

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSIMEIRI MEROTTI CRIPPA

**O ENSINO COLABORATIVO COMO UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Uberaba/MG
2012

ROSIMEIRI MEROTTI CRIPPA

**O ENSINO COLABORATIVO COMO UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educativos

Orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos

Uberaba-MG
2012

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Crippa, Rosimeiri Merotti .

C868e O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva / Rosimeiri Merotti Crippa . – Uberaba, 2012.

117 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2012.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Valéria Oliveira de Vasconcelos

1. Educação inclusiva. 2. Ensino. 3. Educação. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

ROSIMEIRI MEROTTI CRIPPA

**O ENSINO COLABORATIVO COMO UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educativos.

Aprovada em 03/05/2012.

Orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.^a Dr.^a Dulcéria Tartuci
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão – UFG



Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Pimenta
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTOS

À Deus fonte de infinita sabedoria, pelas bênçãos recebidas.

À Prof^ª. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos pela orientação do trabalho.

Ao meu esposo, Laércio, pelo apoio, paciência e compreensão.

Aos meus filhos, Vinícius e Breno, presentes especiais de Deus, pela paciência e compreensão nas minhas ausências.

Às amigas Adriana e Mara Fernanda pela constante ajuda, sem vocês não teria conseguido.

À minha diretora, Marinete, pelo incentivo e colaboração para o meu crescimento profissional.

A todos os professores da APAE que me incentivaram e entenderam as minhas ausências.

A todos os meus familiares que acreditaram no meu trabalho.

Às minhas amigas, que me acompanharam desde o início do mestrado. Muito Obrigada pela amizade.

RESUMO

O ingresso dos alunos com deficiência na escola comum ainda gera conflitos e questões em relação à efetiva prática da inclusão, as quais ainda não foram resolvidas. Em função de inúmeras dificuldades enfrentadas pela escola, torna-se necessária uma proposta pedagógica adequada ao professor, aos alunos e aos familiares com vistas a uma mudança de atitudes diante da pessoa com deficiência. Pesquisas indicam o Ensino Colaborativo - que envolve uma parceria entre professores da escola comum e Escola Especial - como alternativa para a Educação Especial. Esse modelo de ensino tem se mostrado satisfatório para ajudar no processo de inclusão escolar, porém ainda vem sendo pouco estudado e difundido no Brasil. Com vistas a uma melhor compreensão de como o Ensino Colaborativo pode auxiliar na superação de problemas existentes no processo de inclusão de deficientes intelectuais na escola, a presente investigação foi sistematizada com base em pesquisa bibliográfica sobre experiências ocorridas no Brasil. Na Etapa I, foi feito um levantamento no banco de Teses da Capes sobre o assunto, com os seguintes indicadores: Inclusão escolar e Ensino Colaborativo. Na Etapa II foram elaborados e analisados eixos temáticos relacionados aos desafios enfrentados pela escola comum e especial, entre eles: Formação de professores; concepção sobre Escola Inclusiva; Segregação; Gestão Democrática; Divisão de papéis; Tempo para Planejamento; Estratégias de Ensino e Ensino Colaborativo. Os resultados mostraram que a colaboração pode trazer benefícios na construção de uma escola inclusiva e que é possível estabelecer um ambiente colaborativo entre a escola comum e a Escola Especial. Apesar de o Ensino Colaborativo mostrar-se um caminho bastante interessante para a superação de alguns dos problemas presentes nas escolas, muito ainda precisa ser feito em relação à implementação de políticas públicas favoráveis à inclusão, à valorização e à formação professores e de gestores, na perspectiva de favorecer um trabalho inclusivo e colaborativo nas escolas.

Palavras-chave: Educação; Ensino Colaborativo; Inclusão.

ABSTRACT

Disabled students' access to regular schools still generates conflicts and issues concerning the effective practice in inclusion which were not solved. Due to such difficulties the school has been demonstrating, it is necessary an adequate pedagogical proposal to teachers, students and family members in order to change attitudes toward people with disabilities. Researches indicate Collaborative Education - which involves partnerships between teachers from both regular and special schools - as an alternative to Special Education. This teaching model has proven to be satisfactory in assisting the process of educational inclusion, but has not been widely studied or diffused in Brazil. Aiming a better understanding of how Collaborative Education can assist in overcoming problems in the process of inserting intellectually disabled children in schools, this paper was systematized and based on bibliographic research in experiences that took place in Brazil. In Phase I, a research on the subject was conducted in the thesis bank of CAPES, with the following indicators: School Inclusion; Collaborative Education. In Phase II, thematic themes were elaborated and analysed within the challenges faced by regular and special schools, among them: Graduation of Teachers; Conception about School Inclusion; Segregation ; Democratic Management ; Task Sharing ; Time for Planning ; Education Strategies and Collaborative Teaching., Conception about School Inclusion; Segregation ; Democratic Management ; Task Sharing ; Time for Planning ; Education Strategies and Collaborative Teaching. The results have shown that collaboration can bring benefits to the construction of an inclusive school. Yet, there is still much to be done regarding the implementation of public policies favorable to inclusion, valorization and formation of managers and teachers. These very results also show it is possible to establish a collaborative environment between Regular and Special Schools.

Keywords: Education; Collaborative Education; Inclusion

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AAMR	American Association of Mental Retardation
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilitation
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNEE	Diretrizes Nacionais para Educação Especial
DMET	Declaração Mundial de Educação para Todos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FOREESP	Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
GP	Grupo de Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Victor, o “selvagem D’Aveyron”.....	26
Figura 2 -	Logomarca da Sociedade Pestalozzi.....	30
Figura 3 -	Logomarca da fundação Dorina Nowill.....	31
Figura 4 -	Logomarca da AACD.....	32
Figura 5 -	Logomarca da APAE.....	32

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	15
METODOLOGIA.....	18
.	
CAPÍTULO I.....	23
1 BREVE HISTÓRICO.....	23
1.1 Conceção sobre o deficiente mental	23
1.2 As Instituições no Brasil	29
1.3 A legislação brasileira	33
1.4 Deficiência mental à deficiência intelectual	34
1.5 Normalização	35
1.6 Integração	37
CAPÍTULO II.....	41
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO GERAL	41
2.1 O Movimento de Inclusão no Brasil	41
2.2 A política da inclusão escolar no sistema educacional	44
2.3 Limites e possibilidades da escola para atender à diversidade	48
2.3.1 Estrutura Física.....	55
2.3.2 Diagnóstico.....	56
2.3.3 Políticas Públicas e Educação Inclusiva.....	57
2.3.4 Currículo.....	59
2.3.5 Formação de professores.....	62
2.4 A relação entre a Educação Inclusiva e a Escola Especial.....	63
CAPÍTULO III.....	67
3 ENSINO COLABORATIVO COMO UMA CONTRIBUIÇÃO PARA INCLUSÃO ESCOLAR	67
3.1 Os estudos sobre trabalho colaborativo – algumas considerações.....	57

3.2	<i>Retrato das Teses estudadas</i>	68
3.3	Conceito de ensino colaborativo	76
3.4	Processos Metodológicos	80
3.4.1	Estratégias de Ensino	84
3.5	Política Educacional e o Ensino Colaborativo – responsabilidades	87
3.6	Possibilidades de atuação - Ensino Comum e Educação Especial	89
	CAPÍTULO IV	91
4	ENSINO COLABORATIVO – O QUE DIZEM AS PESQUISADORAS	91
4.1	Concepção sobre necessidades educacionais especiais e escola inclusiva	91
4.2	Formação inicial ou continuada de professores comuns e especialistas	92
4.3	Divisão de papéis entre os diferentes atores envolvidos	95
4.4	Gestão democrática	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE	117

APRESENTAÇÃO

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.
Cecília Meireles¹

Trabalhar com crianças com deficiência e refletir sobre sua realidade e sobre a inclusão escolar faz parte de meu cotidiano desde longa data. Iniciei minha vida profissional na Educação Especial no ano de 1987, atuando como professora regente de uma turma de crianças na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) enquanto cursava a graduação de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIU), na cidade de Umuarama, Estado do Paraná. Ali permaneci por três anos realizando atividades com alunos com deficiência mental e múltipla e mais um ano na supervisão pedagógica nessa mesma Instituição – APAE.

Além dessas experiências, outro fato importante para minha formação foi cursar a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, da Universidade Paranaense (UNIPAR), no período entre 1992 a 1994. A monografia, produto desse curso, teve como título *A qualificação do deficiente mental para o trabalho profissional*. Durante a pesquisa para conclusão do curso verifiquei na literatura as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência para ingressar no mercado de trabalho, principalmente pessoas com deficiência intelectual². Por meio das oficinas protegidas, que tinham como objetivo preparar o deficiente para o mercado de trabalho, era possível inseri-los em empresas, com supervisão de um professor, nas quais poderiam realizar trabalhos que fossem repetitivos. À época era esse o pensamento vigente com relação ao trabalho da pessoa deficiente mental. Os resultados dessa

¹ Cecília Meireles. Renova-te. Cântico XIII. 1981

². Nesse trabalho será utilizada a expressão “pessoa com deficiência intelectual” ao nos referirmos à pessoa com “deficiência mental”

pesquisa demonstraram que a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é um tema bastante polêmico, uma vez que a sociedade em que vivemos exige qualificação profissional cada vez mais especializada. Para as pessoas com deficiência, a procura por emprego torna-se ainda mais difícil, pois muitas empresas não acreditam em suas potencialidades, em suas habilidades manuais, em sua capacidade de raciocínio, entre outras. Isso ocorre apesar de muitos exemplos de sucesso profissional alcançado por pessoas com deficiência que passaram por instituições. Outro resultado da pesquisa citada foi que a dificuldade de inserção laboral faz com que muitos aprendizes dessas oficinas profissionalizantes permaneçam nas instituições, sem nenhuma perspectiva para o mercado de trabalho. Essa pesquisa me auxiliou no aprofundamento de algumas questões teóricas relacionadas às pessoas com deficiência e contribuiu para uma maior fundamentação em meu trabalho na área.

Em 1995, me mudei para a cidade de Monte Carmelo/Minas Gerais e a partir de 1997 continuei o meu trabalho na Educação Especial. Desde então, exerço a função de Pedagoga na APAE dessa cidade. Venho, portanto, acompanhando desde bastante tempo as mudanças que vêm acontecendo em relação à pessoa com deficiência, as inquietações familiares quanto à inclusão escolar, as dificuldades dos professores em aceitar e trabalhar com as diferenças, além de outras questões.

Essa vivência profissional como pedagoga foi o que me levou a buscar mais aprofundamentos teóricos na área, o que culminou com meu ingresso no curso de Mestrado em Educação, na Universidade de Uberaba/MG.

A inclusão é um assunto muito questionado por professores em geral e profissionais da educação. Em minha experiência, venho observando vários problemas com relação à inclusão escolar, como: currículos não adaptados; atividades de avaliação comum a todos, quando deveriam ser diferenciados; salas especiais na escola comum que acabam contribuindo para a exclusão dos alunos; preconceito e discriminação por parte dos colegas da sala, professores e familiares; alto número de alunos por turma, o que dificulta o trabalho do professor e impossibilita uma atenção maior ao aluno com deficiência, entre outros.

Em muitos momentos, pude notar que há dificuldades no processo de inclusão e que, de fato, ela não vem acontecendo como deveria. O que ocorre, na maior parte das vezes, é a inserção/integração da criança ou jovem com deficiência na escola sem, entretanto, haver uma inclusão que atenda às diversas demandas dessas pessoas. Entendo por inclusão um modelo de educação no qual os alunos com algum tipo de deficiência venham a ter acesso e

permanência nas escolas, que tenham uma aprendizagem de qualidade, que o ambiente escolar seja propício à aprendizagem e à convivência social.

Cabe à escola comum oferecer condições para que os alunos com deficiência intelectual tenham possibilidades de frequentar as aulas e ir além de seus limites. É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, uma grande resistência em aceitar o processo de construção da escola inclusiva, o que é natural e compreensível, por conta de a maioria não ter uma formação acadêmica específica para enfrentar esse desafio.

Em minha formação na área de Educação Especial acumulo vivências e experiências principalmente dentro da APAE. Pesquisar, portanto, sobre inclusão, no meu caso, requer uma aproximação e um distanciamento dessa instituição, para que eu possa compreender melhor o processo de inclusão com a visão de profissional que trabalha há anos com deficiências e a visão de pesquisadora e observadora das práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelas escolas por meio da literatura pesquisada.

O que mais vem me inquietando em relação à inclusão é que escolas públicas estão aceitando os alunos com deficiência intelectual por força de lei. A Resolução CNE/CEB nº2/2001, determina, no art. 2º, que todos os alunos devem ser matriculados no sistema de ensino, cabendo às escolas se organizarem para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, “assegurando” (muitas vezes somente em teoria) uma educação de qualidade para todos (BRASIL; MEC/SEESP, 2001).

Sabe-se que muitos desses alunos permanecem excluídos dentro do sistema escolar. Então me pergunto: que inclusão é essa que se está propagando na rede pública e nos meios de comunicação? Ela realmente ocorre? Quais os principais obstáculos para sua implementação concreta?

Por esses motivos, resolvi pesquisar e aprofundar meus conhecimentos na busca de entender melhor as possibilidades da inclusão gradativa de alguns alunos.

Uma das dificuldades no desenvolvimento dessa pesquisa tem sido o necessário distanciamento entre a pesquisadora - com o importante olhar de “estranhamento” - e da profissional, que trabalha dentro de uma instituição e respeita muitas das premissas que ela apregoa.

Minha opinião é coincidente à da Federação Nacional das APAEs que estabelece princípios e diretrizes filosóficas para a atuação de profissionais da instituição e tem como posicionamento a luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e de uma escola de qualidade. Para tanto, essa escola deve buscar, seja ela comum ou especial, investir cada vez

mais na qualificação dos seus processos educativos e ser capaz de mobilizar recursos e pessoas que contribuam para o sucesso de seus estudantes.

Apesar de essas diretrizes serem fundamentais, muitas vezes elas não conseguem ser efetivadas na prática, seja na instituição, seja na escola comum.

A maioria das APAEs possui, além de outros serviços e áreas de atuação, a estrutura de Escola Especial e tem, entre seus objetivos, o favorecimento de um processo de inclusão escolar gradativo (processual) e responsável, no qual as escolas comuns sejam devidamente preparadas para o recebimento dos estudantes que necessitam, não apenas de recursos para acessibilidade física, mas, sobretudo de especialização de seus professores, preparação dos alunos, dentre outras ações (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs, 2007).

Claro está que esses objetivos não são de fácil implementação, pois a Escola Especial também enfrenta desafios quanto à formação de professores e de profissionais habilitados para trabalhar com as deficiências. Essas são fragilidades que se demonstram na educação como um todo e na Educação Especial não seria diferente.

Além disso, dentre as premissas da Rede APAE está a busca por respeitar o direito de escolha da pessoa com deficiência intelectual e de sua família sobre o local onde estudar. A Escola Especial, mesmo sendo um espaço segregado de ensino, oportunizou a escolarização a esses alunos que eram rotulados ou excluídos da escola comum e esse fato não pode ser negligenciado. É importante pensar na necessidade de mudança nas posturas e concepções em relação à diversidade. Todas as escolas, sejam elas especiais ou comuns, devem estar preparadas para atender esses alunos nas suas diferenças.

No percurso do mestrado, obtive informações sobre o *Ensino Colaborativo*, desenvolvido no Brasil principalmente por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP), e que vem se apresentando como um possível modelo para a inclusão.

Compreendendo as dificuldades dos professores para trabalhar com os diferentes na sala de aula, o despreparo dos funcionários, a rejeição por parte dos professores, a não aceitação das diferenças, além de outras questões que são colocadas como barreiras diante da inclusão, busco com a presente pesquisa alternativas ou caminhos para uma inclusão possível por meio do Ensino Colaborativo.

Em linhas gerais, o Ensino Colaborativo consiste em uma parceria entre professores da Educação Especial e professores do ensino comum, na qual todos trabalham juntos nesse processo inclusivo. Além disso, esse modelo denominado Ensino Colaborativo, tem como

proposta levar os especialistas para dentro da escola, na tentativa de dar repostas às dificuldades de atender ao aluno com necessidades especiais.

Reiterando, a escolarização de crianças com necessidades especiais na escola comum ainda gera muitas inquietações sobre como deve ser esse processo. Em muitos casos o que se percebe é que tal processo vem se dando mais por imposição das políticas públicas. É preciso compreender que mudanças no sistema educacional para atender à educação inclusiva dependem de diversos fatores que envolvem o contexto político, social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais disponíveis à escola (MENDES, 2002).

Na tentativa de encontrar alternativas para processos inclusivos mais legítimos para os deficientes intelectuais é que se sustenta a presente pesquisa.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é definida por Marcos Mazzotta (1999) como:

[...] um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de "excepcionais" são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de "alunos com necessidades educacionais especiais". Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhes é oferecida. (MAZZOTTA, 1999, p. 11).

Os principais objetivos da Educação Especial estão relacionados a princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, do exercício da cidadania e da garantia dos direitos. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB- nº 9.394/96 trata a Educação Especial como modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação profissional e inclusive a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2001).

O surgimento da Educação Especial no Brasil se concretizou durante o século XX, como uma opção para trabalhar com as crianças que não se adaptavam à escola comum, ou seja, crianças que não eram escolarizadas. A partir daí, a Educação Especial baseou-se em diagnósticos médicos e na concepção de reeducação de métodos comportamentais (PAULON, 2005).

Na Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Educação Especial é entendida como:

[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2011, p.1).

Entretanto, alguns autores consideram que a Educação Especial tinha, em seu cerne, um caráter de segregação, como afirma José Geraldo Bueno no texto abaixo:

[...] a história nos mostra que a Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A educação especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para a sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa de caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social. (BUENO, 1993, p. 26-27).

Buscando superar a discriminação e a segregação, vistos como inerentes ao ensino em escolas especiais, teve início um movimento pela inclusão escolar. Assim, nos últimos anos, no que diz respeito à educação em âmbito nacional, a instituição escolar passou por mudanças que apontaram na direção da inclusão, cujo princípio baseia-se na necessidade de que todas as crianças devem estudar juntas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades. Sob essa ótica, todos os alunos devem ser matriculados no ensino comum, já nos primeiros anos de escolaridade.

A inclusão escolar da pessoa com deficiência, entretanto, é um tema que também gera controvérsias, principalmente entre aqueles que lidam diretamente com as pessoas com deficiência intelectual, quer nas escolas comuns quer nas escolas especiais.

Apesar das polêmicas, as discussões sobre o assunto vêm ganhando espaço cada vez maior em função da necessidade da escola atender às diferenças e à diversidade humana. É um movimento mundial, e no Brasil está amparado por Documentos Legais como a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2001).

Essa nova concepção exige uma adequação das escolas tanto no espaço físico quanto com relação aos recursos humanos, com o intuito de favorecer o aprendizado do aluno com deficiência e que esse não seja excluído do espaço escolar e da sociedade.

A criança com deficiência deve receber os atendimentos e a escolarização necessários para administrar sua vida futura com independência e ter assegurados seus direitos como cidadãos participativos na sociedade, livre de preconceitos e discriminações - seja em ambiente protegido, seja em escolas comuns. Na realidade, esse tratamento deveria ser extensivo a todas as crianças, tenham elas algum tipo de deficiência ou não. Na escola, de uma maneira geral, existem muitas práticas de discriminação e exclusão e essa luta tem que ser enfrentada em todos os âmbitos da educação.

O processo de inclusão tem como meta promover o acesso, permanência e percurso escolar dos alunos com alguma deficiência no sistema comum de ensino. Ao se falar da inclusão da criança com deficiência na escola, entretanto, são inevitáveis confrontos sobre a concepção da educação inclusiva. Esses embates obrigam a uma reflexão e ao repensar sobre como a deficiência é percebida e vivenciada no contexto escolar.

Percebem-se muitos desencontros relacionados à inclusão: de um lado, vários pesquisadores defendem uma nova escola brasileira aberta às diferenças, por outro, existe uma grande resistência pela dificuldade expressa dos profissionais em lidar com essa nova realidade.

Segundo Vera Lúcia Capellini (2004), alguns autores defendem que, para a educação ser inclusiva e atender a todos com qualidade, respeitando as especificidades das deficiências, faz-se necessária a parceria com a Educação Especial. Já outros defendem que a escola deveria adaptar-se para atender todas as diversidades na sala de aula, não havendo a necessidade de Escolas Especiais.

Em meio a essas diferentes visões pretende-se com a presente investigação trazer à tona algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pela escola comum e pela Escola Especial e apontar algumas possibilidades de superação.

Alguns estudos têm demonstrado alternativas relacionadas ao Ensino Colaborativo - que envolve uma parceria entre professores da escola comum e Escola Especial -, o qual é muito difundido nos Estados Unidos, mas ainda pouco conhecido e utilizado no Brasil. A exceção se dá no grupo de pesquisa FOREESP (Formação de Recursos Humanos em Educação Especial), da Universidade Federal de São Carlos/SP.

Buscando aproximar essa proposta e compartilhar estudos com outras regiões do país, a **questão de estudo** que permeou todo o processo de investigação foi: *Como o ensino colaborativo pode auxiliar na superação dos problemas existentes no processo de inclusão de deficientes na escola?*

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado cujo **objetivo geral** foi o de compilar e analisar estudos sobre os *processos de educação na perspectiva colaborativa*, seus limites e possibilidades para a Inclusão escolar, a partir de um levantamento teórico sobre o processo de inclusão de alunos considerados com deficiência intelectual na escola comum. Os **objetivos específicos** foram: levantar e analisar as Teses e dissertações desenvolvidas no Brasil sobre o tema, presentes no banco de Teses da Capes; aprofundar as reflexões sobre os principais eixos identificados nas pesquisas; apontar caminhos para a atuação na área de Educação Inclusiva.

METODOLOGIA

A pesquisa pode ser entendida como um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23).

Para realizar a presente investigação, optou-se por uma pesquisa qualitativa com base em *pesquisa bibliográfica* a respeito da educação inclusiva e da contribuição do Ensino Colaborativo na inclusão. Antônio Carlos Gil (1999, p.65), explica que os procedimentos na pesquisa científica referem-se à maneira pela qual se conduz o estudo e se obtêm os dados. “O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados”. São considerados nesse tipo de pesquisa o estudo de caso, a pesquisa de levantamento, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa participante e a pesquisa experimental.

Alguns autores como Amado Luiz Cervo e Pedro Alcino Bervian (1983) conceituam a pesquisa bibliográfica como a que:

[...] explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO; BERVIAN, 1983, p.55).

Para as autoras Cristiane Sasso de Lima e Regina Célia Tamasso Miotto (2007) “existem diferentes modos de entender a realidade, como também há diferentes posições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo, a postura e a dinâmica que envolve a pesquisa, dando visibilidade aos movimentos empreendidos pelo pesquisador nessa direção”(p.39).

As mesmas autoras apontam que em uma pesquisa bibliográfica, a leitura passa a ser a principal técnica, é por meio dela que as informações podem ser identificadas, bem como os dados contidos no material selecionado e a verificação das relações existentes entre eles de forma a analisar a sua consistência. As autoras afirmam que:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. (LIMA; MIOTO, 2007, p.44).

Para Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos ou também com material disponibilizado na Internet.

A autora Ivani Fazenda (1991) considera que muitas vezes um tema bastante pesquisado ainda pode ser relevante para a educação. A abertura a novas formas de investigação poderá mostrar aspectos ainda não revelados, mas importantes. No caso da inclusão escolar, muito vem sendo escrito, porém, os estudos sobre o Ensino Colaborativo podem apontar esses novos aspectos ainda não descobertos.

No presente trabalho foram utilizados materiais escritos em forma de Teses de Doutorado³, as quais serviram de fonte de informação sobre como o Ensino Colaborativo está sendo desenvolvido em experiências concretas com pessoas com deficiência no Brasil. Essas Teses serviram como fontes bibliográficas de onde foram retiradas informações e fundamentações para a pesquisa.

Procurando responder como o Ensino Colaborativo auxilia na educação da criança deficiente, quer na Escola Comum, quer na Escola Especial, foram realizadas duas etapas de investigação: **Etapas I e Etapas II**.

Na **Etapas I** foi feito um levantamento no banco de Teses da Capes sobre o assunto. Os indicadores utilizados foram: *Inclusão escolar e Ensino Colaborativo*.

