)	Relatos de experiência e Fórum de debate sobre o TEXTO 6.
<b>17 a 28 de outubro</b>	(TEXTO 7)	Relatos de experiência e Fórum de debate sobre o TEXTO 7.
<b>04 a 22 de novembro</b>		Orientação de escrita final
<b>22 de novembro</b>	As concepções de Educação Inclusiva: cultura escolar e os processos escolares dos sujeitos envolvidos.	Encontro presencial. Encerramento

### 3- Considerações finais

Nosso trabalho tem relação com o ensino e pesquisa por tratar de assuntos e temas relevantes ao cotidiano escolar. Envolve, diretamente, professores e educadores que estudam, pesquisam e colocam em prática suas hipóteses e aprendizagens sobre o tema. Portanto, esse curso trará impactos tanto no que se refere aos processos de formação continuada de professores, quanto na potencialização dos sistemas de ensino da Baixada Fluminense e demais municípios. Além disso, o projeto implica no desenvolvimento de pesquisa sobre as temáticas abordadas e no desenvolvimento de melhores práticas de ensino a partir do compartilhamento, da reflexão e do debate sobre as mesmas.

### 4- Referências Bibliográficas

APARICI, R. Pedagogia digital. Educação & linguagem. Publicação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP, v.12, n.19, p.80-94, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/814/882>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial – educação especial, um direito assegurado. Brasília: MEC / SEESP, 1994.

BRASIL. (2011). Ministério da Educação. **Decreto n. 7.612/11**. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14 abr. 2016.

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

BRAUN, P.; VIANNA, M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de 1. In.: PLETSCH, M. D. & DAMASCENO, A. (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: ed. UFRRJ, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. (Tese de doutorado em Educação Especial). 280f. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2004.

FENTY, N. S.; McDUFFIE-LAUDRM, K.; FISHER, G. Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. **Teaching Exceptional Children**, v. 44, n. 6, 2012, p. 28-37.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In.: MARIN, Alda J. (org.) **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

GLAT, R. **A educação especial no contexto da escola inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas.** Relatório Prociência. Rio de Janeiro, 2010.

LENCASTRE, J. A. *Blended learning: a evolução de um conceito.* In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. e LENCASTRE, J. A. **Blended learning em contexto educativo. Perspectivas teóricas e práticas de investigação.** Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores, 2012.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua de professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de doutorado em Educação). 254f. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2001.

LIMA, S. S. L. Formação em serviço de professoras para a solução de questões de disciplina escolar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2004.

MENDES, E. et al. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos, SP: Ed. UFSCAR, 2014.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIRES, M. A. Formação contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica.** Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

RABELO, L. C. C.; SANTOS, R. T. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. **Anais VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial,** Londrina, 2011, p. 1915-1924. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar> Acesso em mai/2016.

ROCHA, M. G. de S. da. Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria historicocultural. 2014. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. Coleção Psicologia e Pedagogia. SP: Martins Fontes, 1998.

WEBER, A., SANTOS, E. e CRUZ, M. L. Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para a educação. **Leitura: teoria e prática.** Campinas. V.32, n.62, 2014



**SIED**  
SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



**EnPED**  
ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**Formação, Tecnologias e Cultura Digital**

8 a 27 de setembro de 2016.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** (Tese de doutorado em Educação Especial). 246f. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2004.