Nessa etapa verificou-se que as pesquisas relacionadas especificamente ao Trabalho Colaborativo ainda são em número bastante reduzido: **cinco** Teses de Doutorado, de um mesmo grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos⁴.

Por ser uma pesquisa bibliográfica o procedimento seguinte à coleta de dados foi a leitura integral dos textos na busca por novos conhecimentos acerca do Ensino Colaborativo na escola comum, principalmente as que envolvem alunos com deficiências. Essas leituras

³ Foram buscados no Banco de Teses dissertações e teses, porém somente foram encontradas Teses de doutorado sobre o tema.

⁴ O tema *Inclusão escolar* aparece muito mais frequentemente, porém, analisados de maneira isolada não representariam o foco da presente investigação. A leitura de algumas dessas referências serviu para a elaboração dos primeiros capítulos relacionados à Educação Especial e Inclusão Escolar.

englobaram as Teses de Doutorado encontradas no banco de teses da CAPES e de livros específicos sobre Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo; leitura de documentos como a Legislação Federal e Estadual que aborda a Educação Básica e Educação Inclusiva; leitura de declarações, resoluções e pareceres dos principais documentos sobre o tema.

Em função de o tema Ensino Colaborativo ainda ser bastante recente nas pesquisas e práticas da Educação Especial, foi agendado também um encontro com a Prof^a. Dra^a. Enicéia Gonçalves Mendes, coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, com o objetivo de travar diálogos e traçar possibilidades referentes a esse tema. Nesse encontro foram esclarecidos vários pontos relacionados ao Ensino Colaborativo, sobre como ele surgiu no Brasil e quais suas contribuições para a área. Essa atitude foi tomada, pois, como afirmam Silvia dos Santos Calado e Sílvia Cristina dos Reis Ferreira (2005), é fundamental o aprofundamento em métodos de recolha e análise de dados junto com pesquisadores que o dominem e que possam apontar a pertinência ou não com relação aos objetivos específicos de cada trabalho.

A pouca produção no Brasil sobre o Ensino Colaborativo, entretanto, não diminui a importância dessa metodologia participativa de educação e, portanto, as cinco Teses de Doutorado serviram de base para a presente pesquisa.

Nessa etapa procedeu-se também a pesquisa bibliográfica sobre Educação Especial e Inclusão Escolar do deficiente, entre artigos e livros, buscando referências em autores da área, a partir dos quais foram elaborados os dois primeiros capítulos teóricos.

Na **Etapa II** foram analisados os dados das Teses com base no procedimento de leitura para se ter clareza na definição do método a ser utilizado.

Lima e Miotto (2007) afirmam que:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (p.38).

Para as mesmas autoras, na pesquisa bibliográfica, a leitura é a principal técnica para identificar informações e dados contidos no material que foi selecionado: “O instrumento em questão refere-se a um roteiro para leitura e seus campos podem ser ampliados ou reduzidos, conforme o pesquisador sinta necessidade, ou dependendo da quantidade de informações que o objeto de pesquisa demande” (LIMA; MIOTO, p.42).

Entende-se como pesquisa bibliográfica como um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 1994, p.23).

Para outro autor a pesquisa bibliográfica, possibilita obter várias informações, além de colher dados que não foram percebidos em pesquisas já publicadas e que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1999).

Como caminho metodológico, inicialmente foram realizadas leituras das obras levantadas no Banco de Teses da Capes.

Nesse processo foram sendo definidos alguns eixos temáticos que no decorrer das leituras das teses entendemos como fatores fundamentais aos desafios enfrentados pela escola comum e especial no processo de inclusão, os quais orientaram a pesquisa: formação de professores, segregação, políticas públicas, estratégias de ensino e ensino colaborativo. A partir desses eixos a pesquisa começou a ser direcionada com novas leituras, buscando nos autores da área informações para contextualizar a pesquisa.

Todas as cinco teses de doutorado apresentam propostas de trabalho na perspectiva colaborativa, embora três das pesquisas abordem a Consultoria Colaborativa e duas abordem o Ensino Colaborativo. Optamos aqui por focar essa pesquisa no Ensino Colaborativo.

Geralmente, alguns procedimentos iniciais no processo de pesquisa são tomados de acordo com os objetivos e as propostas teóricas do estudo, podendo ser incorporados durante a construção da pesquisa novos procedimentos, isso porque existe uma série de motivos que obrigam o pesquisador a mudar o caminho quando encontra dificuldades ou quando as estratégias que foram propostas inicialmente na pesquisa demonstram-se inviáveis (MERCADO-MARTÍNEZ, 2004).

Nesse sentido, com a presente investigação já em andamento, foram elaboradas algumas questões relevantes em relação às pesquisas desenvolvidas no Brasil, enviadas por e-mail para as respectivas autoras das pesquisas, visando elucidar alguns aspectos importantes do Ensino Colaborativo como: concepção sobre Escola Inclusiva, necessidades educacionais especiais, políticas públicas, formação de professores, gestão democrática, divisão de papéis, tempo para planejamento, pensar junto a solução ou estratégias de ensino (APÊNDICE 1).

Foram apontados pelas autoras temas que complementaram os eixos temáticos da presente pesquisa: Formação de Professores; Concepção sobre Escola Inclusiva; Divisão de Papéis; Gestão Democrática; Estratégias de Ensino; Ensino Colaborativo e os desafios enfrentados pela Escola Comum e Escola Especial.

As duas etapas trouxeram os elementos necessários para a elaboração dessa dissertação de mestrado, que está estruturada e organizada em quatro capítulos interligados entre si.

No *primeiro capítulo* foi realizado um breve levantamento dos aspectos históricos da deficiência intelectual, desde os primórdios, objetivando compreender as formas de exclusão e segregação da pessoa deficiente intelectual pela sociedade ao longo do tempo.

Para o *segundo capítulo* foram feitas investigações sobre o processo da Inclusão Escolar abordando seus limites e possibilidades sob o olhar da instituição e o olhar da inclusão, abordando questões relativas à exclusão da criança com deficiência e ao acesso na escola comum. Neste capítulo são apresentadas também discussões sobre a Educação Especial frente à política de educação inclusiva tomando como referencial a proposta de educação inclusiva diante das reformas educacionais brasileiras recentes, ocorridas a partir da década de 1990.

No *terceiro capítulo*, foi realizado um aprofundamento teórico sobre o Ensino Colaborativo, na busca de apresentar o que os estudos recentes existentes no Brasil trazem como estratégia de inclusão e possibilidades de intervenção na escola comum, compartilhando assim, um modelo alternativo para efetivação da inclusão.

No *quarto capítulo*, foram organizados os temas apresentados pelas autoras das Teses (tanto a partir das leituras dos trabalhos como dos questionários respondidos por elas) que serviram de referencial para a presente pesquisa, buscando analisar e sistematizar alguns dos conceitos considerados mais relevantes para a temática envolvendo o Ensino Colaborativo e a Inclusão Escolar.

Nas *considerações finais*, foi feita uma reflexão geral sobre os limites e as possibilidades que o modelo de Ensino Colaborativo pode trazer para todos no processo de Inclusão.

CAPÍTULO I

*Não se pode reformar a instituição sem uma
prévia reforma das mentes, mas não se podem
reformular as mentes sem uma prévia reforma das
instituições.*

(Edgar Morin).

1 BREVE HISTÓRICO

1.1 Conceção sobre o deficiente mental

As pessoas com deficiência foram, ao longo da história, relegadas a condições de abandono, submetidas a torturas e punições severas e internadas em conventos e hospícios. Pensava-se que essas pessoas deveriam permanecer institucionalizadas e segregadas.

Segundo Isaías Pessoti (1984), há pouca documentação sobre atitudes ou conceitos relativos ao deficiente anteriores à Idade Média. Esse autor relata que em Esparta, no séc. IV A.C., crianças deficientes foram expostas a condições subumanas, ou seja, consideradas como *coisas* e não seres humanos, abandonadas, jogadas ao relento até a morte. A eliminação e o abandono eram práticas constantes com as pessoas que apresentavam *anormalidades*. A sociedade da época valorizava os “ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta.” (PESSOTI, 1984, p.51).

Importante ressaltar que, em todos os momentos históricos, as concepções de mundo e de sociedade variam. As pessoas atuam conforme suas formas de organização social, histórica e política e revelam os valores preconizados no seio dessas relações. No caso de Esparta, por exemplo, por conta das invasões bárbaras necessitava-se formar mulheres procriadoras e homens guerreiros, num contexto de conflito e ameaça. Na Grécia, onde a realidade era menos bélica, sugeria-se que os cegos desenvolvessem mais sua audição e aos surdos que prestassem mais atenção às belezas da vida, não mais num contexto de eliminação e abandono.

De acordo com Pessoti (1984, p.4) com o surgimento do cristianismo, “o deficiente ganha alma, não pode ser eliminado ou abandonado, sem atentar-se contra desígnios da divindade”. Nessa mesma linha, segundo Maria Aparecida Gugel (2007), o cristianismo, surgido durante o Império Romano, baseava-se na caridade e no amor entre as pessoas, o que fez com que as classes menos favorecidas se sentissem acolhidas. Nessa época, foi combatida a eliminação das crianças nascidas com deficiência. Com a influência da doutrina cristã, os deficientes começaram a ser vistos como possuindo uma alma e, portanto, como filhos de Deus, o que torna inaceitável a eliminação daqueles considerados como sub-humanos (PESSOTI, 1984).

Segundo Gugel (2007), foram os cristãos que começaram a alterar as concepções romanas a partir do Século IV, criando os primeiros hospitais de caridade que abrigavam pessoas com deficiências e indigentes. Desta forma, não eram mais abandonados, mas sim acolhidos nas instituições de caridade, nas quais os deficientes recebiam alimentação e pouso, ficando isolados da sociedade.

Na Idade Média, a crença sobrenatural foi intensificada, de modo que o homem passou a ser encarado como um ser com poderes invisíveis, tanto para o bem quanto para o mal. Nesse período as condições de vida e saúde das pessoas eram bastante precárias. Um bebê nascido deficiente era visto como castigo de Deus pela população, além de ter poderes especiais de feiticeiros ou bruxos. As crianças que sobreviviam eram separadas de seus familiares e quase sempre ridicularizadas, o que se pode notar na literatura da época que retrata as pessoas com aparências menos comuns - como, por exemplo, os anões e os corcundas – como “objetos” de diversão para os mais abastados (GUGEL, 2007).

Entre os séculos XIV e XVII, período denominado por Pessoti (1984) de *Martelo das Bruxas*, predominavam as superstições, feitiçarias, crendices populares, crenças em poderes paranormais ou sobrenaturais, em feiticeiros e em outras criaturas bizarras e de hábitos estranhos. Com a Inquisição Católica, muitas pessoas – como os loucos, os adivinhos, os deficientes mentais ou amentes, as feiticeiras acusadas de devorar crianças e também de copular com demônios - foram queimadas sob a alegação de terem aproximação com o demônio ou com forças do mal (PESSOTI, 1984). O deficiente mental também era visto como uma criatura do mal e por isso sofria os mais diversos preconceitos e *estigmatizações*.

A denominação de pessoas com deficiência mental também foi se modificando com o decorrer da história. Na *Reforma Luterana*, o tratamento dado aos chamados *idiotas*, *imbecis* e *loucos*, manteve a rigidez ética carregada de culpa. “O homem é o próprio mal quando lhe

faleça a razão ou lhe falte à graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos.” (PESSOTTI, 1984, p.12).

Em 1534, na Inglaterra, a deficiência e a loucura começaram a ser consideradas como patologias, deixando de ser opinião e passando a ser consideradas normas de jurisprudência, o que contribuiu para minimizar as concepções supersticiosas de loucura e da deficiência. A teoria da deficiência mental passou a ser compreendida a partir de uma visão das ciências médicas e a ser investigada nos tratados de patologia cerebral de Willis e Pinel. Escreve Willis:

A *idiotia* e a *estupidez* dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real: o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memória, cuja sede está no cérebro. A imaginação, localizada no corpo caloso ou substância branca; e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade ou a estupidez aparecem, a causa reside na região cerebral envolvida ou nos espíritos animais, ou em ambos. (WILLIS, apud PESSOTTI, 1984, p.18, grifos nossos).

O termo *idiota* era utilizado, originalmente, para denominar aquelas pessoas que não participavam da vida pública, porque eram consideradas ignorantes; referia-se a um indivíduo destituído de inteligência, ou seja, possuidor do menor grau de desenvolvimento intelectual. Essa denominação foi mantida até o século XVII. (MENDES, 1995).

Por volta do século XVII e XVIII, os deficientes mentais passaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições.

Pode-se constatar que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo. No século XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação especializada, porém segregada. Foi a partir desse período que se iniciou o trabalho dos pedagogos interessados no estudo da deficiência mental e nas possibilidades de educação dos indivíduos considerados deficientes.

Segundo Pessotti (1984), o pensamento de John Locke (1632-1704) - que considerava a mente como *tábula rasa*, na qual a experiência e o ensino iriam suprir suas possíveis carências - trouxe significativas mudanças na concepção vigente à época. A partir da teoria de Locke, passou-se a acreditar na educabilidade de pessoas consideradas *idiotas*.

Dessas ideias decorreram outras que fundamentaram a criação da Educação Especial, por meio dos esforços de Jean Itard (1774-1838) e Edouard Seguin (1846), que têm por base uma metodologia especial de ensino (PESSOTTI, 1984). Itard defendia a premissa de que o problema da deficiência era de ordem médica e, portanto, passível de ser tratado. Esse pesquisador desenvolveu entre os séculos XVIII e XIX um trabalho incansável com *Victor*, o

menino selvagem D'Aveyron, na tentativa de desenvolver suas habilidades sociais (PESSOTI, 1984).

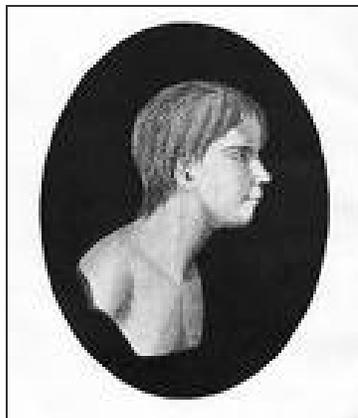


Figura 1: Victor, o “selvagem D’Aveyron”

Fonte: www.sicio1.spaceblog.com.br

A autora Enicéia Gonçalves Mendes (1995), relata as contribuições significativas de Seguin (1846) na evolução da teoria da deficiência mental ao distinguir a condição de *idiotia* e *retardo*:

O idiota apresenta uma detenção no desenvolvimento fisiológico; a criança retardada não se detém, somente se desenvolve mais lentamente do que as crianças de sua idade... O retardo em que a criança se encontra em relação à inteligência, assim como as funções fisiológicas essenciais para a vida de relação, não pode se confundir nunca com a idiotia, pois o retardo é um grau de desenvolvimento a menos, e a idiotia é uma invalidez... (SEGUIN, 1846; apud MENDES, 1995, p.25-26).

Já nos séc. XIX e XX João Henrique Pestalozzi, Maria Montessori e Jean Decroly criaram métodos pedagógicos para a infância em geral baseados em seus estudos sobre crianças intelectualmente deficitárias, que serviram de base para os processos de ensino e aprendizagem utilizados nas instituições especializadas (PESSOTI, 1984).

As várias definições e terminologias usadas para a deficiência mental como “retardado mental, subnormal intelectual, subnormal mental, estúpido, defeituoso mental, débil mental, tolo, imbecil, idiota, amente, oligofrênico, cretino” (MENDES, 1995, p.22), entre outras, sempre estiveram atreladas a algumas formas de concepção da deficiência e também de estigmatização.

No livro *Estigma*, de Erving Goffman (1988), o autor traça um profundo estudo sobre a questão das *marcas do preconceito*. Segundo ele, na Grécia antiga escravos, criminosos e traidores eram marcados com cortes ou fogo em seus corpos como forma de identificação em

locais públicos. Uma pessoa marcada com tal sinal deveria ser evitada. São esses sinais corporais, produzidos para marcar e desqualificar o indivíduo, que recebem o nome de *estigma* (GOFFMAN, 1988).

Para o autor:

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua característica distinta já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está se lidando com a condição do *desacreditado*, e no segundo e o *desacreditável*. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado tenha experimentado ambas as situações. (GOFFMAN, 1988, p.14).

O sujeito desacreditado é aquele que se mostra, aparentemente, “normal” frente aos outros. Não tem nenhuma marca física que denuncie sua diferença. Quando essa marca se revela, quer seja em sua fala, em sua dificuldade de compreensão, entre outras possibilidades, ele se torna “desacreditado” socialmente. Já o sujeito desacreditável tem atributos negativos aparentes, como por exemplo, pessoas com síndromes visíveis que revelam suas limitações. Na sociedade contemporânea, a valorização do ser humano está intimamente relacionada à capacidade intelectual e suas condições de produtividade. Por isso os sujeitos são desacreditados ou desacreditáveis a partir desse modelo. *Conviver com o outro tem a ver com quem é o outro. No caso, [o outro] esse desconhecido que faz-se necessário saber quem é, e que precisa ser aos poucos reconhecido durante uma relação de convivência*⁵.

No decorrer da história até os dias atuais, quando a deficiência é visível nos corpos das pessoas, essa pode tornar-se um estigma, entendido também como uma marca discriminatória daqueles que desviam do padrão de normalidade instituído socialmente.

Goffman (1988) distingue três tipos de estigma: as *abominações do corpo*, os *desvios de caráter individual* e os *estigmas tribais*. O primeiro tipo de estigma, que mais interessa para essa pesquisa – as abominações do corpo – pode estar relacionado a algum tipo de deficiência física, às mutilações e a características de síndromes específicas (por exemplo. Síndrome de Down, Síndrome de Rett, entre outras).

O segundo – desvios de caráter individual – engloba algumas características pessoais que geram formas de preconceito, entre elas: “vontade fraca, paixões tirânicas, crenças falsas e rígidas, desonestidade, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo,

⁵ Fala da profa. Dra. Fernanda Telles Márques, durante o exame de qualificação da presente pesquisa.

desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical” (GOFFMAN, 1988, p.14). O terceiro tipo - estigmas tribais - se relaciona ao pertencimento a uma raça, nação ou religião, que pode gerar práticas de racismo, etnocentrismo ou preconceito religioso.

Reiterando, a pessoa que tem alguma característica visível, que fuja ao considerado padrão de normalidade, carrega essa marca consigo, e é geralmente tida como inferior a outras pessoas e, por conseguinte, sofre diferentes formas de estigmatização, o que pode levar à segregação.

A segregação começa a partir de rótulos colocados no outro: na criança em idade escolar, por exemplo, como alguém que *não vai aprender*; no deficiente como alguém *incapaz*. Essas rotulações sofridas por muitas crianças na escola contêm fortes significados, pois elas passam a ser compreendidas não somente como diferentes, mas como inferiores⁶.

Os rótulos institucionais, como aqueles do tipo *aluno atrasado*, *aluno com problema disciplinar*, *com problemas de aprendizagem*, entre outros, podem trazer sérias consequências para a vida escolar do aluno, como afirma Michael Apple (2006).

Em sua dissertação de mestrado sobre a *Sexualidade de pessoas com deficiência mental*, a pesquisadora Valéria Oliveira de Vasconcelos (1996) afirma que, em geral são atrelados certos atributos às pessoas com deficiência mental, o que acarreta estereótipos e, em consequência, a estigmatização. Para a autora “essa generalização cria obstáculos para se perceber cada um desses indivíduos mais realisticamente, mais próximo daquilo que eles são de fato” (VASCONCELOS, 1996, p.15).

Segundo Goffman (1988) o estigma é um forte motivo de exclusão social, ou seja, pessoas estigmatizadas sofrem preconceitos por parte da sociedade em que vivem. Para o autor:

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto (GOFFMAN, 1988, p.14).

A pessoa com deficiência pode apresentar uma ou mais características que levem ao estigma e, conseqüentemente, ao preconceito: pode ter uma deficiência visível em seu corpo (como os exemplos citados anteriormente), ter algum dos atributos apontados como *desvios de caráter* (possuir algum vício ou orientação homossexual, por exemplo), e pertencer a

⁶ Atualmente essa prática vem recebendo o nome de *bullying*, entretanto esse não é o foco da presente pesquisa.

algum grupo étnico historicamente desvalorizado, como os negros. O estigma pode ser tanto maior quanto maiores forem suas marcas aparentes.

O estigma pode também ser reforçado com a nomenclatura utilizada para reportar-se a um determinado grupo, o que pode ser facilmente percebido ao longo do tempo.

Considerando a discriminação, as desigualdades e o estigma da pessoa com deficiência ao longo da história, faz-se necessário contextualizar como as instituições de atendimento às pessoas com deficiência foram sendo constituídas, conforme será visto a seguir.

1.2 As Instituições no Brasil

Entre o final do século XVIII, princípio do XIX, iniciou-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência, e é a partir de então que se pode considerar ter surgido a Educação Especial.

A sociedade passou a prestar apoio a estas pessoas embora esse apoio tivesse um caráter mais assistencial do que educativo. Tinha-se a ideia de que era preciso proteger a pessoa *normal* da *não normal*, ou seja, a pessoa com deficiência era considerada como um perigo para a sociedade. Considerava-se também que era preciso proteger o deficiente dessa sociedade, a qual só lhe poderia trazer danos e prejuízos. Tais concepções acabavam por separar o deficiente do convívio social levando à segregação e à discriminação.

A partir desse período, deu-se o início de um atendimento voltado à educação dos deficientes e à criação de importantes instituições especializadas na área da Educação Especial.

Excluídas da família e da sociedade, as pessoas deficientes foram atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa época que a Educação Especial passou a ser administrada por instituições voluntárias. Surgiram as Escolas Especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, conforme Romeu Sasaki (1999).

De acordo com Gilberta Januzzi (1985) e Marcos Mazzota (1999), no Brasil, esse movimento em favor da Educação Especial se refletiu na criação, por parte de D. Pedro II, do Imperial Instituto de Meninos Cegos em 1854 (Instituto Benjamim Constant - IBC), e o Instituto de Surdos-Mudos em 1856. Para Januzzi (1985), o Brasil viveu um período caracterizado pelo modelo médico-pedagógico, subordinado ao médico tanto no diagnóstico quanto nas práticas pedagógicas.

As instituições especializadas tiveram um importante papel no atendimento às pessoas com deficiência, por passar a olhar para essas pessoas com objetivos de melhoria na sua qualidade de vida como ilustra a frase: “As instituições sem fins lucrativos existem por causa da sua missão. Elas existem para fazer uma diferença na sociedade e na vida dos indivíduos. Elas existem por causa da sua missão e isto nunca deve ser esquecido” (DRUCKER, 1995, apud SASSAKI, 1999, p.111).

As instituições sociais surgiram diante das necessidades da sociedade. No dever de cumprir o seu papel e ajudar as pessoas com deficiências ou alguma necessidade que delas precisarem.

Algumas instituições de atendimento às pessoas com necessidades especiais serão arroladas abaixo, em função de sua importância nessa área para a Educação Especial do país.

O Instituto Pestalozzi⁷ de Minas Gerais, em 1932, tornou-se uma realidade graças ao trabalho da professora Helena Antipoff, a qual foi a responsável pela implantação, no país, de uma política de educação e assistência à criança portadora de deficiência. Em 1948, também por iniciativa de Helena Antipoff, fundou-se no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, com a mesma filosofia de trabalho, de caráter filantrópico, destinado a crianças e adolescentes deficientes mentais.

A logomarca da Sociedade Pestalozzi mostra uma flor estilizada, transmitindo de certa forma, a necessidade de cuidado permanente, o que pode ser observado na figura abaixo (Figura 2).



Figura 2: Logomarca da Sociedade Pestalozzi.
Fonte: site Pestalozzi, 2012.⁸

⁷ O primeiro Instituto Pestalozzi foi criado em 1927, em Canoas no Rio Grande do Sul (MAZZOTTA, 1999, p. 32).

⁸ www.pestalozzi.org.br

Em 1946, foi criada em São Paulo a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituição de atendimento a deficientes visuais, resultado dos esforços de Dorina de Gouvea Nowill, professora de deficientes visuais que ficou cega aos dezessete anos de idade. A Fundação tem como objetivo produzir e distribuir livros impressos em sistema braile, abrangendo o campo da educação e da reabilitação das pessoas cegas e de visão subnormal (MAZZOTTA, 1999).

A logomarca da fundação Dorina Nowill mostra um desenho de uma pessoa cega com uma expressão feliz (Figura 3), desconstruindo, de certa maneira, a estereotipia do obrigatório sofrimento atrelado à deficiência.



Figura 3: Logomarca da fundação Dorina Nowill.
Fonte: Fundação Dorina⁹, 2012.

Depois disso, foi criado um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil: a AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa, em 14 de setembro de 1950. Essa é uma Instituição especializada no atendimento a deficientes físicos, pessoas com paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos, com convênios com diferentes órgãos públicos para a prestação de serviços terapêuticos especializados. Em sua logomarca aparece

⁹ www.fundacaodorina.org.br

uma criança apoiada na letra A, usando-a como uma espécie de muleta, aludindo ao caráter assistencial da instituição (CASAGRANDE; DEITOS, 2004).



Figura 4: Logomarca da AACD.
Fonte: www.aacd.org.br, 2012.

Em 11 de dezembro de 1954, foi fundada na cidade do Rio de Janeiro – RJ, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, por iniciativa de uma mãe de criança com Síndrome de Down, que se uniu a um grupo de pais, técnicos e profissionais envolvidos com a problemática da educação de crianças excepcionais. Em 1962 foi criada a Federação Nacional das APAEs e, em 1964, foi construída a sede da Federação das APAEs no Rio de Janeiro, depois transferida para Brasília. Adotou-se como símbolo a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas, uma posição de amparo e a outra de proteção (MAZZOTTA, 1999).



Figura 5: Logomarca da APAE.
Fonte: www.apaebrasil.org.br, 2012.

Em um movimento crescente, as APAEs foram se expandindo por todo o Brasil com suas representações Estaduais, seguindo a mesma linha filosófica. Pode-se afirmar que as

APAEs tiveram e ainda têm um papel fundamental na assistência e educação das pessoas com deficiências, visando assegurar a inclusão e o exercício da cidadania, orientados pela missão, princípios e diretrizes do Movimento Apaeano Nacional (MAZZOTTA, 1999).

1.3 A legislação brasileira

A legislação brasileira sobre educação especial foi sendo modificada, aos poucos, refletindo uma demanda social de atendimento especializado para pessoas com deficiência.

No Brasil, a preocupação por garantir em lei algumas formas de proteção e educação de pessoas com deficiência aparece pela primeira vez em 1961, quando o direito à educação de pessoas *excepcionais* é preconizado nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 4.024/61), “preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2007).

Dez anos mais tarde, a Lei nº 5.692/71 alterou a LDB de 1961, definindo a necessidade de tratamento especial para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Uma crítica a essa lei é que suas premissas não promoveram a mudança da escola e a organização de um sistema de ensino que se mostrasse eficiente no atendimento às necessidades educacionais especiais, o que acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e Escolas Especiais (BRASIL, 2007).

Em 1973, foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pela coordenação da Educação Especial no Brasil. Suas ações foram marcadas por uma política de *integração* das pessoas com deficiência e das pessoas com superdotação e caracterizadas por um forte assistencialismo e por iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2007).

Nesse período (entre as décadas de 1970 e 1980) não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de *políticas especiais* para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não foi organizado um atendimento especializado que considerasse as suas singularidades de aprendizagem.

Alguns avanços puderam ser observados na Constituição Federal de 1988, considerada por alguns como a *Constituição cidadã*, a qual aponta como um dos seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade

e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). O artigo 205 traz “a educação como um direito de todos” com vistas a garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Também o artigo 206, inciso I, estabelece por força de lei a universalização do ensino e a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O artigo 208, define como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2007).

A mudança das leis reflete a mudança da concepção sobre a pessoa com deficiência e busca garantir seus direitos. Entretanto, essas mudanças nem sempre se refletem nas práticas sociais, como será discutido posteriormente.

Para acompanhar esse processo de mudança, o Ministério da Educação vem realizando reformas educacionais, com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

1.4 Da deficiência mental à deficiência intelectual

Como o exposto até agora, os conceitos relacionados à Educação Especial são polissêmicos e sempre expressaram compreensões sobre o ser humano, sobre o mundo, sobre a sociedade. No decorrer do tempo geraram muita controvérsia e divergências, mas também novos conhecimentos, que foram influenciando a organização de ideias e o atendimento à pessoa com deficiência. A evolução da própria nomenclatura ilustra isso: de imbecil, débil mental, retardado, excepcional, deficiente mental até o atualmente deficiente intelectual.

Segundo Erenice Carvalho e Diva Maciel (2003), o termo *retardado* deriva da concepção da American Association of Mental Retardation (AAMR). A AAMR, sediada em Washington, foi criada em 1876 e dedica-se à produção de conhecimentos, publicações e divulgações em manuais contendo avanços e informações relativos à terminologia e classificação da deficiência. Pelo conceito proposto para pela AAMR, o retardo mental significaria: “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 150).

O termo *excepcional* foi muito utilizado a partir das décadas de 1950 a 1970 para designar as pessoas com deficiência mental. A partir da década de 1980/1990, o termo *excepcional* passou a referir-se tanto a pessoas com inteligência abaixo da média (pessoas

com deficiência mental) como a pessoas com inteligência acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios).

Para Vitor Fonseca (1987), o termo *deficiente mental* está relacionado ao indivíduo incapaz de exercer as atividades de vida que requerem independência. Considera que a deficiência pode ser um problema congênito ou adquirido. Este autor classifica a deficiência baseado nos parâmetros médicos e educacionais em lesão *leve, moderada, severa e profunda*. Os indivíduos diagnosticados com retardado mental apresentariam grau de diminuição nas áreas da maturação, aprendizagem e ajustamento social.

Na década de 1990 a expressão *portadores de necessidades especiais* começou a ser utilizada para referir-se às pessoas deficientes. Para Marcos Mazzotta (1999), entretanto, as necessidades não se portam como se fossem objetos.

Recentemente, foi adotada a expressão *deficiência intelectual*, para substituir as expressões usadas anteriormente de *deficiência mental*. Essa mudança ocorreu devido à mudança do nome da associação que representa esses conceitos. A AAMR, a partir do ano de 2007, modificou seu nome para American Association on Intellectual and Developmental Disabilitation (AAIDD), substituindo *retardo mental* por *deficiência intelectual* (PAN, 2008).

A terminologia relacionada à deficiência como um todo, reflete de certa forma a concepção sobre esse fenômeno, durante o decorrer da história. Segundo Sasaki, (1999), os movimentos de pessoas com deficiência no mundo todo, inclusive no Brasil, estão refletindo sobre qual a nomenclatura mais adequada e sobre como desejam ser chamados. Atualmente tem sido usado o termo *pessoa com deficiência*.

Nesse mesmo processo histórico, insere-se o sistema brasileiro de Educação Especial, que passou por vários momentos de transição em relação ao atendimento dos alunos com deficiência.

A partir de 1994, a Educação Especial passou a ser regida, além dos princípios de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, por: princípios da *normalização, integração* e mais recentemente a *inclusão* (BRASIL, 1994).

1.5 Normalização

Um dos conceitos controversos foi o de *normalizar*. Muitas pessoas entenderam esse termo como uma tentativa de *tornar normal* a pessoa com deficiência. *Normalização* não significa, entretanto, tornar “normal” a pessoa com deficiência. Sobre esse tema, Cláudia

Werneck (2000) afirma que “normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade” (p. 51).

O termo *normalização* também pode remeter a uma concepção de que se faz necessária à adaptação às “normas” sociais daqueles que são considerados diferentes dos padrões estabelecidos pela sociedade. O texto abaixo esclarece a questão afirmando que:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive. (MIKKELSEN, 1978, apud RIBEIRO, 2003, p.43).

A ideia de *normalização* caracterizava-se, portanto, por ações com vistas a proporcionar às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições, oportunidades sociais, educacionais e profissionais, bem como o respeito que deveria existir para com as diferenças individuais de qualquer ser humano.

A *normalização*, ainda, segundo Maria Tereza Eglér Mantoan (1998), tinha por objetivo tornar acessíveis às pessoas que são socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida semelhantes ao conjunto de pessoas inseridas em determinado meio ou sociedade.

Segundo Werneck (2000) na área da educação, *normalizar* seria oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos adequados para o aluno desenvolver seu potencial como estudante, como pessoa e como cidadão.

O princípio de *normalização* tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de vivenciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos, indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006).

Com a normalização, pretendia-se garantir a igualdade de direitos. Segundo Júlio Groppa Aquino (1998, apud FERREIRA; GUIMARÃES, 2003):

[...] a igualdade de oportunidades é um conceito ou princípio que reporta a uma realidade social com desigualdades diferenciadas, resultantes de distintas determinações históricas que precisam ser tornadas visíveis e reconhecidas pela sociedade como um todo. Na aceitação, no manejo, na relação entre as diferenças é que se dá a almejada inclusão (p.45).

Esse princípio pautava-se no direito inalienável dos sujeitos em vivenciar um estilo de vida o mais próximo do comum ou normal em sua cultura, com iguais oportunidades de participação que todas as pessoas de idades equivalentes (MENDES, 2006).

No Brasil, outro conceito veio ganhando força, apoiado no princípio de normalização, que foi o de *integração*.

1.6 Integração

O movimento de *integração*, surgido principalmente nas décadas de 1960 e 1970, teve como objetivo atender às especificidades das crianças em geral e as crianças com necessidades especiais. Esse movimento buscava tornar a pessoa apta aos padrões do meio social (SASSAKI, 1999).

Marcos Mazzotta (1999), enfatiza que no processo de *integração* as intervenções eram implementadas com o objetivo de que a criança com deficiência pudesse acompanhar a escola. A criança é quem deveria adaptar-se ao sistema escolar, e não o sistema a ela.

A *integração* envolveria, então, preparar os alunos para ser colocado nas escolas regulares, o que implicaria um conceito de *prontidão* para transferir o aluno da Escola Especial para a escola regular (BLAMIRE, 1999 apud MITTER, 2003). Reiterando, o aluno é quem deveria adaptar-se à escola e não a escola fazer mudanças para receber o aluno com deficiência.

Com vistas a garantir o acesso de pessoas com deficiência aos bens comuns, a *integração* seria o processo no qual estaria garantido o direito dos alunos e a igualdade para todos que sofriam algum tipo de exclusão. A necessidade de *integração* surgiu da demanda por direitos dos alunos excluídos e concretizaria a prática social de que todos os alunos deveriam ter acesso à educação de forma não segregadora (MARCHESI, 2004). O autor aponta que os argumentos da *integração* baseavam-se na suposição do fechamento de todas as Escolas Especiais; o princípio da *integração* pregava que os alunos deveriam ser alfabetizados na escola comum e somente nela.

Na *integração*, preconizava-se uma inserção dos alunos com algum tipo de deficiência nas escolas comuns e, conseqüentemente, a extinção das Escolas Especiais. O que ocorreu, na

realidade, não foi o fechamento das escolas especiais, mas ao contrário, uma demanda por sua diversidade¹⁰.

Para os órgãos públicos, o princípio da *integração* visava o estabelecimento de condições que facilitassem a participação da pessoa portadora de necessidades especiais na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres estabelecidos. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, a integração deveria ser um “processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade” (BRASIL, 1994, p. 18).

Mendes (2010) comenta que a integração escolar, na época, pretendia ampliar aos alunos com deficiência o acesso à escola pública e diversificar os atendimentos nas Escolas Especiais, o que resultou em um aumento das classes especiais e um crescimento das matrículas nas escolas públicas. Entretanto vários estudos mostraram que esse aumento de matrículas nas escolas públicas não ampliou oportunidades educacionais, e que contribuiu ainda mais para a exclusão dos alunos.

De acordo com Ribeiro (2003), os princípios de *normalização* e *integração* representaram a base do Projeto Político Pedagógico da escola, cabendo à organização da escola elaborar um currículo que possibilitasse o desenvolvimento de todos os alunos de acordo com suas capacidades e ritmos, respeitando assim as diferenças individuais.

Segundo os autores Maria Cecília Carareto Ferreira e Júlio Romero Ferreira (2004), nos últimos anos tem ocorrido a ampliação do número de alunos com deficiência nas escolas comuns amparadas pelos registros legais das políticas públicas, que têm mostrado compromisso com as pessoas com deficiência. Na área educacional registrou-se o direito público à educação de todas as crianças, inclusive as com deficiência, na rede comum de ensino.

Na Educação Especial, a medida política que causou maior impacto em relação à questão da *normalização* e da *integração* foi a promulgação da lei pública 94-142, nos Estados Unidos, que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com necessidades especiais e que instituiu oficialmente, em nível nacional, o denominado processo

¹⁰ Outro princípio presente em documentos oficiais é o de *individualização*. Entretanto, a literatura específica não apresenta maior detalhamento sobre o tema: O princípio da individualização valoriza e respeita as diferenças individuais, as necessidades, possibilidades e limites pessoais. Individualizar o ensino significa atender às necessidades de cada um, oferecendo condições para o pleno desenvolvimento. A individualização pressupõe, portanto, a adequação do atendimento educacional a cada pessoa portadora de necessidades especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais (BRASIL – SEESP/MEC, 1994).

de *mainstreaming*. (MENDES, 2010, p 16). Para Werneck (2000), o sistema de *integração* é organizado a partir desse conceito norte-americano de fluxo, de “corrente principal”, conhecido como *mainstreaming*. O objetivo da corrente principal é proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível.

Segundo Mantoan (1998) o *mainstreaming* pode ser definido como um “canal educativo geral que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica.” (MANTOAN, 1998, apud, WERNECK, 2000, p.51). É com esse movimento que o aluno com deficiência intelectual passa a ter acesso à educação. Esse processo de *integração* é chamado de sistema de cascatas, em que todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. E que vai depender do aluno, ou seja, da sua capacidade de adaptação no sistema regular de ensino.

Ao mesmo tempo, alguns autores temem que o sistema de cascata tenda para a segregação dos alunos com deficiências. Por oferecer uma diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem *acompanhar a turma* no ensino regular não força a escola a se reestruturar para que os alunos nela permaneçam (WERNECK, 2000).

Existem alguns relatos que visam melhor entender este processo de integração, como é o caso do informe Warnock, um documento que trata do relatório de uma investigação acerca das condições da Educação Especial inglesa, nos anos 70. Publicado em 1978 e coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência, da Inglaterra. Suas conclusões e recomendações tiveram repercussão nacional e internacional, influenciando textos legais. A *integração* é considerada pelo informe Warnock, como uma mudança na maneira de proporcionar os recursos educacionais com uma perspectiva mais integradora do que uma reforma da educação (MARCHESI, 2004).

No sentido da evolução dos conceitos, Hugo Otto Beyer (2006) relata que as experiências de integração escolar desde os anos 1960 até o momento atual deveriam conduzir a uma proposta de educação inclusiva, mas na realidade ocorre uma prática de inserção de crianças com deficiência no espaço escolar.

Bueno (2001) ressalta que, com a integração, o problema continuava centrado no aluno e no Ensino Especial, pois a escola comum era preparada apenas para educar alunos com condições de acompanhar as atividades escolares, sem se preocuparem com indivíduos com necessidades especiais. Como a integração pressupunha-se que o aluno *especial* se adequasse ao sistema, a escola não se preocupava nem se responsabilizava com sua adaptação ao aluno (SASSAKI, 1999).

Pode-se dizer que a integração apoiava-se na ideia de que o aluno, para ser integrado na escola regular, deveria ser adaptado às regras da escola. Nesse sentido, não se questionava sobre o papel e a função da escola, pois seria ela quem ditaria o modelo que o aluno deveria seguir.

Mendes (2002) destaca que a ideia de incorporar crianças com necessidades educacionais na escola comum já estava presente no movimento pela *integração escolar* e foi mantida na perspectiva da *educação inclusiva*.

Nesse mesmo sentido, Marchesi (2004) entende que:

A ideia de integração esteve estreitamente relacionada à utilização do conceito de necessidades educativas especiais. As duas formulações são tributárias dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidaram a partir dos anos de 1960 e que requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão. Dessa perspectiva mais política, a necessidade da integração surge dos direitos dos alunos e é a concretização na prática social do princípio da igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não segregadora. (MARCHESI, 2004, p.22).

Para esse autor são necessárias condições educativas, ou seja, mudanças nas escolas comuns, oferecer recursos para que os alunos com necessidades especiais recebam nela um ensino satisfatório.

Esse breve histórico demonstra que a concepção sobre as pessoas com deficiência passou diferentes momentos, nos quais distintas proposições foram implementadas, desde o abandono até a institucionalização, desde a educação em Escolas Especiais, até uma pretensa *integração*.

As mudanças e transformações, tanto de paradigmas quanto de terminologias, refletem a busca de uma sociedade mais igualitária e com acessibilidade aos deficientes. O próximo capítulo versará sobre as questões relacionadas à inclusão escolar, seus avanços e fragilidades.

CAPÍTULO II

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

Peter Mittler

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO GERAL

2.1 O Movimento de Inclusão no Brasil

No Brasil, o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola está intimamente relacionado com movimentos em outros países, sobretudo nos EUA, além de partilhar dos princípios preconizados pelos principais documentos da área.

Em 1981, ao instituir o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (AIPD), a ONU oficializou o conceito de sociedade inclusiva (WERNECK, 2000). A mesma autora destaca que as entidades não governamentais e governamentais, em diversas nações respeitadas no cenário internacional, reafirmaram a necessidade de todos em reconhecer os direitos das pessoas com deficiência. A partir desse movimento pela defesa dos direitos humanos, começa a luta contra a discriminação e exclusão das pessoas desfavorecidas na sociedade.

No ano de 1986, a Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos criou um documento de educação regular através do “*Regular Education Initiative*” (WILL, 1986 apud STAINBACK, 1999), com o propósito de desenvolver maneiras para atender alunos com deficiência na educação regular, incentivando os programas de Educação Especial a estabelecer uma parceria com a educação regular.

Em 1988, a Associação para Pessoas com Deficiências Graves do mesmo país adotou uma resolução reivindicando a integração da Escola Especial e escola comum, resultando em debates para um sistema unificado de educação. Mesmo com forte tendência à inclusão, na época ocorreram também tentativas de refrear e até mesmo de reverter o ensino inclusivo.

Na década de 1990, as discussões e propostas sobre educação inclusiva foram ampliadas em dois encontros internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia/1990), na qual foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos (DMET); e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha/1994), na qual foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca”.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), com participação de diversos países, inclusive o Brasil, teve como meta o compromisso de educar todos os cidadãos. Em seu plano de ação “Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, apresenta no artigo 3º, sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos”. Para tanto, seria necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. O artigo continua descrevendo sobre a equidade nos tópicos 02 e 05 conforme apresentado abaixo:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1990, p.4).

Segundo esse plano, as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências¹¹ requerem atenção especial e, portanto, seria preciso tomar medidas para garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

A *inclusão* surgiu, então, como um a proposta de *educação para todos*, de forma igualitária e de qualidade. Esse princípio democrático de “educação para todos”, fundamento básico da educação inclusiva, evidenciava a necessidade de um ensino especializado para todos os alunos, com respeito e aceitação da diversidade humana, visando a uma sociedade mais justa com a participação de todos. Para Mendes (2003):

O princípio da inclusão nasceu na perspectiva no sistema educacional norte americano quanto estes começaram a sentir o fracasso da integração e o insucesso da escola pública. Na tentativa de melhorar a educação da população de risco elencaram algumas formas para a conhecida escola de

¹¹ Como colocado no Capítulo I, na época a terminologia utilizada para se referir à pessoa com deficiência era “pessoa portadora de deficiência”.

qualidade, que acabou sendo o alicerce da proposta da inclusão escolar. Estas novas medidas contemplavam: menor burocracia, gestão descentralizada, maior flexibilidade para as escolas, respeito à diversidade, o que contribuiu para que as escolas respondessem melhor às necessidades de seus diferentes estudantes promovendo recursos variados, centrados na própria escola (apud VELTRONE, 2008, p.30).

Para Sassaki (1999), a integração constituiu um esforço de inserir a pessoa deficiente na sociedade, desde que ela estivesse de alguma forma capacitada a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente. Já no processo de inclusão, a escola é que deve passar por modificações para facilitar a inclusão da criança deficiente. Na *integração* não há mudança na escola, já a *inclusão* estabelece que as mudanças sejam necessárias, tanto nos currículos, nas formas de avaliação, na formação de professores e nas políticas públicas educacionais.

Em meados dos anos 1990, o conceito de *inclusão* passou a ser trabalhado na Educação Especial de forma diferente do conceito de *integração*, no entanto, eles partiram de propostas semelhantes, que foi a de inserir os alunos com deficiência no ensino regular.

A *inclusão*, entretanto, busca ampliar essa inserção de alunos, considerando a existência de inúmeras diferenças (pessoais, lingüísticas, culturais, sociais etc.) e, ao reconhecê-las, passa a mostrar a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (BUENO, 1999).

A compreensão da educação como um direito de todos no processo de inclusão educacional ainda provoca muitas discussões entre pesquisadores e educadores, porque exige um constante repensar sobre as práticas pedagógicas na educação atual e sobre a construção de espaços escolares menos excludentes.

Sob essa mesma perspectiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o conceito de inclusão é um desafio para a educação, pois estabelece que o direito à educação seja para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como citado:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca defende a ideia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo,

ela aponta a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não possa satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno. As principais diretrizes e princípios orientadores dessa Declaração são:

- Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas comuns que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, p.1).

Esses princípios são indiscutíveis e dificilmente encontra-se na literatura alguma controvérsia sobre sua validade e importância para a Educação Especial e para a Educação em geral. Por outro lado, apesar de as principais leis e diretrizes para a Educação Especial no Brasil terem sido criadas com base nas prerrogativas expostas acima, sua consecução, na maior parte das escolas brasileiras, ainda encontra fortes obstáculos, o que será discorrido posteriormente.

2.2 A política da inclusão escolar no sistema educacional

Durante muitos anos, a Escola Especial foi à única alternativa disponível para alunos com necessidades especiais. Esse modelo de educação – criticado principalmente pela segregação social –, em que alunos com deficiência eram classificados e atendidos de acordo com o tipo ou grau de deficiência, começou a ser questionado e a inclusão surgiu como uma alternativa para a educação desses alunos e suas vivências nas instituições formais de ensino.

Na atualidade, a luta pela inclusão social e pelo respeito à diversidade se fortalece e faz crescer a busca por uma escola que possa atender a todos os alunos, sem rótulos e sem classificações discriminatórias – e isso não somente na Educação Especial.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (2007), na perspectiva da educação inclusiva, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Como também aponta Peter Mittler:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p.16).

No Brasil, a partir da década de 1990 várias leis foram criadas com o intuito de garantir os direitos educacionais às pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), por exemplo, em seu artigo 59, deixa claro que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Busca também assegurar a *terminalidade específica* àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências.

A esse respeito, o que se percebe no percurso escolar dos alunos com deficiência mental, é que eles passam anos de suas vidas estudando e acabam saindo da escola, na maioria das vezes, sem certificação de conclusão de escolaridade, principalmente os que têm comprometimentos mais acentuados. A terminalidade específica, portanto, busca garantir que esses alunos recebam a certificação de conclusão de escolaridade. Conforme consta no artigo 16 da Resolução do CNE/CEB nº. de 11 de setembro de 2001:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN¹², viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32¹³ da mesma lei, *terminalidade específica* do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a

¹² O ARTIGO 24 refere-se à organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio quanto à carga horária mínima exigida, a classificação por série ou etapa, progressão e verificação do rendimento escolar. O Artigo 26 refere-se ao currículo do ensino fundamental e médio que devem ter uma base nacional comum.

¹³ Inciso I do artigo 32 – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Educação de Jovens e a Adultos e para a Educação Profissional (BRASIL, 2001, p.4).

Outra importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), em seu artigo 2º, determina que:

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

Seguindo essas diretrizes, o que se pretende é garantir que todos os alunos tenham acesso escolar e aceitação; que as diferenças sejam acolhidas e que ocorra um esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade. Não basta que uma criança com necessidades especiais seja incluída em uma escola regular para que haja uma inclusão progressiva e se promova o sucesso escolar do aluno com deficiência. Para tanto se faz premente que *as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos* – como consta na Lei – sejam atingidas.

Carvalho (2000) ressalta a importância da proposta de educação inclusiva no sentido de buscar formas de superar as situações de exclusão, reconhecendo o direito a ser diferente e envolvendo toda a sociedade no atendimento às pessoas com deficiências. Sua tarefa é estimular a participação social plena de todos os grupos que se encontram excluído.

Segundo Dutra (2008), o grande avanço da educação, proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana, o que, infelizmente, ainda está distante da realidade da maior parte das instituições de ensino no país.

Na direção de um ensino mais equitativo para alunos com necessidades especiais, em 2003, foi implementado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) o Programa Educação Inclusiva, que apregoava o:

[...] direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2007, p.4).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos

humanos. No ano de 2006, a ONU começou a se mobilizar com discussões e debates, assuntos referentes aos problemas das pessoas com deficiência, que teve como princípio a defesa da “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”. Nessa declaração, todo ser humano possui o direito de não ser discriminado, de instruir-se, de trabalhar e o direito à segurança social (OGURA, 2002).

Mais recentemente, em 2007, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), juntamente com os Ministérios da Educação (MEC), Ministério da Justiça (MJ) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) lançaram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior. Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu nas diretrizes do compromisso “Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Segundo Dutra (2008), o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007, é garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - Atendimento educacional especializado;
 - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - Formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (DUTRA, 2008, p.14).

Apesar das dificuldades de implementação das leis, essas foram e são criadas com vistas a atender demandas sociais legítimas. Muito embora muitas vezes não “saiam do papel”, seu conhecimento e reconhecimento são fundamentais para a busca de melhoria da qualidade de ensino na educação.

Para a autora Maria Teresa Mantoan (2008), essa inovação para educação inclusiva, não só redimensionou a Educação Especial, como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

A maior parte das escolas brasileiras, entretanto, são instituições que têm dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença. Espera-se que o processo de inclusão, por sua parte, consolide-se como um novo contexto educacional, marcado pelo respeito à diversidade de raça, de gênero e orientações sexuais, de classes sociais, de capacidades intelectuais, de limitações físicas e as mais distintas características individuais. A possibilidade de inclusão escolar, portanto, depende de toda a sociedade e dos muitos interesses presentes na dinâmica social.

2.3 Limites e possibilidades da escola para atender à diversidade

Tenho uma enorme simpatia por aqueles que ficam vitima de um erro da natureza. O erro da natureza não pode ser escondido: ele está visível, evidente a todos os que têm olhos. O seu corpo é diferente dos corpos dos “normais”, não é da forma como deveria ter nascido, pertence ao conjunto daqueles que “fugiram da norma”, que são “a-normais”. São então classificadas como pessoas “portadoras de uma deficiência”. “Deficiência” vem do latim, *deficiens* de *deficere*, que quer dizer “ter uma falta”, “ter uma falha”. De *de+facere*, fazer, aquele que não consegue fazer. Um corpo imperfeito, erro da natureza. (ALVES, 1998, p35).

A escolarização de crianças em geral não é um processo simples, pois a educação é um compromisso sério e responsável. Principalmente, quando se trata de uma criança deficiente intelectual na sala de aula da escola comum, exige-se um comprometimento maior por parte do professor, as dificuldades da criança com deficiência serão maiores do que os outros alunos, necessitando sempre de uma atenção individualizada para um melhor desempenho escolar.

Para Paulo Freire (1996), educar é assumir um compromisso com o outro, para que este possa ser sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem. O autor aponta que educar requer respeito aos saberes dos educandos e, de forma crítica, exige risco e aceitação do novo, rejeitando qualquer forma de discriminação. Para ele: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p.103).

É na práxis educativa que poderão dar-se as mudanças e transformações na escola em relação à inclusão do aluno deficiente. Como ressalta o autor, a educação sozinha não transforma o mundo, mas sem ela, nada muda.

Na atualidade, percebe-se que as escolas encontram sérias dificuldades para lidar com as demandas dos alunos sem deficiência. Quando se trata de crianças e jovens com deficiências, essa dificuldade aumenta consideravelmente em geral, somente quando chegam alunos deficientes na escola é que terão início as reflexões sobre as adaptações necessárias para receber essas crianças e atender àquela demanda.

Conforme afirmam Ferreira e Guimarães (2003, p.37): “Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito”. Cabe refletir sobre *igualdades e diferenças* na concepção da escola, discutir sobre diferenças que se complementam em vez de se excluírem mutuamente, pensar na existência do outro como alguém que tem uma identidade, uma história. Portanto, a educação tem um papel crucial a desempenhar em relação às ações necessárias no processo de Inclusão.

Como nos diz Mantoan (2004), “mais do que a discussão em torno das diferenças e da igualdade, há que se considerar a experiência da inclusão. Essa experiência é ainda incipiente e muito recente nas escolas e demais instituições, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão”.

Isto envolve desde o acesso aos espaços físicos e aos recursos pedagógicos, até a disponibilidade e formação dos profissionais. Pedagogicamente, essas adaptações exigem modificações curriculares, reorganizações dos objetivos e conteúdos, mudanças nas metodologias, intervenções psicopedagógicas, qualificação na equipe de educadores e avaliação contínua do trabalho.

Falar de inclusão infere em refletir sobre uma educação que inclua a todos, com a qualidade que todos merecem, como afirma Ferreira e Guimarães (2003, p.44):

A “educação de qualidade para TODOS é um novo paradigma” de pensamento e de ação, no sentido de ter como “ideal” uma sociedade na qual a diversidade seja mais norma do que exceção. O desafio é estender essa proposta a um número cada vez maior de crianças, escolas e comunidades, com o principal propósito de facilitar e contribuir para a aprendizagem de TODOS. Quando as escolas não excluírem mais ninguém, independente de suas condições físicas, psíquicas, econômicas e outras, a diversidade será respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis de solidariedade e de cooperação.

Segundo Maria Teresa Mantoan¹⁴ (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo o conservadorismo de suas práticas, em direção a uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Carvalho (1997) salienta que a inclusão é um *processo* e, como tal, *deve ser paulatinamente conquistada*. Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro "diferente".

Com relação às formas de lidar com as diferenças, Erving Goffman (1988) diz que:

A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem a probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relações sociais em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com 'outras pessoas' previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado os primeiros aspectos, nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua 'identidade social' [...] (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Essas novas “identidades sociais”, representadas pelas crianças com deficiência intelectual – foco dessa pesquisa –, colocam em pauta a necessidade de um novo aprendizado: lidar com a diferença. Além disso, expõem as fragilidades do sistema escolar ao salientar as peculiaridades, as particularidades e as singularidades de cada um.

Na opinião de Mantoan (2006), na inclusão nenhuma criança deve ficar fora da escola comum, como na metáfora do *caleidoscópio* – “quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo” (MANTOAN, 2006, p. 17). Com essa metáfora a autora aponta para a expectativa de que as crianças aprendam e se desenvolvam melhor, em um mesmo ambiente, ou seja, todas juntas na escola comum.

Por outro lado, Hallahan e Kauffman (1994) citados por Mendes (2008) argumentam que existe uma considerável resistência em relação à proposta de *inclusão total*. Muitos pais, professores e educandos de ambas as escolas - Comum ou Especial - estão satisfeitos com o

¹⁴ A autora defende a “inclusão total” dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Essa linha de pensamento enfrenta resistência, uma vez que muitos consideram que a inclusão total não representaria um benefício para todos os alunos com necessidades especiais, até porque o sistema escolar não oferece apoio de especialistas no ensino comum para atender à necessidade desse alunado.

serviço baseados no continuum¹⁵. Para alguns tipos de deficiência a sala de aula da escola comum pode ser mais segregadora do que a Escola Especial.

Segundo Mendes (2008), nessa mesma perspectiva, isso ocorre porque, em primeiro lugar, nem todos os professores das escolas comuns estão preparados para lidar com alunos deficientes em suas salas de aula. A alegação de que as pessoas deficientes são uma minoria oprimida e segregada na luta pelos seus direitos, é um argumento insuficiente para justificar a inclusão total. É importante ressaltar que as crianças com deficiência intelectual têm dificuldades de aprendizagem e precisam de uma educação diferenciada, a qual, na maioria das vezes, não é oferecida pela escola comum.

Ainda para Mendes (2008), atualmente, uma importante consideração que vem sendo levada em conta é o direito dos pais para escolher a escola que querem matricular os seus filhos. Desconsiderar esse direito e a eficácia em alguns tipos de respostas mais protegidas seria uma atitude profissionalmente irresponsável e antiética. E, finalizando os argumentos apresentados pela autora, “na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar o contínuo de serviços, para que, em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar melhor para determinadas circunstâncias” (MENDES, 2008, p.21-22).

A inclusão é um modelo de educação com vistas a não segregação de alunos com deficiência (WERNECK, 2000). Entretanto, a educação inclusiva não tem garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à altura do modelo de inclusão.

O princípio da inclusão tem sido um grande desafio. Mesmo que os alunos sejam matriculados em escolas regulares, se não ocorrerem mudanças em diversos níveis, desde o próprio sistema escolar – na composição e formação de recursos humanos, na metodologia de ensino e nas ações pedagógicas – até a participação da família e da comunidade escolar, a qualidade do ensino para o deficiente intelectual não tende a melhorar.

Para David Rodrigues (2006), a inclusão na sociedade moderna tem que constituir uma resposta de qualidade que atenda aos alunos com deficiência intelectual e seja capaz de proporcionar o mesmo tipo de serviços da Escola Especial. Caso contrário, não há motivo para os pais preferirem a inclusão, se isso pode ter um efeito prejudicial em sua qualidade de vida.

¹⁵ Continuum – assistência especializada na Escola Especial para o aluno deficiente matriculado na escola comum.

Nessa mesma perspectiva, as dificuldades encontradas nesse processo de educação de pessoas com deficiência intelectual levaram a algumas tensões muito presentes até os dias de hoje, principalmente no que diz respeito ao espaço institucional em que ela deve ocorrer: seja na escola comum, seja na Escola Especial. Argumentos favoráveis e contrários a um e outro espaço educativos vêm sendo contrapostos criando indisposições que, na maioria das vezes, não beneficiam a ninguém, prejudicando principalmente os maiores interessados: os próprios alunos e suas famílias.

Mendes (2008) aborda o fato de que o movimento pela inclusão é mais um fator político e ideológico:

Na realidade não há evidências científicas inequívocas nem amplamente favoráveis e nem totalmente desfavoráveis, tanto à escolarização em ambientes exclusivos, quanto nos mais tradicionais, tidos como protegidos e segregados. Portanto, a resposta para a questão de qual é a melhor forma de escolarização para alunos com necessidades educacionais especiais permanece sem resposta numa perspectiva científica, e qualquer posição a este respeito tende a ser mais política e ideológica (p.20-21).

A autora relata que não há “evidências favoráveis e nem totalmente desfavoráveis” em relação à escolarização do aluno deficiente e afirma que a questão da inclusão escolar não é somente a de decidir onde os alunos com deficiência deverão ser escolarizados, mas oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos sem discriminação, seja na escola comum, seja na Escola Especial (MENDES, 2008, p.20).

É importante ressaltar que não existem receitas prontas para atender a cada individualidade de alunos com deficiências. Os alunos com deficiência intelectual podem necessitar de um conjunto de serviços especializados, estratégias, ações e recursos diferenciados para a sua permanência na escola inclusiva.

A aceitação da pessoa com deficiência na escola, na sala de aula, deve partir da compreensão de suas possibilidades e limitações, reconhecendo os mesmos direitos que os outros alunos e oferecendo os serviços e as condições necessárias para que suas potencialidades possam ser desenvolvidas.

Essa aceitação, por outro lado, por mais simples que possa parecer muito frequentemente é fonte de resistência e conflitos, o que acaba por acarretar sérios problemas no cotidiano escolar. Lidar com a diversidade, sem gerar desigualdade, tem sido um grande desafio para a efetivação de uma escola de qualidade para todos. Pensar em inclusão é pensar diferente, compreendendo os conflitos vivenciados diante do diferente como um fator a mais para favorecer o crescimento pessoal e social.

A superação dos preconceitos e barreiras para a aceitação do diferente não têm espaço físico definido. Não se trata, portanto, da tensão entre *Escola Especial X escola comum*. O que se busca são alternativas para a inclusão, quando essa for considerada a possibilidade mais adequada para os alunos em questão.

Nesse percurso, algumas questões precisam ser analisadas com cuidado, envolvendo vários atores sociais, entre eles a escola, a família e os profissionais.

A Inclusão, como um novo modelo educacional, busca assegurar o acesso e permanência aos níveis e serviços oferecidos na escola comum a todos os alunos, sem discriminação. Desse modo, ninguém deveria ser discriminado ao acesso à educação e na interação com distintos grupos sociais.

A realidade enfrentada pelo sistema de educação, entretanto, apresenta muitos problemas, tanto no que se refere à aceitação dessa proposta de inclusão como nas formas como vêm sendo conduzidas as práticas pedagógicas.

O que ocorre na maioria dos casos é que ainda persistem no sistema educacional a classificação, a seleção e a exclusão não só da criança deficiente, mas também daqueles menos favorecidos, dos alunos atrasados, dos que não aprendem no mesmo ritmo, dos que apresentam algum distúrbio de comportamento, enfim, de todos aqueles que fogem ao padrão desejado.

Se as escolas forem inclusivas, seus objetivos deveriam ser redefinidos e a educação voltada para a cidadania global, minimizando preconceitos, reconhecendo e valorizando as diferenças. Cabe à Escola Especial, diante da inclusão, complementar e apoiar o processo de escolarização de alunos com deficiência que estão regularmente matriculados nas escolas comuns (MANTOAN, 2006).

A integração e a inclusão embora tenham significados semelhantes e apesar de terem ideias de inserção e permanência dos alunos que apresentam diferenças em salas de aula do ensino comum, suas práticas ainda revelam ações segregatórias. A escola centraliza o planejamento nos alunos considerados “normais”.

As escolas não se tornam inclusivas apenas matriculando alunos com deficiências. Álvaro Marchesi (2004) fala da necessidade de um compromisso com a mudança e acentua que escolas inclusivas vão aparecendo ao longo do processo. Para tanto, é importante a colaboração e a participação docente no processo de inclusão, que requer uma atuação baseada em princípios igualitários e a consciência de que a inclusão dos alunos com necessidades especiais constitui um direito fundamental.

Carvalho (1997) faz algumas afirmações com ênfase na Declaração de Salamanca:

Na escola, os aspectos a serem revistos para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva foram: currículos, espaços físicos sem barreiras, organização escolar, pedagogia que explore conteúdos significativos e os processos de avaliação do aprendizado do aluno e das “respostas educativas” que a escola oferece (p.60).

Nesse mesmo sentido, Luis Correia (2006), comenta que, considerando as adequações para uma inclusão de qualidade, a escola necessita de mudanças em todos os níveis, desde o plano curricular até programas educacionais desenvolvidos de maneira individualizada. Esse autor concorda com uma inclusão necessariamente progressiva, que promova o sucesso dos alunos com deficiência. Portanto ele defende que os mesmos devem ser matriculados nas escolas próximas de suas residências e que obedeça a relação idade/série.

Correia (2006) ressalta ainda que os apoios especializados oferecidos pela Educação Especial não devem ser exclusivos para os alunos com deficiência, mas a todos os alunos da escola que precisarem de atendimentos num determinado momento. Para o autor, além da reestruturação da escola, também precisam ser repensadas as relações pessoais que se estabelecem com a criança tida como "diferente".

O envolvimento de toda equipe no trabalho de inclusão é necessário, pois o compromisso com a escolarização das crianças inseridas no processo de inclusão possibilita aos profissionais assumir uma prática educativa que atenda à diversidade (CARVALHO, 2008).

Em relação à família do deficiente Maria Auxiliadora Dessen (2001) e Nara Liana Pereira Silva (2001), afirmam que é na família em que se constitui o primeiro contato de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, principalmente em se tratando das crianças com deficiência intelectual, as quais requerem atenção e cuidados específicos. A família tem grande influência no desenvolvimento de suas crianças e essa se dá através das relações estabelecida por meio de comunicação verbal e não verbal. O nascimento de uma criança deficiente na família, desestrutura todo o ambiente familiar, não é fácil a aceitação de que um filho ou uma filha que nasceu com deficiência intelectual. Muitas vezes acontece a negação, a revolta e a rejeição, para depois conseguir aceitar essa criança como um membro integrante da família. O ambiente familiar acolhedor pode contribuir para o desenvolvimento da criança e melhorar o desempenho escolar (FLEMING, 1988).

Diante da inclusão escolar o que se espera não é que os alunos com deficiência intelectual atinjam todos os objetivos do currículo comum, mas que tenham maiores oportunidades de conviver e estudar num ambiente comum a todos. Como o já falado

anteriormente, o espaço escolar deve ser preparado de forma a receber o aluno, oferecendo condições próprias para o seu aprendizado, num processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, completar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidade da educação básica (BRASIL, 2001).

Serão apontadas a seguir algumas dos principais limites e dificuldades encontradas na literatura especializada e por profissionais que lidam na área, com relação à inclusão escolar, quais sejam: estrutura física das escolas, diagnóstico das crianças com deficiência, políticas públicas, currículo e formação de professores.

2.3.1 Estrutura Física

Um problema frequentemente apontado como dificultador da inclusão é a falta de estrutura física nas escolas. Enquanto nas Escolas Especiais não é incomum encontrar salas de recursos e materiais didáticos diferenciados, além de oferecem atendimento com salas de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicomotricidade, entre outros recursos, as escolas comuns, em sua maioria, não contam com nenhum espaço apropriado para atender a crianças deficientes nas suas necessidades.

A maior parte das escolas foi construída para receber um determinado tipo de aluno, não se pensava em atender ao alunado especial. Muitas das escolas não estão preparadas quanto à acessibilidade arquitetônica, e as adaptações das instituições quando necessário.

Para Carvalho (2000), ainda são muitos os obstáculos enfrentados pelas pessoas deficientes para chegar à escola, entre eles: insuficiência de meios de transportes adaptados; falta de rampas que facilitem a entrada na escola e, nela, o acesso a outros espaços; superfícies irregulares no terreno da escola; ausência de áreas de circulação livres de barreiras para a movimentação de cadeiras de rodas; portas estreitas para a passagem de cadeirantes; sanitários inadequados, sem barras e lavatórios acessíveis; inadequação do mobiliário escolar, entre outras.

Os móveis da sala de aula devem ser dispostos também de forma que possibilite a interação do professor com os alunos, facilitando a circulação de todos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Importante ressaltar que as adequações estruturais da escola remetem principalmente às necessidades de crianças com deficiências físicas. Como foi exposto, a acessibilidade é um direito garantido por lei. Porém, geralmente quando são levantadas as dificuldades de inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola, muito usualmente são apontadas as inadequações da estrutura física da escola. Esse fato talvez decorra do pensamento que o ambiente para pessoas deficientes deve ser o mais protegido possível, como aponta o artigo *The Dignity of Risk and the Mentally Retarded*, escrito por Robert Perske (1972). O autor afirma que as casas ou ambientes frequentadas ou habitadas por algum deficiente deveriam ser totalmente protegidas para que a criança não se machucasse, privando-a de riscos. Perske afirma que o ser humano aprende com os riscos que corre e superá-los é condição para a construção de sua auto-estima. Na concepção desse estudioso, atitudes que neguem às pessoas com deficiência a exposição aos riscos cotidianos causam efeitos deletérios tanto em seu senso de dignidade humana como em seu desenvolvimento pessoal.

As adequações, quando necessárias, devem ser garantidas. Porém, a inadequação da estrutura física de uma instituição de ensino não deve ser escusa para recusar a inclusão de crianças com deficiência intelectual.

2.3.2 Diagnóstico

O diagnóstico de pessoas com deficiência vem se apresentando, muitas vezes, como uma fragilidade do sistema de atendimento a essas pessoas.

O que se tem vivenciado na educação é que, nos últimos anos, ocorreu um massivo encaminhamento de alunos das escolas públicas aos serviços da Escola Especial, muitas vezes sem um diagnóstico definido. Essa prática indevida levou muitos alunos com defasagem na aprendizagem a serem rotulados como os deficientes, o que pode trazer consequências graves em sua formação social, pedagógica e psicológica. A discriminação do aluno rotulado pelo estigma de incapacidade que lhe é atribuído pela escola gera a desigualdade entre os alunos. Surgem então, as formas de preconceitos, como aquele aluno que se apresenta diferente dos demais ou indesejado na sala de aula. Retomando o termo estigma, quando nos referimos a uma característica visível do ser humano, pois o atributo que estigmatiza alguém confirma a normalidade do outro (GOFFMAN, 1982).

A discriminação do aluno por incapacidade de aprender ocorre por diferentes motivos. O primeiro deles pode decorrer da organização dos alunos por nível intelectual. Philippe

Perrenoud (2001) reportando-se à organização das séries e ao agrupamento no sistema escolar comum, afirma que:

Apesar dessas evidências e das análises progressivamente mais precisas da fabricação das desigualdades e do fracasso a partir dos anos 1960, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito: agrupam-se os alunos conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e os seus conhecimentos escolares, em turmas que falsamente se crê serem homogêneas o suficiente para que cada um tenha a chance de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo (PERRENOUD, 2001, p.10).

Desse modo, a organização e o modo de agrupar os alunos, acabam sendo discriminatórios e excludentes, pelo fato de algumas crianças não acompanharem a turma.

As escolas quando organizadas em ciclos são mais preparadas para receber o aluno com deficiência, já que o sistema de ciclo possibilita o convívio com as diferenças. Mesmo assim, existem casos que demandam um atendimento que somente a Escola Especial pode atender, não sendo indicados para a escola comum, mas para a Escola Especial (PAULON, 2005).

Outro ponto em relação ao diagnóstico é que, a partir do momento que a criança é considerada como deficiente intelectual, os educadores da escola comum frequentemente expressam certa resistência, em geral pelo desconhecimento das potencialidades desses alunos. Isso é consequência de uma sociedade que estabeleceu que a pessoa com qualquer tipo de deficiência é considerada incapaz, não produtiva e, por conseguinte, não adequada.

2.3.3 Políticas Públicas e Educação Inclusiva

A política da educação inclusiva e sua implementação estão voltada para uma política educacional com necessidade de eliminar a discriminação e estigmatização dos alunos com deficiência na educação comum.

As transformações na Educação Brasileira vêm acontecendo de forma significativa, por meio de documentos nacionais como mencionados anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que garantem a entrada e permanência deste alunado nas escolas comuns. O que se tem percebido é que a educação ganhou novas concepções de escola que atenda à diversidade (BRASIL, 1996).

Essas reformas educacionais têm por objetivo atender quantitativamente e qualificativamente a oferta da educação em todos os níveis e modalidade de ensino, buscando

melhorar com equidade e qualidade a educação básica. “O aprimoramento das políticas públicas depende de acompanhamento e avaliação sistemática, caso contrário, atuaríamos no terreno de suposições que estariam sujeitas às políticas da fragilidade e descontinuidade” (CAPELLINE, 2004).

Eliana Zanata (2004), em sua Tese de doutorado, comenta que a LDB, ao orientar que as crianças com deficiência devem ser educadas preferencialmente na escola comum, tem conduzido algumas pessoas ao pensamento de que as classes especiais e as salas de recursos não são mais necessárias no processo de inclusão, colocando em risco, assim, essa forma de atendimento.

Segundo Mendes (2001), o momento atual necessita de diretrizes políticas que impliquem:

a) numa ampliação de acesso à escola para indivíduos com necessidades educativas especiais, seja qual for essa escola, tendo em vista a necessidade de se universalizar o acesso; b) maior responsabilidade do poder público na prestação direta de serviços educacionais; c) criação de outras modalidades alternativas de atendimento para além das classes e escolas especiais. (MENDES, 2001, p.13).

Também são preconizadas pelas políticas públicas algumas formas de atendimento especializado nas escolas. De acordo com a Orientação SD¹⁶ n° 01/2005, que orienta o atendimento de alunos decorrentes de deficiências e condutas típicas, os serviços como atendimentos educacionais especializados (AEE) podem ser oferecidos na forma de apoio e complementação. Para o atendimento do aluno com deficiência intelectual, esses serviços de apoio podem ser desenvolvidos da seguinte forma:

- Itinerância – no qual o professor especializado visita a escola comum onde o aluno está incluído. Visa apoiar o processo de aprendizagem, orientando o professor quanto aos procedimentos na sala de aula e de toda a rotina escolar.
- Sala de recursos – localizada em escola comum ou especial, nas quais o professor capacitado oferece a complementação curricular, para alunos que apresentam deficiências, matriculados em escolas comuns, usando equipamentos e recursos pedagógicos.
- Professor de apoio – apoio ao processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla ou condutas típicas.
- Oficinas Pedagógicas de Formação e Capacitação Profissional – implantadas em escolas comuns ou especiais orientadas por professores

¹⁶ Orientação SD – orientação da Subsecretaria do Desenvolvimento da Educação.

capacitados para o desenvolvimento de aptidões, habilidades e competência do aluno com deficiência. (BRASIL, 2005, p.3).

Segundo Capelline (2004), “no Brasil, a regulamentação oficial não oferece diretrizes claras sobre a atuação do professor de Educação Especial em contextos inclusivos”. Porém, faz-se necessário a investigação de propostas educacionais inclusivas no ensino público, que podem contribuir para mudanças na escola, aberta às diferenças e de qualidade para todos (p.25).

2.3.4 Currículo

A inclusão implica uma reforma nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades em sala de aula. (MITTLER, 2003).

O currículo é o instrumento por meio do qual a escola realiza o seu processo educativo e a concretização da proposta pedagógica.

Para Demerval Saviani (2005, p. 18), o currículo é apresentado como “o conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. Neste sentido o currículo escolar deve organizar os conhecimentos considerados válidos socialmente. Outro autor conceitua currículo como um “elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é preciso e o que realmente sucede nas salas de aula” (COLL, 1996 p.33).

Com relação ao currículo de uma escola inclusiva, Zanata (2004), aborda que:

Um dos enfoques curriculares que mais poderia se aproximar da construção de uma escola inclusiva e acolhedora é aquele que tem a preocupação de ampliar o “que”, o “porque”, o “para que” e “em condições” os processos de ensino e aprendizagem ocorrerão, colocando no centro de suas considerações o aluno (p.42).

A mesma autora aponta dois caminhos em relação ao currículo. Em um deles “o professor adota a concepção de currículo como sendo um *continuum*, assume uma postura flexível quanto ao planejamento e implementação”. Num outro caminho, o “currículo pode ser entendido como único para atender todos os alunos de uma determinada série ou turma”

(idem p.42). Nessa segunda postura, o professor terá dificuldades no caso de haver aluno com deficiência intelectual ou que necessite de metodologias diferentes.

Essa abordagem aponta para dois contextos principais, um na sala de aula e outro na escola (ou sistema mais amplo). Porém, as ações educativas na sala de aula não dependem unicamente do professor, na maioria das vezes, dependem das diretrizes da escola como um todo. (ZANATA, 2004).

Correia (1999) define as adaptações curriculares como:

Todas as alterações, modificações ou transformação que as escolas e os professores introduzem nas propostas curriculares demandadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e as necessidades dos seus alunos. [...] as adaptações curriculares são referidas às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas aos alunos com NEE (CORREIA, 1999, p.111).

A partir dessa afirmação, pode-se considerar que a flexibilização do currículo é uma alternativa para atender alunos com deficiência na escola comum. O autor Beyer fala sobre as flexibilizações e adaptações necessárias e possíveis:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas (BEYER, 2006, p. 76).

O mesmo autor considera que a inclusão que se pretende efetivar nas escolas não deve demarcar os espaços como crianças *normais* e crianças *especiais*, mas construir uma pedagogia que atenda às diferenças.

Segundo Marchesi, (2004), existem alguns dilemas com relação a esse tema que trazem consequências negativas e positivas simultaneamente:

1. O dilema do currículo: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender conteúdos iguais ou diferentes aos seus colegas?
2. O dilema da identificação: a identificação dos alunos com necessidades especiais ajuda-os ou os marca negativamente?
3. O dilema pai-profissional: no momento das decisões sobre a escolarização dos alunos, quem tem maior influência?
4. O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe comum ou na classe especial com mais apoios? (NORWICH, 1993, apud MARCHESI, 2004, p.37).

O currículo é uma das bases da educação. Através do Projeto Político Pedagógico a escola pode traçar seus planos e objetivos para atender a todos os alunos que fazem parte do contexto escolar. O currículo deve propor condições que facilitem a aprendizagem significativa do aluno com deficiência intelectual, assim como para os demais alunos; o aluno com deficiência intelectual necessita, em geral, de apoios e de atividades pedagógicas metodicamente orientadas (COLL, 2004).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico, foi estabelecido pela LDB (BRASIL, 1996), o projeto deve ser com a participação da coletividade escolar. Percebe-se que nem sempre esta prática acontece nas escolas (CARNEIRO, 2006).

Marçal (2001, apud CARNEIRO, 2006) diz que:

O projeto pedagógico é, portanto, o instrumento que explica a intencionalidade da escola como instituição, indicando seu rumo e sua direção. Ao ser construído coletivamente, permite que os diversos atores expressem suas concepções (de sociedade, escola, relação ensino-aprendizagem, avaliação etc.) e seus pontos de vista sobre o cotidiano escolar, observando-se tanto o que a escola já é quanto o que ela poderá vir a ser, com base na definição de objetivos comuns das ações compartilhadas por seus atores (p.31).

Para que o Projeto Político Pedagógico se efetive, a escola precisa usar desse instrumento de ação coletiva para estruturar o trabalho, avaliar e reorganizar suas práticas. É importante que no decorrer do processo de aprendizagem, o professor promova o interesse do aluno deficiente em todas as atividades na sala de aula. Cada nova situação deve ser aproveitada para provocar desafios e construir conhecimentos.

O Projeto Político-Pedagógico é uma ação planejada e o resultado de um trabalho coletivo, que busca metas comuns e permite avaliar o que foi feito e projetar mudanças no espaço escolar.

Vasconcellos (2005), quando se refere ao Projeto Político Pedagógico afirma que:

O Projeto Político pedagógico (ou educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (p.169).

Considera-se que o Projeto Político-Pedagógico deve envolver desde professores, técnicos, pais, representantes de alunos, funcionários até outros membros da comunidade escolar. Deve, ademais, englobar todas as atividades da escola, do pedagógico ao administrativo, com o objetivo de construir uma instituição democrática, equitativa e participativa.

2.3.5 Formação de professores

A discussão sobre os limites e possibilidades da formação de professores especializados nos diferentes níveis é um dos principais aspectos da Educação Especial, : graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Carvalho (2008) aponta que muitas vezes os docentes não são especializados para trabalhar com as crianças deficientes na escola comum. Enquanto que as Escolas Especiais contam com o trabalho de profissionais especializados. Apesar de afirmar que a Escola Especial conta com profissionais especializados estes nem sempre permanecem na instituição devido a mudanças diferentes fatores.

São considerados professores especializados aqueles que desenvolvem competências para atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos especiais, que desenvolvem estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas diversificadas (BRASIL, 2001).

Alguns autores como Bueno (1999), Omote (2001), Mendes (2002), Mitler (2003) concordam que, para atender às necessidades especiais do alunado com deficiência, a formação do professor especializado deve ser repensada e reformulada.

O professor da escola comum deve ser qualificado para trabalhar com as crianças deficientes para uma inclusão de qualidade. Para Mendes (2004, p.227) “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condição de trabalho para que possa ser posta em prática”.

A escola tem resistido a mudanças, porque as situações que promovem o desafio da diversidade mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas para inclusão.

Muitos autores escrevem sobre as práticas pedagógicas de uma maneira geral e a problemática envolvendo a formação docente como, (NÓVOA, 1997; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993; MIZUKAMI et al., 2002), entre outros, porém as dificuldades enfrentadas

não são exclusivas a nenhuma área específica, pelo contrário, envolve a todos aqueles que trabalham com educação.

O despreparo dos professores para atuarem em salas inclusivas numerosas com alunos com deficiência (BUENO, 1999; GLAT, 1995 e 2000) têm sido um dos maiores obstáculos no processo de Inclusão escolar. Para atender aos alunos com deficiência a LDB (BRASIL, 1996), prevê professores com qualificação adequada para atendimento especializado, como também professores do ensino comum capacitados para atuar com as diferenças na classe comum (CAPELLINI, 2004).

Para garantir uma Inclusão do aluno deficiente, é preciso romper os obstáculos existentes na escola que de uma forma ou outra impedem a Inclusão, não depende somente dos professores mais de todos os envolvidos no processo com a educação em geral.

2.4 A relação entre a Educação Inclusiva e a Escola Especial

O problema da Educação Especial não é se essa deve ocorrer na instituição ou na escola comum. Esse confronto vem se dando muito em função de financiamentos governamentais como aborda Carvalho (2000, p.50): “para a maioria dos administradores, a inclusão está associada à expansão da matrícula, traduzida, estatisticamente, pelo aumento de vagas nas escolas, ou pelo número de alunos com deficiência nas turmas do ensino comum”.

O Decreto nº. 6571 de 17 de setembro de 2008, no seu artigo 1º propõe:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

É considerado atendimento educacional especializado “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (art. 1º, § 1º).

Segundo Márcia Denise Pletsch (2009, p.33-34), a União financiará e prestará apoios técnicos aos sistemas públicos de ensino. As escolas que tiverem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino comum com atendimento especializado

complementar, receberão recursos do FUNDEB¹⁷: “este dispositivo acarretará mudanças significativas no processo de escolarização das pessoas com deficiência nos sistemas públicos de ensino”.

O que esse vê é um acesso ampliado dos alunos com deficiência na escola comum, e que as escolas estão mais abertas para acolhê-los e mais habilitadas a fazê-lo. Percebe-se que o interesse por esse aluno muitas vezes está focado nas verbas que estes estão gerando para a escola. Efetua-se a matrícula da criança, depois é solicitado que a Escola Especial atenda esse aluno, pois ele não “cabe” nos formatos curriculares.

Ambas as escolas – Comum e Especial – apresentam dificuldades diante da Inclusão. Nesse sentido, tanto a Escola Especial como a escola comum apresentam vantagens e desvantagens na efetivação da Educação Inclusiva.

O convívio da criança deficiente junto com outras crianças favorece o seu aprendizado. Quanto à Escola Especial, apresenta fragilidades como a escola comum e pontos positivos quanto ao currículo adaptado, atendimento especializado, profissionais especializados, números de alunos menores nas salas, espaço físico apropriado. Contudo, nem sempre é o espaço ideal porque acaba segregando os alunos (STAINBACK, 1999).

As diferentes concepções de inclusão até agora estudadas diferem-se no processo de implantação. Alguns autores acreditam na Inclusão total com Mantoan (1998) e outros acreditam na Inclusão tendo a Educação Especial como suporte para a escola comum como Bueno (2001), Carvalho (2004), Glat (1989) e Mendes (1999).

Blanco (2004), afirma que trabalhar com a diversidade representaria uma ruptura com o entendimento de educação homogeneizadora, em que todas as crianças devem fazer a mesma coisa, no mesmo ritmo e no mesmo momento, do mesmo jeito e com os mesmos recursos. Ao contrário disso, Brandão (1984), orienta que a tarefa da educação é formar as pessoas intelectual e afetivamente abertas ao respeito às diferenças, sendo esse respeito o fundamento do diálogo entre todos.

O estreitamento entre Educação Especial e a Educação Comum poderia contribuir para que o sistema educacional inclusivo atendesse a todos com qualidade, respeitando as suas diferenças (CAPELLINI, 2004).

¹⁷ FUNDEB é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, substituto do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). O FUNDEB passou a vigorar o cômputo das matrículas em 1º janeiro de 2010.

Nesse sentido, no momento atual da educação, tem-se a necessidade e a urgência de enfrentar o desafio da inclusão escolar e de promover uma reforma estrutural e organizacional das escolas comuns e especiais: “A preocupação dos educadores e pesquisadores da área da educação especial deverá se voltar para os estudos sobre o *saber fazer* educacional dos professores de classes comuns, classes especiais e salas de recursos” (ZANATA, 2004, p.23).

Apesar de se ter, nas leis uma política de Educação Inclusiva, as pessoas com deficiências, na maioria das vezes, continuam sendo segregadas nas instituições e até mesmo na escola comum. As práticas desenvolvidas quase sempre contribuem para com atitudes de exclusão social. “Vivemos sob alguns aspectos, um momento ímpar impulsionado pela necessidade de transição de uma cultura ainda discriminatória no que diz respeito ao diferente, para uma cultura de inclusão, em que ele precisa ser aceito, não por ser diverso, mas porque a diversidade enriquece”. (CAPELLINI, 2004, p.37).

A mesma autora afirma que crianças com deficiências incluídos no ensino comum têm melhor desempenho social e acadêmico quando comparadas as que só recebem ensino segregado. Esse fator tem sido uma das justificativas para aqueles que defendem propostas de parcerias entre a Educação Especial e Educação Comum (Idem, 2004).

O medo do diferente é um assunto que confronta a Educação Especial e comum. No que diz respeito sobre a igualdade e diferença, Pierrucci (1999) citado por Ferreira e Guimarães (2003) chama a atenção para o dilema da diferença:

Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças, pode muito bem estigmatizá-las (e então barrá-las em sua matéria de emprego, educação, benefícios e outras oportunidades na sociedade), do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, e isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, do mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros. Ser diferente é um risco de qualquer maneira – é o que pretende nos dizer o dilema assim formulado. (p.40).

A inclusão só é possível onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender de acordo com seu ritmo, e suas possibilidades.

Capellini (2004) mostra que o despreparo dos professores para atuarem em salas de aula numerosas e que tenha alunos deficientes têm sido um dos maiores obstáculos dificultando o processo de inclusão escolar. Mesmo considerando que esteja previsto por lei (LDB/1996) “professores com qualificação adequada para atendimento especializado, bem

como professores do Ensino Comum capacitados para atuar com as diferenças na classe comum” (p.76).

Em relação à política de formação profissional, sabe-se que a maior parte dos professores da educação básica não tiveram em sua formação inicial disciplinas abordando a educação na perspectiva da diversidade (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Vários pesquisadores indicam que os professores não têm investido esforços na escolarização de alunos com dificuldades intelectuais, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelo insucesso escolar. Quando se trata de dificuldades de alunos com deficiência as escolas tendem a se livrar das responsabilidades encaminhando-os para especialistas (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Como visto há diversas barreiras para a implantação da educação inclusiva, além dos obstáculos culturais, ideológicos, financeiros, educacionais, institucionais, e resistências dos familiares frente à inclusão das crianças com deficiência na escola comum.

A crescente proposta de inserir alunos com deficiência na escola comum, tem resultado uma inquietação dos professores e especialistas da educação básica, na busca de alternativas que possam atender a todos os alunos da melhor forma possível.

O Ensino Colaborativo visto com estratégia para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A tristeza vem quando me deparo com a realidade das nossas escolas. Pergunto-me por que será que muitos professores resistem tanto a uma pedagogia diferenciada, que gere inclusão, quando, para mim e para tantos outros professores, a sua pertinência é tão óbvia.

José Pacheco

3 ENSINO COLABORATIVO - O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Conforme exposto na introdução do presente trabalho, foram levantadas, no banco de Teses da CAPES, as possíveis investigações sobre Ensino Colaborativo, tendo sido encontradas somente cinco pesquisas no país sobre esse tema. Reiterando, os objetivos da presente pesquisa foram o de compilar e analisar esses trabalhos sobre os *processos de educação na perspectiva colaborativa*. Todas essas pesquisas representam frutos de um grupo de pesquisa, coordenado pela prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes, da UFSCar. A seguir, será exposto um breve relato sobre o histórico de criação desse grupo e um “retrato” das teses citadas, para compreensão do material estudado e contribuição para futuras pesquisas.

3.1 Os estudos sobre trabalho colaborativo – algumas considerações.

Com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre como teve início o Ensino Colaborativo no Brasil, a presente pesquisadora entrou em contato direto com a professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes¹⁸, líder do grupo de pesquisa GP-FOREESP (Formação de Recursos Humanos em Educação Especial) da UFSCar, que esclareceu algumas dúvidas em relação ao trabalho desenvolvido para auxiliar a inclusão de crianças deficientes na escola comum.

Conforme Mendes, diante das dificuldades encontradas pelas professoras municipais em trabalhar com crianças deficientes que estavam sendo matriculadas em suas escolas, a

¹⁸ Professora Doutora da Universidade Federal de São Carlos/ SP. Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D.

Secretaria de Municipal Educação de São Carlos/SP decidiu listar as escolas e os professores que tinham alunos com deficiência nas suas salas de aula e que manifestavam desejo de uma possível consultoria com especialistas. Dessa demanda nasceu o GP-FOREESP, cujos pesquisadores têm buscado modelos de Ensino Colaborativo e Consultoria Colaborativa na literatura estrangeira, por não encontrarem referências na literatura brasileira.

A implantação do programa do Ensino Colaborativo é, portanto, uma estratégia para buscar respostas no desafio das escolas em ensinar diante da diversidade.

Em sua fala, Mendes afirmou que, primeiramente, a construção de uma proposta de Ensino Colaborativo depende de conquistar o professor, ouvir as suas dificuldades ou suas necessidades para depois começar a intervir, conjuntamente, na sala de aula. Para tanto, é fundamental que professores e direção da escola estejam engajados nessa proposta de trabalho conjunto entre professores e especialistas.

No capítulo intitulado Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais do livro Políticas e práticas educacionais inclusivas, publicado pela editora EDUFRRN no ano de 2008. Profa. Dra. Enicéia Mendes relata que o seu grupo de pesquisa foi criado em 1997 para integrar as atividades de ensino, preocupado com a radicalização e priorização de alunos deficientes nas escolas comuns, e tem buscado caminhos de colaboração para implementação de práticas inclusivas mais efetivas nas escolas públicas. Investigando a literatura científica de países com maior tradição em inclusão escolar, encontraram propostas baseadas no trabalho colaborativo escolar. Constataram que especialistas e professores de Educação Especial e comum, estão aprendendo a trabalhar juntos, em colaboração, para melhor desempenho dos estudantes.

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas encontradas sobre Ensino Colaborativo, porém, as experiências relatadas em escolas comuns obtiveram resultados promissores, como será descrito posteriormente.

3.2 Retrato das Teses estudadas

Com o objetivo de apresentar as pesquisas estudadas no presente trabalho, a seguir serão elencadas as cinco Teses com seus respectivos títulos, autoria, orientação, instituição,

palavras-chave e resumos¹⁹. As Teses de Doutorado pautaram suas investigações em intervenções com professores, diretores, alunos em sala de aula e familiares.

TESE 1 –

Titulo: Planejamentos de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa

Autoria: - Eliana Marques Zanata

Orientador: Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes.

Ano: 2004

Instituição: UFSCar.

Palavras-chave: Educação especial, Inclusão escolar, Surdez, Ensino Colaborativo, Formação de Professores, Prática pedagógica, Adaptações Curriculares.

RESUMO:

A prática de inclusão no âmbito da escola implica em promover a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns, juntamente com seus colegas sem necessidades mais diferenciadas. Entretanto, o professor da classe comum tende a modificar pouco a sua prática, em termo de arranjos, de procedimentos instrucionais, atividades, formas de avaliação e adequação do conteúdo de modo que a participação e a aprendizagem desse alunos ficam comprometidas. Embora a literatura sobre inclusão mostre uma considerável quantidade de estratégias pedagógicas efetivas, elas parecem não chegar às classes onde alunos com deficiência se encontram inseridos. O presente estudo parte do problema de se tentar buscar uma melhoria na qualificação docente e mais especificamente, visando tornar as práticas pedagógicas dos professores do ensino comum mais efetivas, no tocante às necessidades de alunos surdos. O objetivo do trabalho consistiu em implementar e avaliar um programa de formação continuada, no ensino colaborativo, para o professor do ensino comum, de forma a torná-lo mais autônomo e com práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos. O estudo foi realizado durante um período de vinte semanas e envolveu o pesquisador atuando como colaborador e três diferentes professores (2ª, 3ª e 4ª serie do Ensino Fundamental) que tinham um aluno surdo inserido em suas turmas. A primeira etapa envolveu um planejamento preliminar onde se analisou o estilo

¹⁹ Os resumos e as palavras-chaves foram trazidos na íntegra, conforme constam nas publicações originais (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; CARNEIRO, 2006; PEREIRA, 2009; SILVA, 2010).

de aprendizagem dos alunos surdos, os objetivos e as estratégias que seriam utilizados com esses alunos ao longo do ano. Em seguida, foi iniciada a intervenção colaborativa, onde o pesquisador filmava uma determinada aula, aleatoriamente amostrada, de cada professor. Essa aula era editada e exibida em reunião com os três professores, onde os componentes eram analisados e, se necessário, a aula era replanejada e implementada. Esse movimento aconteceu até atingir um consenso entre os professores de que havia sido atingido o objetivo pretendido. Os dados coletados envolveram o protocolo de planejamento educacional inicial, o protocolo de cada aula, com registro do processo completo, desde o planejamento inicial e a avaliação da última implementação bem sucedida. Foram filmados o processo de ensino e analisadas 64 aulas, com uma média de 16 a 26 aulas por professor. Nas reuniões foram, também, discutidos textos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Após a intervenção, foram coletadas as opiniões dos professores sobre as atividades de planejamento colaborativo. Os resultados apontaram que muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial. As estratégias planejadas foram implementadas em sala de aula e a intervenção proporcionou uma oportunidade de formação para os professores. Os professores avaliaram que as estratégias implementadas beneficiaram não apenas seus alunos surdos, mas todos os demais. Discutiu-se o potencial da colaboração entre professores do ensino comum e especial, enquanto estratégia de formação e de facilitação da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados também apontam que a intervenção colaborativa, embora tenha melhorado a qualidade do ensino, não parece ser suficiente para solucionar as dificuldades de comunicação da professora com o aluno surdo.

TESE 2 –

Titulo: Avaliação das Possibilidades de ensino Colaborativo no processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental.

Autoria: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Orientador: Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes.

Ano: 2004.

Instituição: UFSCar.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Deficiência Mental, Ensino Colaborativo, Formação de Professores, Pesquisa Colaborativa.

RESUMO:

Cada dia mais a escola enfrenta o desafio de ensinar com qualidade todos os alunos, mas, sem ter muito sucesso em lidar com a diversidade porque se constata a ausência de uma política séria e efetiva de educação inclusiva, na maioria dos sistemas escolares. No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, o acesso a uma classe comum, nas escolas, ainda continua mínimo e persistem várias questões não resolvidas sobre como operacionalizar na prática o princípio filosófico da inclusão escolar, de modo a promover, não apenas a socialização, mas também o rendimento escolar desses alunos. Uma alternativa amplamente enfatizada tem sido a necessidade de melhorar a qualificação dos professores que já se defrontam com esses alunos em suas turmas, a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão que tem se mostrado efetivo, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. O objetivo deste estudo consistiu em verificar as implicações de uma das formas de trabalho colaborativo na escola, denominado “ensino colaborativo” que envolve basicamente o estabelecimento de uma parceria entre professores do ensino comum e especial. O estudo foi conduzido em duas escolas do ensino fundamental, em quatro turmas da 1ª a 4ª série nas quais estavam inseridos seis alunos com deficiência mental. Antes e depois da intervenção foram coletadas medidas de desempenho acadêmico e social de todos os alunos das quatro turmas. A intervenção baseada no ensino colaborativo envolveu o estabelecimento de uma parceria com apoio sistemático do professor do ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino comum, em alguns dias da semana, além de atividades extraclasse, de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos. A intervenção em cada turma durou de um semestre a um ano, e o estudo total teve duração de dois anos, compreendendo o acompanhamento nas quatro turmas. Após a etapa de intervenção foram coletadas medidas e validade social baseada nas opiniões das professoras e das famílias sobre o ensino colaborativo. Os resultados indicam que todos os seis alunos tiveram evolução no desempenho tanto acadêmico como de socialização, ainda que se observe discrepância considerável comparação ao rendimento médio da turma. Para todas as professoras o ensino colaborativo possibilitou desenvolvimento pessoal e profissional, mas algumas dificuldades surgiram no tocante principalmente às atividades conjuntas no ambiente da sala de aula. Os familiares consideraram que seus filhos melhoraram e sentiram-se mais seguro pelo fato de ter duas

professoras na sala de aula. O estudo indicou ainda que o ensino colaborativo foi avaliado como efetivo enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos em práticas que visam à inclusão escolar. Como implicação do estudo discute-se a necessidade de mudanças na cultura da formação inicial e continuada de professores do ensino comum e especial de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração. Discute-se ainda a necessidade de redefinir o papel do professor de ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum e não apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma ou, exclusivamente, em serviços segregados.

TESE 3 –

Titulo: Formação em Serviço sobre Gestão de escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de educação Infantil.

Autoria: Relma Urel Carbone Carneiro.

Orientador: Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes.

Ano: 2006.

Instituição: UFSCar.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Gestão escolar, Formação Continuada.

RESUMO:

Vivemos em um contexto de uma sociedade globalizada em que mudanças são exigidas em todos os âmbitos na busca da melhoria da qualidade de vida das pessoas. Paralelamente aumenta a parcela dos excluídos e com isso o discurso da inclusão social toma conta dos debates políticos e educacionais. A escola, como um segmento da sociedade, também tem se deparado com a tarefa de oferecer uma educação de melhor qualidade a todas as crianças. No caso específico da educação de crianças com necessidades educacionais especiais o debate também vem sendo inserido neste novo conceito de escola inclusiva, que seja mais aberta às diferenças. Diante das demandas atuais aponta-se a melhoria na qualificação da equipe escolar como aspecto fundamental para a garantia de transformação que a escola necessita, e a pesquisa nacional sobre inclusão escolar têm atentado para o problema da formação e atuação de professores. Entretanto, é preciso considerar que um papel de liderança por parte do diretor escolar tem sido identificado como um fator primordial na construção de escolas que sejam cada vez mais inclusivas. Considerando, portanto, que este

papel do diretor requer novos conhecimentos, atitudes, e habilidades para lidar com as condições atuais e as tendências emergentes na educação geral e especial, o presente estudo teve como objetivo discutir as questões referentes a gestão escolar e sua influência na construção de escolas inclusivas, desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação, voltado para diretores de escolas de educação infantil, tendo em vista a perspectiva de inclusão escolar. Primeiramente foi feito um estudo sobre o perfil profissional do diretor de escolas e suas necessidades de formação, por meio do acompanhamento da rotina de trabalho de um diretor durante quatro meses, em 21 visitas para observação e análise da documentação da escola (plano escolar e regimento). Posteriormente foram entrevistadas várias pessoas (a diretora, a professora de um aluno com deficiência, os pais deste aluno e a pedagoga que atendia esta criança em um centro especializado) com a finalidade de conhecer mais o papel do diretor na visão de cada um desses segmentos. A partir dos dados coletados e de conceitos desenvolvidos por autores da área de gestão e inclusão escolar foi elaborado um questionário fechado que foi enviado para todos os 60 diretores da rede municipal de escolas de educação infantil de Bauru, a fim de coletar mais informações sobre as necessidades de formação destes profissionais para atuarem como gestores de escolas inclusivas. Os resultados deste primeiro estudo indicaram que apesar de terem conhecimento legal sobre a política de inclusão escolar, na prática o papel do diretor parecia se caracterizar por uma ênfase nas questões burocráticas da escola, pela centralização nas decisões e desconhecimento de como responder às necessidades educacionais de alunos com deficiências. A seguir foi desenvolvido e implementado um programa de formação em serviço para 41 diretores de escolas de educação infantil. O programa envolveu questões teóricas sobre a problemática da inclusão, e atividades práticas de gerenciamento e solução de problemas decorrentes das dificuldades reais do dia a dia. A avaliação do programa foi efetuada através de: a) testes situacionais de resolução em grupo das mesmas situações problema, no início e no final do programa, b) das narrativas pessoais sobre pessoas com necessidades educacionais especiais coletadas antes do programa, c) das narrativas baseadas em um questionário com cinco questões abertas sobre mudanças ocasionadas após o curso, na percepção dos próprios diretores, e d) um questionário fechado sobre os aspectos formais do programa. Os resultados indicaram que o programa produziu os resultados esperados nas percepções e atitudes dos diretores, pelo menos no âmbito do discurso. A discussão baseou-se na conclusão de que, embora tais iniciativas de programas de formação em serviço sejam necessárias, elas não são suficientes, pois, a transferência das mudanças nos discursos para as práticas educativas no cotidiano das escolas não é

automática, o que sugere que a formação tem que ir além, garantindo acompanhamento através do trabalho coletivo e do estabelecimento de uma cultura de colaboração e de valorização da diversidade humana. Enfim, o caminho sugestivo para a mudança parece se centrar no desafiante papel do diretor, que tem que exercer uma liderança firme, mas que ao mesmo tempo deve promover processos coletivos de planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

TESE 4 –

Titulo: Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo.

Autoria: Veronica Aparecida Pereira.

Orientador: Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes.

Ano: 2009.

Instituição: UFSCar.

Palavras – chave: Inclusão Escolar. Surdo. Consultoria. Psicologia. Educação Especial.

RESUMO:

Neste estudo, buscou-se investigar sobre práticas psicológicas no ambiente escolar que possam favorecer a inclusão a partir da consultoria colaborativa. Participaram dessa pesquisa seis professoras de três classes comuns dos primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública, três efetivas e três substitutas. As professoras autorizaram a observação quinzenal de suas aulas e atividade de consultoria na semana que intercalava as observações. As três salas contavam com alunos surdos, num total de seis alunos (G1). A consultora solicitou às docentes indicações de seis alunos com indicativos de comportamento socialmente aceito (G2) e outros seis problemas de comportamento (G3), todos identificados a partir de duas escalas comportamentais, respondidas pelas professoras. Com medida de desempenho escolar, os alunos ouvintes e surdos participaram de um teste de desempenho escolar (TDE). Tanto as escalas comportamentais como o TDE foram reaplicados no final do ano letivo. No período de maio a dezembro de 2006, a consultora realizou quinzenalmente, observação sistemática das aulas, nas três classes envolvidas, registrando dados no diário de campo. O conteúdo registrado era discutido na semana seguinte, com cada docente, para avaliação e planejamento de práticas inclusivas. Ao final do processo, a atividade de consultoria foi avaliada como uma possibilidade de formação tanto para o consultor como

para os docentes desenvolvidos. As escalas comportamentais possibilitaram a discriminação de comportamentos socialmente aceitos e orientações de manejos comportamentais que contribuíram para o aumento de oportunidades para que os mesmos ocorressem. A avaliação de desempenho acadêmico apontou para uma correlação de problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, além de indicar que práticas vigentes têm contribuído para o ensino de aritmética aos surdos, mas não lhe garantiam, pelo menos nesta escola, a alfabetização, requisito este essencial para acessibilidade ao conhecimento escolar.

TESE 5 –

Titulo: Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais.

Autoria: Aline Maira da Silva.

Orientador: Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes.

Ano: 2010.

Instituição: UFSCar.

Palavra-chave: Consultoria Colaborativa Escolar, Suporte Comportamental Positivo, Problemas de Comportamento, Inclusão Escolar, psicologia Escolar.

RESUMO:

A perspectiva da inclusão escolar tem demandado novos papeis para os profissionais da escola. Um papel que parece promissor para o psicólogo no ambiente escolar inclusivo é o de prestar Consultoria Colaborativa escolar, atuando em parceria com professores e familiares. O objetivo do estudo foi avaliar os efeitos de intervenção preventiva, baseado nos modelos de Consultoria Colaborativa escolar e Suporte Comportamental Positivo, voltado para prevenir e minimizar problemas comportamentais. O estudo foi realizado em três salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental, localizada no interior do estado de São Paulo, e contou com a participação das três professoras de sala, 55 alunos e 18 familiares. O estudo foi conduzido em quatro etapas. Na Etapa 1, foram realizados os procedimentos éticos e foi efetuado o contato com a escola. Na Etapa 2, fase de pré-testes, foram aplicados os instrumentos Inventário de Estilos Parentais (IEP), junto aos familiares participantes, e o Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes 6-18 anos/relatório para professores (TRF), junto às professoras. Na Etapa 3, o programa de intervenção preventiva foi feita a intervenção foi implementado e teve como alvos as professoras, os alunos e os

familiares participantes. Por fim, na Etapa 4, fase de pós-teste, os dois instrumentos foram reaplicados e foram realizadas reuniões de grupo focal com as professoras e os familiares separadamente, com objetivo de verificar a validade social do estudo assim como levantar dados qualitativos sobre os efeitos do programa de intervenção realizado. Para avaliar o impacto da intervenção, foi aplicado o teste MANOVA nos resultados obtidos por meio do IEP e do TRF. Quanto aos estilos parentais, houve aumento estatisticamente significativo no índice de estilo parental (iep), no que diz respeito à monitoria positiva e ao comportamental moral, e diminuição estatisticamente significativa na disciplina relaxada e na monitoria negativa. Em relação ao comportamento dos alunos, segundo relato das professoras, houve diminuição estatisticamente significativa nos comportamentos do tipo internalizante, externalizante e nos problema totais. As reuniões do grupo focal realizado com os familiares permitiram levantar dados sobre aspectos favoráveis e desfavoráveis da intervenção; mudanças positivas observadas no comportamento das crianças e dos familiares; avaliação sobre a presença do psicólogo na escola. Finalmente, as reuniões com as professoras possibilitaram levantar informações sobre as características da colaboração que estavam presentes na intervenção desenvolvida; aspectos favoráveis e desfavoráveis da intervenção realizada; mudanças positivas relacionadas com o comportamento dos alunos na escola e com a qualidade de vida dos mesmos; grau de aplicabilidade das estratégias desenvolvidas; avaliação sobre a presença do psicólogo na escola.

Dessas pesquisas foram definidos alguns conteúdos considerados mais importantes e que serão analisados em itens específicos, muito embora essa divisão tenha sido feita somente com o intuito de organizar melhor a discussão, não os considerando, portanto, de maneira isolada e estanque.

3.3 Conceito de Ensino Colaborativo

Segundo Capellini (2004) o sistema de ensino atual não tem dado conta de absorver o número crescente de alunos que não se encaixam no modelo escolar vigente, quer seja por problemas de aprendizagem, quer por questões culturais ou sociais. Em função disso, a

demanda por atendimentos em Escolas Especiais têm também sofrido um forte acréscimo, uma vez que muitas vezes esses alunos são encaminhados para estas instituições.

É importante ressaltar que o foco desse trabalho recai sobre o Ensino Colaborativo e a criança com deficiência em sua educação escolar. Em alguns casos a Escola Especial pode encaminhar essa criança para a escolar regular; em outros, a escola comum pode encaminhar esse aluno de volta à Escola Especial. Importa nesse momento refletir, entretanto, sobre as possibilidades de trabalho conjunto entre esses dois espaços educativos, cuja alternativa se abre com as propostas de Ensino Colaborativo.

Segundo Mendes (2008) os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino comum e especial, foram os americanos Bauwens, Houcarde e Friend, em 1989, e nomearam esse processo de *ensino colaborativo*. o ensino colaborativo é descrito por esses autores como uma espécie de fusão sistematizada entre os professores da Educação Comum e os da Educação Especial, para ensinar de forma colaborativa na sala de aula os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos na escola comum.

Nesse caso, os professores desenvolvem um trabalho, em salas heterogêneas de escolas inclusivas, de maneira coordenada, usando estratégias e procedimentos para auxiliar na aprendizagem dos alunos com dificuldades, tanto em questões acadêmicas quanto nas questões comportamentais.

As Teses desenvolvidas por Zanata (2004), Capellini (2004), Carneiro (2006), Pereira (2009) e Silva (2010), apontam o Ensino Colaborativo entre o professor da educação comum e o do Ensino Especial como uma alternativa essencial para a efetivação da Educação Inclusiva. Segundo essas autoras, as escolas que têm desenvolvido o Ensino Colaborativo apresentaram melhor desempenho em relação à maneira como lidam com as dificuldades.

O modelo de Ensino Colaborativo é entendido como um *facilitador no processo* de ensino aprendizagem, na busca de uma convivência heterogênea desejável e uma educação inclusiva de qualidade. Com essa modalidade de ensino colaborativo os profissionais especializados são levados para dentro das escolas, na tentativa de contribuir o problema da inclusão escolar, fortalecendo a escola no atendimento à diversidade.

O ensino colaborativo, também conhecido por “co-ensino” (COOK; FRIEND, 1995; MURAWSKI; SWANSON; 2000) é um modelo de prestação de serviço da Educação Especial em que educadores do Ensino Especial e da escola comum têm a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar coletivamente o processo ensino-aprendizagem de um grupo heterogêneo de estudantes. Ao invés dos alunos com deficiência frequentarem as classes

especiais ou salas de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum colaborar com o professor, para atender ao aluno especial que está inserido na escola comum.

O Ensino Colaborativo, portanto, desenvolve-se no mesmo espaço da sala de aula com dois professores - um da escola comum e o outro da educação especial - trabalhando juntos.

Apesar de apresentar muitas vantagens para o alunado, esse trabalho não é fácil de ser implementado, devido ao fato de os profissionais da educação não estarem acostumados a trabalhar em colaboração e em dividir as responsabilidades da sua sala de aula (MENDES, 2008).

Considerando a importância do trabalho colaborativo com as escolas, é possível que os professores, a partir de suas experiências, auxiliem nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos. Dessa forma se estabelece uma parceria na qual professor e consultor tem a oportunidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo. (PEREIRA, 2009, p.39).

Ambos os professores precisam superar seus medos e estabelecer envolvimento para uma parceria com colaboração.

Além do Ensino Colaborativo (ou co-ensino), outro modelo que tem sido pesquisado para a colaboração entre Educação Especial e Ensino Comum é a Consultoria Colaborativa.

Gargiulo (2003 apud PEREIRA, 2009) apontou três diferentes formas para a implantação de práticas inclusivas baseadas na colaboração, *serviços de consultoria de uma equipe de profissionais especialistas, ensino cooperativo* (co-professor ou co-regente) e *equipes de serviços*²⁰.

A proposta de *Consultoria Colaborativa* surgiu devido a alguns problemas vivenciados pelos profissionais da escola, na tentativa de solucionar dificuldades no atendimento de todos os alunos. Esse modelo consiste em consultoria de profissionais especialistas na escola.

Alguns autores²¹ definiram consultoria colaborativa como sendo:

Um processo interativo que habilita pessoas com diversas competências para gerar soluções criativas para mutuamente definirem os problemas. O resultado é valorizado, alterado e produz soluções que são diferentes daquelas que membro de uma equipe poderiam produzir independentemente. A maior consequência da consultoria colaborativa é fornecer programas abrangentes e efetivos para estudantes com necessidades especiais dentro do

²⁰ A autora não se aprofunda no tema “equipes de serviços”.

²¹ Esses autores são: Idool, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000, p.I), citados por Mendes, Toyoda e Bisaccione (2009, p.64).

mais apropriado contexto, por isso os possibilitando alcançar a máxima interação construtiva com seus pares não diferentes (MENDES, et al., 2009, p.69).

Nesse modelo de consultoria, um consultor trabalha em relação de igualdade com um consultante que pode ser professor e/ou familiar, unindo esforços na tomada de decisões para implementação e intervenção que visam atender aos interesses educacionais dos alunos com deficiência. Um dos objetivos no modelo de Consultoria Colaborativa é “melhorar e manter as competências de todos os envolvidos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais” (SILVA, 2010, p.13).

Com relação aos termos colaborativo, cooperativo e consultoria colaborativa, a literatura estrangeira e nacional:

Não tem retratado diferença na utilização dos termos ensino colaborativo e cooperativo, e na literatura nacional há ausência de estudos sobre a colaboração ou cooperação, optamos por usar em nosso trabalho os termos ensino colaborativo (professor ensinando com outro professor na mesma sala), aprendizagem cooperativa (aluno aprendendo com outro aluno) e consultoria colaborativa (assessoria a equipe escolar e/ou a um professor fora da sala de aula). (CAPELLINI, 2004, p. 84).

Em ambos os casos, é necessário que os educadores interajam entre si num “*processo que requer que os professores tenham novas compreensões sobre seu trabalho, seu propósito, como unir isto, e como conectar o seu trabalho com o outro*” (JANNEY, et al., 1995 apud CAPELLINI, 2004, p, 91).

O trabalho em colaboração, de acordo com a proposta de educação inclusiva, envolve a todos: profissionais, docentes e familiares. A proposta baseia-se na iniciativa de levar o trabalho dos especialistas para dentro da escola e implica em um trabalho de igualdade no relacionamento desses profissionais, inferindo uma complementação nos conhecimentos, objetivos e perspectivas: “No trabalho colaborativo e/ou cooperativo, ninguém é mais do que ninguém! O especialista não é mais do que o docente. São iguais” (CAPELLINI, 2004, p.54).

Nesse sentido, para que ocorra um processo verdadeiramente inclusivo, a escola (e a comunidade escolar) terá que se organizar e construir projetos educativos que atendam às deficiências e à diversidade dos alunos que chegam até ela. Para tanto se faz necessário: que estejam presentes o desejo e a oportunidade de alargar conhecimentos, que haja tempo para planificar, que o acesso a recursos humanos e materiais seja facilitado e que o trabalho em parceria seja valorizado (CORREIA, 2001).

3.4 Processos Metodológicos

Os processos colaborativos de ensino no contexto da Educação Especial são uma realidade bem estruturada nos EUA, ao passo que no Brasil essa prática é pouco conhecida. Por esse motivo, algumas investigações têm buscado traçar quais os principais passos para sua efetiva incorporação nas escolas inclusivas.

A questão referente às teorias e práticas inclusivas no Brasil, tem causado conflito entre pesquisadores; os fundamentos e possibilidades de inserção educacional dessas pessoas são assuntos para debates e discussões. Como nos lembra Zanata (2004), mesmo com iniciativas governamentais e esforços internacionais, a mudança do conceito da Educação Especial, que é vista como algo à parte, ou seja, como um apêndice da educação comum, ainda está em processo. Segundo essa autora um dos enfoques curriculares que mais poderia se aproximar para a construção de uma escola inclusiva é aquela que se preocupa com o “que”, o “porque”, o “para que” e “em que condições” os processos de ensino aprendizagem ocorrerão, colocando sempre a aprendizagem do aluno como prioridade na educação.

As cinco teses estudadas no presente trabalho apresentam algumas diretrizes para desenvolver o Ensino Colaborativo, além de apontar possíveis obstáculos para sua efetivação.

Um dos desafios apontados para o trabalho colaborativo na escola é o tempo dos professores e especialistas para trabalharem juntos, para planejar e preparar, tempo para discussões e reflexões das ações, tempo para articular o ensino de forma que favoreça a aprendizagem dos alunos com deficiência. Para a autora Denise Meyrelles de Jesus (2009) é preciso mudanças para o processo de inclusão:

É preciso que a escola, como organização, repense a sua função curricular, a sua forma de gestão, as formas de aprendizagem a partir das inovações metodológicas e didáticas na sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços da escola, com vistas a atender crianças e jovens provenientes de cultura cada vez mais diversificadas nas complexas sociedades atuais. (JESUS, 2009, p. 98).

Na busca de um ensino de qualidade para todos os alunos, principalmente aqueles com deficiência, cabe à escola comum novos posicionamentos e reestruturação das ações pedagógicas voltadas para um trabalho colaborativo diante da diversidade dos seus alunos. As cinco teses estudadas na presente pesquisa mostram que crianças com deficiência inseridas nas escolas comuns têm apresentado bons resultados, pedagógica e socialmente falando.

Capellini (2004), baseada em Wather-Thomas et al. (1996), ressalta cinco temas sobre o planejamento expostos por co-professores participantes de programas de colaboração:

- Confiança nas habilidades dos envolvidos;
- Determinação e envolvimento ativo em desenvolver ambientes propícios para a aprendizagem, tanto para os professores, quanto para os estudantes;
- Criação de ambientes pedagógicos nos quais as contribuições de cada pessoa sejam valorizadas;
- Desenvolvimento de rotinas efetivas para facilitar planejamento detalhado;
- Aumento progressivo de produtividade, criatividade e colaboração, ao longo do tempo. (p.93).

Essas pesquisas relatam que as equipes colaborativas são de extrema importância para os alunos com deficiência. Quando se estabelece uma cultura colaborativa de suporte, a principal mudança deve acontecer com os profissionais da escola. Ripley (1997 apud CARNEIRO, 2006, p.56), esclarece que a colaboração envolve “compromisso dos professores que irão trabalhar juntos, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade. Envolve também tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e, acima de tudo, persistência”.

Os autores Idol, Nevin e Paolucci – Whiticomb (2000 apud MENDES, 2008), apresentam etapas da consultoria escolar sendo que primeiramente se estabelecem os objetivos de trabalho na equipe para que possam juntos desenvolver as ações pedagógicas e criar um vínculo entre os parceiros. Assim é possível desenvolver habilidades diversas entre os parceiros. Num segundo momento, é importante a identificação do problema e saber quais as dificuldades do aluno deficiente que está na sala de aula, para depois saber fazer as intervenções necessárias. Depois disso a equipe irá realizar a avaliação dessas intervenções destacando os pontos positivos e negativos do trabalho em colaboração.

O Ensino colaborativo por ser apontado como um modelo de Inclusão escolar, requer compromisso dos participantes, apoio de todos que trabalham na escola, respeito com os envolvidos nesse processo e principalmente com o aluno, flexibilidade das ações e uma troca de conhecimentos entre os parceiros. Nesse sentido, nenhum profissional deve considerar-se melhor que outros, mas aprender um com o outro.

As pesquisas mostraram que no Ensino Colaborativo os professores passam por estágios de adaptação (MENDES, 2008). Estágios esses definidos de acordo com Mendes (2008), por Gately; Gately (2001, p.34) definem três diferentes estágios:

- Estágio inicial: os professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco deles ficarem estagnados nesse primeiro estágio;
- Estágio de comprometimento: a comunicação entre os professores é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo. Gradualmente o professor de Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;
- Estágio colaborativo: os professores se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado pelos professores, estudantes e outros. Os professores trabalham juntos e um complementa o outro.

Mendes (2008) cita que os autores Argueles, Hughes; Schumm (2000) realizaram uma pesquisa com profissionais, e estes, apontaram alguns fatores para um trabalho efetivo no modelo de co-ensino:

O *planejamento comum* que acontece em reunião de trabalho onde é analisado e discutido o que funciona e o que não funciona, e o que pode ser feito para dar suporte aos professores na sala de aula, compartilhando suas ideias. O profissional pode dar sugestões quanto à adaptação e modificações necessárias para o ensino do aluno deficiente.

É preciso que haja *flexibilidade* nas tarefas e estabelecer novas rotinas de trabalho, cabe ao professor da Educação Especial adaptar ao estilo do professor da escola comum com quem vai trabalhar em parceria, e vice-versa.

Correr riscos no co-ensino é um desafio para os dois professores, porque poderão se defrontar com alunos com os quais nunca tiveram experiências antes, isso faz com que o professor melhore a sua prática, favorecendo o processo de Inclusão.

A *definição de papéis e responsabilidades* é fundamental para que o trabalho dos dois professores seja de igualdade nas responsabilidades de suas ações e na aprendizagem acadêmicas dos alunos.

A *compatibilidade* entre os professores também é essencial para evitar conflitos, é importante deixar que os professores se juntem voluntariamente entre si, com os quais eles já tenham alguma empatia, o que facilita a parceria e o respeito no trabalho entre os dois.

A *comunicação* entre os dois professores é importante para não haver discordâncias das ações em sala de aula, essa comunicação permite melhoras na qualidade do trabalho em parceria.

O *suporte administrativo* deve ser antes e durante a implementação do programa, cabe ao gestor oferecer algumas opções ou ideias quando perceber que algo não vai bem na parceria dos professores.

Esses fatores podem contribuir muito para o conhecimento e implantação do Ensino Colaborativo; como mostram as pesquisas é comum os professores passarem por períodos de adaptações até chegar a um relacionamento de colaboração no processo de Inclusão escolar.

O Ensino Colaborativo pode ser estruturado de acordo com Bauwens e Houcade(1995); Cook e Friend (1995), entre outros citado por Capellini (2004) das seguintes formas:

- **Um professor, um suporte:** o professor da Educação Comum e o educador estão presentes, mas um professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o suporte e assistência aos estudantes. Nessa abordagem o autor recomenda o rodízio de papéis entre os professores.
- **Estações de ensino:** nesse tipo, a lição é dividida em dois ou mais segmentos e apresentada em diferentes locais na sala de aula. Um professor apresenta uma parte da lição, enquanto o outro faz a exposição da outra parte. Então, os grupos alternam de local e os professores repetem as informações para novos grupos de alunos.
- **Ensino paralelo:** a instrução é planejada de forma articulada, mas cada professor fica com 50% do grupo de alunos.
- **Ensino alternativo:** um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de estudantes.
- **Equipe de ensino:** ensino cooperativo (ensino interativo). Cada professor dá igualmente suas instruções. Ex: O professor passa instruções de Matemática e o co-professor ilustra com exemplos. (CAPELLINI, 2004, p.87).

Como visto as possibilidades de implementação do Ensino Colaborativo apresentadas acima são diversas, mas não excludentes entre si. Em algumas situações pode-se optar por uma forma ou outra, em função das características específicas de cada instituição.

Com relação a esse processo, Jordan (1994, apud PEREIRA, 2009) aponta muitas dificuldades que podem ocorrer, entre elas: a resistência dos professores diante de possíveis mudanças em suas ações; a exposição que alguns professores podem sentir frente a situações novas; a perda do controle do processo educativo e a insegurança decorrente disso. Outra dificuldade pode estar relacionada a conflitos de interesse entre o sistema escolar, objetivos da escola, do professor e necessidades do aluno. É necessário que haja planejamento e objetivos comuns. O autor explica que não é possível planejar se não houver os mesmos interesses e objetivos da escola, do professor e verificação das necessidades do aluno.

Nessa mesma linha, Capellini (2004) afirma que trabalhar com a colaboração entre dois professores da escola comum e Especial não é nada fácil. Alguns conflitos são inevitáveis, sendo necessário muito diálogo entre eles para a construção de uma relação de confiança e para o desenvolvimento de um trabalho em equipe. A escola não pode representar

um espaço de exclusão e, para tanto, deve aceitar o desafio de ensinar na e a partir da diversidade.

Ainda com relação aos aspectos metodológicos, Marchesi (1995, apud ZANATA, 2004, p. 56) propõe alguns princípios para lidar com a criança deficiente – nesse caso específico o aluno surdo²² - na sala de aula:

- 1- Favorecer a atividade própria dos alunos e fomentar suas experiências diretas, como ponto de partida da aprendizagem.
- 2- Organizar as atividades de aprendizagem em pequenos grupos, para estimular a comunicação e cooperação entre os alunos.
- 3- Possibilitar a realização de diversas tarefas ao mesmo tempo, pelos diferentes grupos de alunos, o que facilita o trabalho mais individualizado para a criança surda, que pode, assim, ser ajudada pelo professor de apoio.
- 4- Utilizar constantemente métodos visuais de comunicação que sirvam de suporte à informação que é transmitida oralmente (desenho, leitura, vídeo, cartaz, etc.).

Essa metodologia pode ser adaptada pelo professor em suas ações com outros tipos de deficiência, como a deficiência intelectual.

Silva (2010) esclarece que as equipes colaborativas têm autonomia para desenvolver juntas as suas capacidades, com apoio de ambas as partes, “flexibilidade e partilha de saberes, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promoverem apoio e compartilhar responsabilidades.” (WOOD, 1998 apud SILVA, 2010, p.13).

Dessa forma por meio do trabalho colaborativo as equipes compartilham saberes e cada qual com as suas responsabilidades irão favorecer a prática do professor com alunos deficientes em sala de aula.

3.4.1 Estratégias de Ensino

Foram também analisadas nas Teses as estratégias que favorecem o atendimento à diversidade em escolas inclusivas, com a perspectiva de trilhar um novo modelo de educação inclusiva.

Há urgência no desenvolvimento de pesquisas sobre estratégias pedagógicas inovadoras no processo de inclusão escolar, segundo Capellini (2004) no sentido de construir novos conhecimentos que auxiliem tanto professores como alunos com necessidades

²² A metodologia apresentada por Zanata trata especificamente de um trabalho voltado para alunos surdos, porém, entende-se que esta pode ser utilizada também em ações com pessoas com outros tipos de deficiência.

especiais.

As estratégias, para a mesma autora, devem partir de um princípio: *o que e como o aluno aprende*. Assim, como afirma Freire (1996), é tarefa dos educadores comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, buscar formas de garantir a relevância social e cultural dos conteúdos partilhados.

Ide (1999, apud ZANATA, 2004) afirma que:

[...] as adaptações curriculares podem ser realizadas tanto no que diz respeito à metodologia (métodos de ensino) quanto nas atividades em sala de aula (estratégias de ensino). A autora descreve que há a necessidade de se seguir uma determinada hierarquia na elaboração de uma adaptação curricular e que elas podem ser: relativas aos modos de avaliação; relativas às prioridades de objetivos e conteúdos; na temporalização; na introdução e/ou eliminação e objetivos. Desta forma, a adaptação curricular passa a ser a consequência final de um processo de tomada de decisões em que se procurou encontrar soluções menos específicas e mais normalizadas possíveis (p.51).

Segundo Capellini (2004, p. 226), o objetivo do ensino colaborativo deve ser proporcionar estratégias diferentes a todos os alunos da sala de aula, com atividades apropriadas, de forma que cada aluno aprenda e participe do processo de aprendizagem. “O sucesso do ensino colaborativo está em o professor conhecer bem a si mesmo, conhecer seus pares, conhecer seus alunos e os diversos tipos de materiais e estratégias de ensino, para atingir o foco principal de suas ações que está no aluno”.

Gerber (1996), apud Capellini (2004, p. 93), “afirma que para ensinar colaborativamente é necessário confiança no desempenho dos componentes da equipe e participação ativa de todos no processo”.

Para o planejamento do processo educativo com vistas a atender à diversidade, o professor deve responder a algumas perguntas: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? O que, como e quando avaliar? Essas questões não se dirigem apenas à Educação Especial, mas sim a qualquer processo educativo que se pretenda efetivo. As estratégias de ensino, por conseguinte, serão elaboradas e selecionadas a partir dessa problematização (ZANATA, 2004). Para a mesma autora, a metodologia na sala de aula, *o como ensinar*, deve inserir-se num constante processo de reflexão, para garantir a aprendizagem dos alunos.

Dentro de uma perspectiva colaborativa, a tarefa de planejar objetivos comuns e estratégias de ensino é função de toda a equipe escolar, apoiada por especialistas, sempre que necessário (PEREIRA, 2009).

Segundo Kampwirth (2003, apud SILVA, 2010, p.16), “É importante selecionar

estratégias que terão o máximo impacto e o mínimo esforço ou que atrapalhe menos a rotina na sala de aula”.

Outros exemplos de aplicação do desenvolvimento de conteúdos através de atividades de aprendizagem cooperativa são os estudos de Bryant e Bryant (1998, apud ZANATA, 2004), que indicam três fases em sua execução: planejamento, implementação e avaliação. Nada inovador, se analisado fora do contexto do Ensino Colaborativo. Entretanto, quando inserido em práticas colaborativas, suas contribuições se fortalecem nas maiores oportunidades do aluno em trocar com seus pares, além do que a professora poderia vir a oferecer-lhe individualmente. O trabalho em parceria contribui também para tenham uma maior responsabilidade dos alunos na realização das atividades propostas (ZANATA, 2004).

As estratégias de ensino devem garantir que os processos inclusivos sejam significativos tanto na aprendizagem social quanto acadêmico (PEREIRA, 2009). Para mesma autora:

a percepção de habilidades e problemas comuns entre alunos contribuiu para a reflexão de que, muitas vezes, não é o aluno surdo que requer do professor maior empenho e trabalho diversificado. Ele pode e requer sim, estratégias diferenciadas, sendo que muitas delas acabam por contribuir para o desempenho de outros alunos (PEREIRA, 2009, p.77).

Seguindo esse raciocínio, a autora afirma que a existência de crianças com algum tipo de deficiência pode levar o professor a buscar estratégias de ensino diferenciadas. Nesse sentido, acaba atendendo não só à demanda de alunos com deficiência, mas melhorando a qualidade de ensino para todos os estudantes da sala de aula (PEREIRA, 2009).

Na pesquisa de Zanata (2004), a ênfase dos estudos pautou-se nas demandas e possibilidades do professor de classe comum com relação à inclusão de alunos surdos. As estratégias de ensino, nesse caso, recaem em conteúdos mais voltados para a área da comunicação, de recursos pedagógicos e práticas de ensino.

Vários autores ressaltam que os modelos de colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola, implantados para atender à diversidade, acabam por resultar em estratégias de ensino em potencial para a resolução de problemas. Uma das principais dificuldades, entretanto, é a de negociar papéis e responsabilidades (CAPELLINI, 2004).

A educação tem nesse cenário, papel fundamental, já que é o espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competência, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (CAPELLINI, 2004, p.48).

3.5 Política Educacional e o Ensino Colaborativo – responsabilidades

A política de inclusão educacional do Ministério da Educação, fundamentada na educação de qualidade para todos e na diversidade, enfatiza que para promover a inclusão educacional é necessário que os sistemas educacionais organizem projetos pedagógicos voltados para a atenção às especificidades das crianças. As políticas públicas têm buscado dar apoio às instituições escolares e aos professores nesse novo quadro da escola brasileira para que o aluno com deficiência não continue sendo excluído na escola comum.

A Política Nacional de Educação (PNE) orienta que as crianças com necessidades educacionais especiais recebam atendimento especializado mediante avaliação e aceitação da família. Para justificar o encaminhamento de alunos aos serviços de apoio, o Ministério da Educação define que as manifestações comportamentais de síndromes, condutas típicas, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que estejam relacionados ou podem causar prejuízos na vida social do aluno, necessitam de atendimento educacional especializado. “Entretanto, esta definição é vaga e não permite diretrizes seguras para identificar quem deve ou não ser considerado como aluno com necessidades educacionais especiais em função do comportamento” (PEREIRA, 2009, p. 46).

O documento “Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares estratégias para a educação de alunos especiais”, elaborado com o objetivo de orientar os profissionais da educação para a diversidade, estabelece que as adaptações curriculares devem ser entendidas em diferentes âmbitos, partindo do mais amplo, como o Projeto Político Pedagógico, perpassando o currículo desenvolvido em sala de aula e, por fim, respeitando e atendendo às necessidades individuais. (BRASIL, 1999).

As políticas governamentais e as práticas nas escolas ainda estão buscando possibilidades de inovação em relação à Educação Inclusiva. Entretanto, percebe-se que, muitas vezes, o aluno com deficiência inserido na escola comum acaba por ser o responsável pelo processo de sua própria aprendizagem, tendo que se adequar às normas da instituição educativa para poder frequentá-la.

Para superar alguns desses problemas, o PPP parece ser ferramenta imprescindível, uma vez que o olhar sobre a educação se amplia.

A implementação do Projeto Político Pedagógico deve se dar com a participação de toda a comunidade escolar e essa prática é fundamental para a consolidação de uma escola democrática, uma vez que as propostas são coletivas e a responsabilidade por sua consecução deve ser partilhada. De acordo com Ilma Passos Veiga (2003, p.57):

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível.

Ferreira (1999), ao falar sobre a construção de um Projeto Político Pedagógico na formação de educadores para a Educação Especial, posiciona-se propondo que na formação de professores, seja preparado o docente para atender a diversidade e vir a se tornar um especialista várias deficiências. Nesta perspectiva, os educadores especiais deverão estar sempre em interação com o ensino comum (FERREIRA, 1999).

Carvalho (2003) cita que as leis quando são definidas, implementadas e avaliadas, acontece de acordo com o desenvolvimento social do país e são adotadas pela sociedade vigente, refere-se à quantidade e a qualidade da oferta educacional no nível fundamental que compete às redes públicas governamentais e não governamentais, compete também as políticas públicas o apoio a proposta de inclusão.

A escola inclusiva requer currículos adaptados, recursos educativos e uma atuação pedagógica, como Mendes (2002, p.71) fala de alguns aspectos:

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção da sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio-educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Capellini (2004) aponta que muitos obstáculos têm dificultado o processo de inclusão escolar, um dos quais, com peso significativo, tem sido o despreparo dos professores para atuarem em salas inclusivas numerosas, com diversos alunos com necessidades educacionais especiais. O paradoxal é que a LDB (BRASIL, 1996) prevê professores com qualificação adequada para atendimento especializado, bem como professores do Ensino Comum capacitados para atuar com as diferenças na classe comum.

3.6 Possibilidades de atuação - Ensino Comum e Educação Especial

Reiterando, de acordo com Mendes (2008) e Caetano (2008), o ensino colaborativo representa uma parceria entre profissionais no qual seu objetivo é desenvolver atividades no ambiente escolar para proporcionar a todos os alunos acesso ao currículo escolar por meio das adaptações necessárias a cada aluno. O importante dessa proposta é o trabalho cooperativo que não conta com a figura do especialista e sim com a figura de parceiros, seja do professor, da direção e funcionários da escola, equipes de órgãos de gestão e profissionais envolvidos. Todos trabalham em igual posição, discutindo e avaliando as necessidades de todos os alunos e dos profissionais que trabalham com eles. Cada aluno possui especificidades que exigem preparo da escola e de seus profissionais.

Para Mendes, o ensino colaborativo tem sido em suas pesquisas uma forma de aproximar o ensino comum com o ensino especial:

A colaboração é uma característica muito importante para a sociedade do século XXI, e a perspectiva da inclusão escolar deve transformar o panorama em direção ao crescimento da colaboração nas escolas. Se antes o significado da inclusão escolar era a mera colocação de um aluno com deficiência na classe comum de uma escola regular, hoje o conceito se amplia no sentido de abranger no conceito de “inclusão” não só a presença do aluno, mas também dos serviços de apoio e dos recursos, tendo à frente a perspectiva de que os dois sistemas que nasceram separados, a Educação Especial e a Educação Geral, possam finalmente unir seus esforços no sentido de buscar uma melhor educação para todos os alunos indistintamente (MENDES, 2008, p. 94).

Portanto o ensino colaborativo é uma estratégia possível, “tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores” (MENDES, 2008, p.31).

O papel da Educação Especial, na educação inclusiva, é muito importante considerando suas atribuições de apoio ao processo de escolarização de alunos com deficiência que estão matriculados na escola comum. Os serviços de Educação Especial devem ser um dos pilares essenciais do ensino para os alunos com deficiência (CORREIA, 2006).

O que se pretende com a implantação do Ensino Colaborativo é transformar a escola num espaço que atenda à diversidade, num espaço cooperativo, superando a tensão existente que coloca as Escolas Especiais e as escolas comuns como oponentes. A equação “Escola

Comum X Escola Especial” pode ser superada por meio do trabalho conjunto em espaços inclusivos.

Sob essa perspectiva, a Educação Especial, antes voltada unicamente para a educação de crianças com deficiências, vem tendo que reestruturar o seu papel para dar suporte e apoio ao ensino comum (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006). A Educação Especial, portanto, deixa de ser apenas um atendimento especializado - como reforço pedagógico ou sala de recursos – para assumir um trabalho realizado juntamente com o ensino comum, desenvolvendo métodos para um aprendizado significativo e com êxito.

É importante que este trabalho seja feito de forma coletiva e colaborativa com todos os profissionais, pois como observam os diversos autores já citados, a Escola Especial não é a única responsável pela educação do aluno deficiente, visto que na Educação Inclusiva todos os profissionais da escola comum e Escola Especial são responsáveis pela educação desse alunado. Importante ressaltar que a Educação Especial é responsabilidade de todos.

CAPÍTULO IV

Traga dúvidas e incertezas, doses de ansiedade, construa e desconstrua e hipóteses, pois aí reside a base do pensamento científico do novo século. Um século cansado de verdades, mas sedento de caminhos.

Cláudia Werneck

4 ENSINO COLABORATIVO – O QUE DIZEM AS PESQUISADORAS

Os resultados das cinco teses apontaram muitas possibilidades de ação quando se estabelece um ambiente colaborativo entre professores do ensino regular e da Educação Especial. Entretanto, denunciam também que algumas dificuldades persistem quando se trata de fomentar uma cultura inclusiva na escola.

Nesse capítulo, serão abordados alguns temas relacionados ao que as pesquisadoras - autoras das Teses estudadas no presente trabalho - consideraram mais relevante sobre o Ensino Colaborativo.

Entre os temas apontados nos questionários respondidos por elas, estão:

- ✓ Conceção sobre necessidades educacionais especiais e escola inclusiva;
- ✓ Formação inicial ou continuada de professores comuns e especialistas;
- ✓ Divisão de papéis entre os diferentes atores envolvidos;
- ✓ Gestão democrática e participativa;

4.1 Conceção sobre necessidades educacionais especiais e escola inclusiva.

Uma das dificuldades constantemente apontada por professores no que diz respeito à escola inclusiva, é a falta de controle sobre os alunos, quando em uma sala, já suficientemente numerosa, soma-se a presença de uma criança com necessidades especiais. Essa falta de controle pode ser superada a partir do momento em que o professor comece a reconhecer possibilidades de mudança no ambiente, construindo espaços inclusivos.

A construção de ambientes de participação e de mobilização de pessoas é apresentada por Dourado (2004, apud CARNEIRO, 2006, p.29), que destaca:

- ✓ saber ouvir todas as opiniões;
- ✓ estar atento às solicitações da comunidade;
- ✓ delegar responsabilidades ao máximo possível de pessoas;
- ✓ mostrar a responsabilidade e a importância do papel de cada um para o bom andamento do processo;
- ✓ garantir a palavra a todos;
- ✓ respeitar as decisões tomadas em grupo;
- ✓ valorizar o trabalho participativo;
- ✓ destacar a importância da integração entre as pessoas;
- ✓ desenvolver projetos educativos voltados para comunidade em geral, não só para os alunos;
- ✓ ressaltar a importância da comunidade na identidade da unidade escolar; e
- ✓ tornar o espaço escolar disponível para comunidade.

Essas atitudes contribuem para a mudança de concepção sobre necessidades educacionais especiais e escola inclusiva. Um dos pressupostos aqui defendidos é que, conforme afirma Pereira (2009, p.136), “a mudança necessária não está na segregação, mas em uma inclusão que realmente saia do papel”.

4.2 Formação inicial ou continuada de professores comuns e especialistas

Partindo do pressuposto que a escola inclusiva é uma alternativa legítima à educação de crianças com necessidades especiais e, mais ainda, que a essas crianças deve ser garantido o direito a um ensino de qualidade, dentro de um ambiente que respeite seus limites e potencialidades, faz-se necessário repensar a formação dos professores.

Repensar a formação inicial e contínua das práticas pedagógicas nos últimos anos, tem sido uma das demandas importantes. Nesse contexto, as pesquisas estão revelando novos caminhos para a formação docente, principalmente referente à discussão sobre a identidade profissional do professor.

Durante o processo na formação de professores, é importante que o professor tenha contato e possibilidades de discussão sobre práticas pedagógicas bem sucedidas.

Miranda (2003 apud ZANATA 2004), para que isso ocorra:

A formação do professor, tanto inicial como permanente, deve responder ao novo perfil de professor que se caracteriza por sua função em valorar e eger entre a diversidade de alternativas pedagógicas aquela que lhe pareça mais adequada à realidade da escola e da aula. Não se trata de um mero executor do que outros decidem. Os planos de formação docente não devem unicamente centrar-se em cursos nos quais se transmitem conteúdos específicos, mas oferecer tempo, espaços e condições que permitam que o professor possa avaliar sua experiência e sua prática diária e deduzir as mudanças necessárias em sua programação. Dessa forma, a formação permanente do professor é basicamente um processo de reflexão sobre a prática, considerando a escola como unidade privilegiada de formação. (p.76).

A formação docente passa a ser um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, em direção a uma identidade profissional. Implica também uma constante reflexão da prática, num processo interativo e dinâmico no qual a troca de experiências possibilita a cada professor desempenhar o papel de formador e formando (NÓVOA, 1992).

Em primeiro lugar, a formação de professores deve levar em conta que cada vez mais a tarefa de educar relaciona-se com o respeito à diversidade. O professor:

Para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações ocasionadas nas escolas, buscando criar meios para reformular sua prática e adaptá-la as situações de ensino que se fizerem necessários”. Existe uma necessidade de formação continuada que possibilite compreender o processo de inclusão escolar, para que realmente ela aconteça (PEREIRA, 2009, p.41).

Para Zanata (2004), um dos pressupostos básicos para a formação de professores para atuar em escolas inclusivas deveria ser a construção de uma consciência crítica sobre as especificidades do trabalho com crianças com necessidades especiais em sala de aula, pautada numa fundamentação teórica aprofundada, que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz:

Na formação continuada pode-se concluir que as necessidades de qualificação dos professores são diferenciadas e que os programas de formação devem levar em consideração também essa diversidade nas habilidades dos professores (ZANATA, 2004 p.133).

Para Mendes (2004), ainda tratando da formação continuada de professores:

Um balanço crítico sobre os programas de formação continuada dos professores no Brasil a partir da década de 80 constatou a ineficiência das políticas e estratégias, atribuída principalmente à constância de investimentos realizados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Tais críticas, no entanto, não tiveram fôlego para reformular a concepção da formação de professores em serviço, e ainda, nos anos 90 prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos educadores (p.01).

Um dos passos para superar essa concepção de formação de professores, na opinião de Nóvoa (1992), é que os professores analisem sua própria prática, buscando rever e melhorar suas ações, tendo um profundo embasamento teórico como suporte para essas mudanças. Para o autor, o processo sistemático de planejar mudanças na prática, contribui para a formação continuada em serviço, enquanto profissionais da educação. Nóvoa (1992) ainda defende que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar “status” ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.38).

Assim, refletir sobre o que ocorre em sala de aula e as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola pode contribuir para a tomada de decisões sobre as melhores formas de orientar a aprendizagem dos alunos (CAPELLINE, 2004).

Esse processo de formação reflexiva pode ser facilitado com o Ensino Colaborativo, uma vez que diversos atores estarão participando da definição de conteúdos e de estratégias de ensino. É o que se evidenciou na pesquisa de Pereira (2009), em que ela trabalhou também como consultora e procurou mapear necessidades, discutir e planejar ações para supri-las. Um dos esclarecimentos necessários foi o de não haver “fórmulas mágicas” para a resolução dos problemas apontados e, uma das ênfases a ser dada é que, independente da ocorrência de falhas no processo, essas servem para mobilizar a reflexão do grupo, ação importante para a formação docente. A autora aponta que, durante o decorrer de sua investigação, à medida que as mudanças foram implementadas na prática, o grupo passou a ter atitudes mais positivas frente à inclusão e à colaboração, formando-se no processo.

Entender a formação dessa maneira implica em superar o individualismo, por meio de ações que visem à cooperação, às soluções coletivas, à liberdade, à construção da cidadania,

superando formas alienantes e buscando uma mobilização social questionadora do sistema escolar com vista à sua transformação (CAPELLINI, 2004).

Nessa mesma perspectiva, Zanata (2004) afirma que é muito difícil exigir uma postura inclusiva dos professores em suas ações pedagógicas se estes não tiverem oportunidade de vivenciar ambientes que possibilitem, se não uma reflexão aprofundada, pelo menos oportunidades de discussão sobre esse tema. Por outro lado, a autora chama a atenção que somente as discussões não são suficientes para garantir a efetividade de uma prática pedagógica inclusiva.

É de suma importância, como aponta Carneiro (2006), que professores e administradores percebam a colaboração como aspecto fundamental no funcionamento da escola com vistas a objetivos comuns.

Importante ressaltar, por fim, conforme salienta Zeichner (1993, apud CAPELLINI, 2004), a formação não dá conta de toda a complexidade com a qual o professor vai se confrontar: “independente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar” (p.67).

Será na prática cotidiana que o professor irá vivenciar e identificar as dificuldades inerentes à sua profissão. Trabalhar em colaboração pode contribuir para tornar o caminho menos espinhoso e menos solitário.

4.3 Divisão de papéis entre os diferentes atores envolvidos

Outro ponto fundamental para a implementação do Ensino Colaborativo na escola, a partir do olhar das pesquisadoras respondentes dessa investigação, é o repensar sobre os distintos papéis dos profissionais da educação, e como esses podem ser divididos. Mendes (2008) esclarece questões importantes para definir o Ensino Colaborativo:

O processo de colaboração se diferencia de supervisões, orientações e de aconselhamentos de profissionais na medida em que o intercâmbio deve ser colaborativo, com ênfase no papel igualitário na contribuição para a resolução do problema, e na vontade de ambas as partes de estabelecer a parceria, sem a necessidade de imposições (MENDES, 2008, p.94).

Interessante ressaltar que o significado das palavras cooperação e colaboração aparecem de maneira ambígua na literatura. Há pesquisadores que acreditam que o termo

cooperação é mais abrangente, com distinções hierárquicas de ajuda mútua; ao passo que, na *colaboração*, existe um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto, sem hierarquia (CAPELLINI, 2004).

Carneiro (2006) comenta que para estabelecimento de uma cultura colaborativa são necessárias mudanças significativas nos papéis dos membros das equipes. Além da escola, os responsáveis pelas políticas estaduais e municipais têm um papel importante de mobilização das ações, estabelecendo diretrizes e apoiando mudanças no sistema escolar. Ademais, é fundamental que os papéis de cada um - professores, diretores, especialistas, alunos e familiares - fiquem bem definidos, uma vez que se articulam em prol do mesmo objetivo.

O trabalho colaborativo efetivo, portanto, requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma troca de conhecimentos. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno.

Libâneo (2004, apud CARNEIRO, 2006), ao falar sobre trabalho em equipe na escola afirma que todas as pessoas envolvidas por meio da prática e das ações nesse processo de colaboração são fundamentais e de igual importância, e que em grande parte, a direção e a coordenação pedagógica são os principais articuladores para o funcionamento eficaz da escola.

A divisão de papéis requer, assim, mudança de atitudes e de práticas pedagógicas muitas vezes cristalizadas no ambiente escolar. Como aponta o texto abaixo, o Ensino Colaborativo exige:

Saber compartilhar um papel que foi tradicionalmente individual. Seria preciso, portanto, compartilhar as metas, as decisões, as instruções de sala de aula, a responsabilidade pelos estudantes, a avaliação da aprendizagem, as resoluções dos problemas e, finalmente, a administração da sala de aula. Neste sentido, os professores precisam começar a pensar como “nossa” classe e não como “minha” classe. (REPLAY, 1997, apud CAPELLINI, 2004, p.90).

Esse é um processo forçosamente de longa duração. Não se pode esperar que a colaboração e a divisão de papéis ocorram num “ piscar de olhos”. Sobre esse tema, Wood (1998, apud CAPELLINI, 2004), em um estudo sobre o processo de implementação das ações educacionais inclusivas, descreveu padrões no modelo de colaboração entre educadores envolvidos no processo de inclusão escolar (professores do ensino comum e ensino especial). Esses padrões indicaram que, no início do ano escolar, não eram bem claras as divisões de trabalho e os limites da ação de cada um dos envolvidos e, à medida que o ano se desenrolou,

as formas como eram percebidos os papéis foram se modificando e flexibilizando, contribuindo para ações mais colaborativas por parte da equipe.

Seguindo esse raciocínio, uma das questões cruciais para o Ensino Colaborativo é o entendimento de toda a comunidade escolar sobre a colaboração como uma parte fundamental para o funcionamento da escola. Ocorre, entretanto, que muitas vezes a complexidade da colaboração não é compreendida por administradores, professores e familiares, por não se sentirem seguros quanto às possibilidades de sua construção e o envolvimento necessário de cada um (CARNEIRO, 2006).

Para Zanata (2004), faz-se necessária uma redefinição no papel do professor do ensino especial, para que sua atuação não se restrinja à classe especial. Nessa perspectiva, o professor do ensino especial deveria ser formado para atuar também na escola inclusiva, colaborando com o professor do ensino comum, numa soma de esforços e aprendizado mútuo:

O papel do professor na sala de aula configura-se como sendo provedor, o responsável pelas estratégias de ensino e, conseqüentemente, seria função do sistema educacional prover as condições de formação continuada e atualização destes professores, talvez em forma de apoio por parte de equipes especializadas. (ZANATA, 2004, p.52).

Nessa mesma direção, ao discutir a questão dos papéis dos membros da equipe escolar e sua atuação conjunta para obtenção dos objetivos propostos, Bites (2005, apud CARNEIRO, 2006) afirma:

Nessa perspectiva, é preciso levar em conta a educação como mecanismo social de construção da humanidade do homem, bem como a valorização dos profissionais baseada na relevância de seu papel, nos seus compromissos e na fidelidade com o trabalho que realizam. [...] a política educacional, em geral e a de inclusão escolar, deveria constituir o universo das preocupações e das ações desses profissionais, requerendo ação compartilhada como norma filosófica e de atuação. O exercício da gestão incluiria, pois, desde o envolvimento com as atividades peculiares do processo educativo como a participação no Conselho de Escola, Conselhos de Classe, nas reuniões com os pais e com a comunidade, entre outras (p.29).

Para a superação desses obstáculos, faz-se urgente a troca de experiências entre professores. As equipes de professores precisam “de tempo para planejar e preparar, eles precisam de tempo para articular o ensino, eles precisam de tempo para participar suas perspectivas para o sucesso de seus esforços”. Nesse sentido, cabe aos diretores atuar diretamente na organização da rotina escolar, criando condições para que os professores tenham esse tempo para estruturação de ações colaborativas. (CARNEIRO, 2006, p.52).

4.4 Gestão democrática

Uma das Teses pesquisadas Carneiro (2006), teve como alvo o papel do diretor, “não como responsável único pelas decisões que envolvem a escola, mas como um articulador que envolve toda a equipe escolar em busca da melhoria do processo educacional” (p.22). Para a autora, as transformações perseguidas tanto nas políticas públicas como nas práticas escolares inclusão perpassam a qualificação profissional. Entretanto, pouco se discute sobre a figura do diretor da escola, o que demonstra uma percepção de que a inclusão seria um problema somente dos professores, e que estaria restrita à sala de aula.

É inegável que a gestão democrática tem sido, igualmente, um dos desafios no processo de inclusão. Muitas vezes diretores e gestores não têm informação sobre a possibilidade desse trabalho conjunto entre professores do ensino regular e especial, e conseqüentemente não sabem como favorecer a implantação de tais práticas educacionais.

Por esse motivo, algumas pesquisas têm indicado que o ponto de partida para a construção de sistemas educacionais inclusivos é a necessidade de se trabalhar diretamente com a administração escolar. Carneiro (2006) coloca em evidência em sua pesquisa o fato de os diretores terem um papel de liderança no desenvolvimento e manutenção de programas para alunos com necessidades especiais. Para a autora:

Esta liderança desafiadora deveria ser intensificada com a aprovação de iniciativas nacionais para reestruturar a educação comum para suprir as necessidades de muitos desses estudantes na sala de aula regular. [...] a despeito do aumento da responsabilidade na administração de programas de educação especial, mesmo quando uma preparação mínima tem sido oferecida durante a formação inicial poucas têm sido as oportunidades para adquirir conhecimento e habilidades em serviço (p.60).

A direção dos estabelecimentos de ensino é apontada por Carneiro (op.cit), citando Delors (2003), como um dos principais fatores de eficácia escolar. Para essa autora, quando o administrador valoriza o trabalho em equipe com competência e flexibilidade, é capaz de alcançar resultados muito positivos nas escolas. Por esses motivos, é preciso que os profissionais que exercem tais funções tenham formação específica principalmente em matéria de gestão.

Na investigação da pesquisadora citada acima, ela denuncia que o diretor da escola em que pesquisou deveria implementar uma gestão participativa, mas que este não teve em sua formação inicial o preparo adequado e necessitaria de formação adicional. “No entanto, quem irá promover tal formação, de que forma ela se dará, e onde ela se dará, ainda nos parece um

tanto obscuro” (CARNEIRO 2006, p.48).

A autora prossegue nesse tema, citando Dutra (2008) e Griboski (2005):

Para que se garanta uma educação de qualidade para todos é preciso estabelecer um foco de gestão para inclusão, que define a gestão pela perspectiva de eliminação da exclusão. A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional. Assim, a gestão constitui-se como referencial para as mudanças que se apresentam no contexto da educação inclusiva. (CARNEIRO, 2006, p.50).

Poucos estudos têm se dedicado a estudar a gestão escolar em experiências e práticas de educação inclusiva, e em como os diretores de escolas se inserem nesse processo. Para Carneiro (idem), os diretores como agentes promotores da inclusão, deveriam transformar “a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos” (p.38). Uma gestão democrática não colocaria em risco o papel de liderança do diretor; ele segue sendo o responsável por articular as questões administrativas e pedagógicas, mobilizando a comunidade escolar para o trabalho participativo. Assim, o gerenciamento não é função do diretor unicamente, mas também dos professores, funcionários, alunos, pais de alunos e comunidade (CARNEIRO, 2006).

O papel do diretor é fundamental para auxiliar na consecução dos objetivos propostos e a gestão escolar, de acordo com Aranha (2000, apud CAPELLINI, 2004), deve ampliar o compromisso político com a educação inclusiva, a partir de algumas ações norteadoras:

- ✓ fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores, e da comunidade escolar em geral;
- ✓ superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito;
- ✓ divulgar os serviços e recursos educacionais existentes;
- ✓ difundir experiências bem sucedidas de educação inclusiva; e
- ✓ estimular a parceria no apoio à inclusão escolar (p. 56).

Importante ressaltar que a gestão participativa provavelmente não irá garantir a resolução de todos os problemas da escola, tampouco a escola deixará de ser um espaço burocrático, com regras rígidas e geralmente definidas hierarquicamente. Entretanto, para Carneiro (2006), “é possível construir uma cultura de colaboração capaz de integrar os membros de forma a buscarem juntos melhorias para a escola como um todo, independente de

interesses pessoais” (p.26). Nos dizeres de Libâneo (2004, apud CARNEIRO, 2006):

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular, nesses termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores. (p.31).

De acordo com Neubauer (2000), ao professor é atribuído o importante papel de mediador, facilitador do processo ensino aprendizagem, isto é, o de criar as condições necessárias e adequadas de exposição e apropriação do conhecimento pelos alunos. O papel do professor não deve ser menos importante do que era no passado, mas implica maior responsabilidade. Condição necessária à função do professor para levar o aluno a aprender. (CAPELLINI, 2004, p.64).

Apesar dos problemas existentes na escola em relação à educação dos estudantes com deficiência, a literatura apresenta benefícios para o desenvolvimento profissional e para melhoria das escolas nas pesquisas colaborativas.

A qualidade da escola depende da conjugação de vários objetivos e estratégias. É necessário redefinirmos e colocarmos em ação, novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos. Ao processo de organização e gestão das escolas, os resultados das avaliações nacionais, a modificação de currículos, os modernos equipamentos – todos são fatores imprescindíveis para promover a qualidade, mas devem ser considerados como meios, não como fins. As escolas existem para que os alunos aprendam (CAPELLINI, 2004, p.50) Algumas questões foram enviadas por e-mail para as autoras das pesquisas colaborativas acerca dos resultados de suas pesquisas e sua continuidade. Apenas três delas responderam. Os temas mais relevantes nas pesquisas por elas abordados foram: concepção sobre escola inclusiva; conhecimento sobre necessidades educacionais especiais; conhecimento sobre políticas públicas referentes à educação inclusiva; gestão democrática e participativa como elemento fundamental para construção de escolas inclusivas; necessidade de formação em serviço para consolidar o processo inclusivo; divisão de papéis; tempo para planejamento; pensar junto a solução ou estratégias de ensino; fomentar uma cultura inclusiva; formação inicial ou continuada ou as duas para o trabalho colaborativo; formação do professor especialista.

Apenas uma pesquisa de doutorado teve continuidade com divulgação do trabalho em palestras, conferências, mini-cursos e publicações. As principais dificuldades na

implementação do trabalho foram o envolvimento da equipe gestora da escola e disponibilidade de horário extra-classe para discussão e planejamento das práticas colaborativas.

O motivo da falta de continuidade de outra pesquisa, segundo relato da autora, ocorreu devido à falta de interesse da Secretaria Municipal de Educação em encampar o projeto. Por fim, a terceira pesquisa, realizada na rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, não teve continuidade em função de a sala de recurso funcionar no contraturno e, dessa forma, os professores não estão trabalhando no mesmo período em que o aluno está na classe comum.

Segundo Pereira (2009, p.21), “a Educação Especial pode contribuir com métodos e recursos diferenciados em função das especificidades de cada aluno e sua necessidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre Educação Especial e Inclusão não são tão recentes. No Brasil na década de 1970 com o princípio filosófico da Normalização, gerou muitas discussões e conflitos conceituais. A partir daí novos conhecimentos geraram influências sobre a organização de serviços e as metodologias de ensino, opondo-se às tendências segregadoras.

Esta pesquisa analisou a possível implantação do Ensino Colaborativo como estratégia para a inclusão escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando como instrumentos de coleta de dados Teses de doutorado e um questionário com as autoras das teses pesquisadas.

O objetivo geral constituiu em analisar as propostas de implantação do Ensino Colaborativo no Brasil, a partir de um levantamento teórico sobre o processo de inclusão de alunos considerados com deficiência na escola comum.

Para isso buscou-se levantar e analisar as Teses e dissertações desenvolvidas no Brasil sobre essa temática, presentes no banco de Teses da Capes; e, a partir daí, propor uma reflexão sobre as possíveis contribuições do Ensino Colaborativo, seus limites e possibilidades para a inclusão.

A inclusão se objetiva em uma educação para todos. Neste sentido, o movimento da inclusão responsabiliza a escola e a sociedade por educar adequadamente e aceitar toda a diversidade de alunos. Essa opção de ensino enfrenta muitos desafios. Para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade requer novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, pensar a inclusão pressupõe um espaço educativo aberto à diversidade, que as políticas educacionais sejam claras, que a escola seja um lugar onde não haja discriminação e preconceito, que seja um lugar onde as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um sejam respeitados.

Como mencionado anteriormente em todos os momentos históricos, a concepção de mundo e sociedade mudam e o ser humano age conforme o grupo social que convive. A discriminação, as desigualdades e o estigma da pessoa com deficiência sempre esteve presente ao longo da história. Estas pessoas tiveram apoio da sociedade em instituições de assistencialismo e depois um atendimento voltado à educação dos deficientes e à criação de importantes instituições especializadas na área da Educação Especial.

As mudanças e transformações, nas políticas educacionais brasileiras, refletem a busca de uma sociedade mais igualitária e com acessibilidade aos deficientes.

Ao observar a realidade das escolas, percebe-se que, na maioria dos casos, a inclusão é mais física, o aluno está matriculado na turma, mas não tem uma participação no processo de aprendizagem. A inclusão escolar, desde o seu início até o momento atual, deveria conduzir a uma proposta mais acolhedora das diferenças e que atendesse os alunos nas suas necessidades, mas na realidade ocorre uma prática de inserção de crianças com deficiência no espaço escolar.

Como já visto, a *inclusão* surgiu na década de 90, como uma proposta de *educação para todos*, de forma igualitária e de qualidade. Essa proposta nova de educação inclusiva, inquietou todos os profissionais do sistema educacional, que não estavam preparados para oferecer atendimento especializado para todos os alunos, respeitando e aceitando a diversidade humana.

A inclusão, entretanto, busca atender a todos os alunos nas suas diferenças pessoais, linguísticas, culturais e sociais. Mudanças do sistema educacional são necessárias, na realidade, as escolas não se encontram preparadas para atender a essa clientela. O processo de inclusão educacional ainda provoca muitas discussões entre pesquisadores e educadores, porque exige o repensar das práticas pedagógicas na educação atual e sobre a construção de espaços escolares menos excludentes.

É importante lembrar que o preparo dos professores para atuar com a diversidade merece destaque em relação à educação Inclusiva. As pesquisas atentam para novas formas de estar na profissão, que exigem, fundamentalmente, uma formação ao longo da vida. Reiterando, o ensino numa perspectiva Inclusiva exige dos professores, novas formas de atuação, novas demandas, novos conhecimentos diante das mudanças visando uma educação para todos.

A partir do referencial teórico estudado sobre Inclusão e as teses de doutorado pesquisadas, percebe-se que as escolas ainda encontram sérias dificuldades para lidar com os alunos de modo geral, principalmente alunos com deficiências, quando essa dificuldade aumenta consideravelmente. O que acontece na escola comum, em geral, é que somente quando chega o aluno deficiente na instituição é que as providências começam a ser tomadas, como as adaptações necessárias para receber essas crianças e atender àquela demanda. Isso gera insegurança e muitas vezes frustrações para os professores, pois as escolas dificilmente possuem em seu quadro de profissionais um especialista para orientar a chegada e a permanência desse aluno.

Para a inclusão na maioria dos casos de alunos com deficiência, espera-se que esse aluno seja primeiro preparado para frequentar a escola comum. Ademais, mesmo que receba algum apoio e que sejam feitas adaptações curriculares no seu processo de ensino-aprendizagem, é indispensável o atendimento especializado para esse aluno em sala de recursos.

É direito dos pais escolher a escola que querem matricular os seus filhos, sejam elas escola comum ou Escola Especial. A Inclusão, como um novo modelo de educação, busca assegurar o acesso e permanência aos níveis e serviços oferecidos na escola comum a todos os alunos, sem discriminação.

Ficou evidenciado nesse estudo que além da reestruturação da escola, também precisa ser repensado o envolvimento de toda equipe no trabalho de inclusão, assumindo o compromisso com a escolarização das crianças deficientes inseridas no processo de inclusão. Outro conceito que ficou claro nesse trabalho, é que quando se fala que na inclusão a estrutura física da escola é um dos problemas para atender a criança deficiente, esquecemos que para atender o deficiente intelectual não é necessário adaptações na estrutura física da escola.

A partir do estudo das teses analisadas foi possível perceber que a inclusão escolar do aluno com deficiência pode representar muitos benefícios se as escolas inclusivas adotarem o trabalho em parceria, através de um trabalho colaborativo entre os profissionais da Educação Especial e do Ensino Comum.

A questão da Inclusão escolar tem sido vista por quem a prega como uma política de educação para todos e na realidade tem-se revelado uma inclusão insuficiente para quem a vive, precisando urgentemente ser repensada.

Foi percebido durante a leitura para elaboração da pesquisa que a inclusão não representa a única e melhor solução para alunos com deficiência. Pois a realidade educacional brasileira apresenta-se por classes superlotadas, professores cuja formação não é específica para lidar com alunos deficientes em sala de aula.

O ensino colaborativo é um procedimento de parceria entre profissionais, professores, direção e funcionários da escola, que objetiva desenvolver atividades no ambiente escolar para proporcionar a todos os alunos acesso ao currículo escolar através das adaptações necessárias a cada aluno. Acredita-se que os resultados deste estudo venham a contribuir de alguma forma, com as discussões atuais em torno da temática sobre a inclusão do deficiente intelectual no ensino comum. Sendo assim, buscou-se um modelo de trabalho que certamente beneficiará a todos nesse processo de inclusão.

Os resultados das teses pesquisadas mostraram a importância dos professores da Educação Especial e Educação Comum aprenderem a trabalhar juntos. O sucesso com o Ensino Colaborativo vai depender dos professores conhecer seus pares, seus alunos, usar de materiais diversos em sala de aula e estratégias de ensino diversificadas, além de uma sólida formação para o trabalho em conjunto.

Verificou-se, nas pesquisas colaborativas que os professores da Educação Especial não são os únicos responsáveis pela inclusão dos alunos com deficiência na escola comum. O processo exige parcerias entre todos os profissionais da escola, principalmente gestor e supervisor pedagógico.

Realizar esta pesquisa possibilitou o conhecimento que a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual exige uma ação planejada, que deve ser construída em parceria, através de um trabalho colaborativo entre os profissionais da Educação Especial e do ensino comum.

Constatou-se que não adianta apenas matricular esse aluno nas escolas comuns, uma vez que os serviços de apoio especializados são fundamentais para a inclusão escolar. É preciso mudança nas políticas públicas, possibilitando aos professores e gestores tanto da escola comum como da Escola Especial conhecimentos sobre essa proposta colaborativa, o que deve levar a modificações nas ações pedagógicas voltadas para um trabalho em parceria entre professores.

Para acontecer uma Educação Inclusiva de qualidade, que garanta a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, é preciso romper com as barreiras existentes.

O ensino colaborativo envolve vantagens e desvantagens em relação à proposta de educação Inclusiva. Pois com a colaboração há melhoria na aprendizagem dos alunos e um crescimento profissional dos professores. Por outro lado, as dificuldades no trabalho colaborativo apontam para a falta de definição clara dos papéis dos professores em sala de aula. Para superar esse entre outros obstáculos, sugere-se que os professores reflitam coletivamente sobre suas práticas e avaliem suas ações.

De acordo com as autoras pesquisadas, há muitas possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre professores do ensino comum e do Ensino Especial, mesmo que intervenção colaborativa não tenha solucionado todas as dificuldades existentes no processo ensino-aprendizagem.

A formação inicial e continuada, tanto de gestores como de professores, se mostra uma ferramenta fundamental para que o trabalho colaborativo venha a ser um grande aliado na inclusão.

Os estudos mostraram que muito precisa ser feito, em relação ao investimento nos prédios escolares, à valorização e capacitação de professores, à contratação e qualificação de profissionais capazes de desenvolver relações de parceria colaborativa com professores e familiares, com objetivo de atender à diversidade de alunos presente nas escolas, para assim promover o desenvolvimento de todos os alunos.

Como abordado nessa pesquisa, a Inclusão é um processo que deve envolver a todos do ambiente escolar, sejam eles, professores, especialistas, diretores, pais e alunos com ou sem deficiência.

O Ensino Colaborativo pode ser uma forma de efetivar a Inclusão das crianças com deficiência e, para que isso aconteça, é necessário ocorrer mudanças na cultura escolar. A implementação do Ensino Colaborativo mostrou que a Educação Especial deve ser vista como um suporte à Educação Inclusiva. Finalizando, os estudos realizados para a elaboração dessa pesquisa que contribuirão muito para a formação da presente pesquisadora e poderá auxiliar no desenvolvimento de trabalhos de colaboração junto às escolas comuns.

A elaboração dessa pesquisa que foi embasada nas teses de doutorado sobre o Ensino Colaborativo e responde a inquietações sobre como o Ensino Colaborativo e pode auxiliar na superação dos problemas existentes no processo de inclusão de deficientes intelectuais na escola.

Retomando o que alguns autores defendem, que a educação para ser inclusiva deve atender a todos com qualidade, enquanto outros defendem que a escola deveria adaptar-se para atender à diversidade na sala de aula, faz-se necessária a parceria entre escola comum e Escola Especial.

Em meio a essas diferentes visões constatou-se com a presente investigação algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pela escola comum e pela Escola Especial e que há possibilidades de superação.

Algumas questões em relação à inclusão do aluno deficiente na escola comum ainda precisam ser pontuadas como por exemplo, se os alunos com deficiência devem aprender os mesmos conteúdos? Para que a inclusão aconteça na escola é necessário mudanças no currículo, nas estratégias de ensino, na avaliação, nem todos tem condições de aprender da mesma forma e os mesmos conteúdos. Identificar os alunos com deficiência na escola pode marcar negativamente o aluno para o resto da sua vida, sendo rotulado e excluído tanto pelos

alunos como pelos professores e ao mesmo tempo é importante saber das necessidades dos alunos para o seu desempenho escolar. Quanto à escolha de qual escola as crianças deficientes devem estudar, cabe aos profissionais orientar os pais de crianças deficientes sobre os atendimentos escolares e deixar que eles tomem a decisão em qual escola matricular seus filhos. A criança com deficiência estudando na escola comum, em alguns casos, a convivência com as demais crianças se isso acontecer ajudará no seu desenvolvimento social, mas, em relação a aprendizagem acredita-se que o atendimento especializado pode ser o mais indicado.

A cultura escolar ainda tem a concepção de que alunos que apresentam dificuldades na escolarização são alunos problemas ou deficientes. Ou ainda quando se distanciam muito dos padrões estabelecidos como normais, são considerados com alguma anormalidade e logo se pensa em patologia para justificar a não aprendizagem, percebe-se que logo são rotulados de retardados, hiperativos, desatentos, preguiçosos, imaturos. Considera-se que as reflexões e os discursos no referencial teórico pesquisado sobre inclusão mostra que a sociedade mudou muito, mas a cultura de exclusão, de desigualdade ainda não deixou de existir. A educação hoje é um direito de todos e cabe aos profissionais da educação comum e Especial oferecer a educação com qualidade para todos os alunos matriculados na escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Concerto para corpo e alma*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- APPLE, Micheael W. *Ideologia e Currículo*; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. –Porto Alegre Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa, Portugal, 1977
- BEYER, Hugo Otto. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (orgs.). *Tendências contemporâneas de inclusão*, Editora da UFSM, Santa Maria, p. 77-90, 2008.
- _____. *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 – 82.
- BLANCO, Rosa. *A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo*. In: COLL, César et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p 290 – 308.
- BRASIL. Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2007.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº. 6571 de 17 de setembro de 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 28.03.2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Documento Subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC; SEESP, 2007.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Federação Nacional das APAEs. MEC; SEESP, 2007.
- _____. Orientação SD nº 01/2005 – *Orienta o atendimento de alunos com necessidades especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas*. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, 09 de Abril de 2005. SEE/Minas Gerais.
- _____., Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília 1996.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Declaração Mundial de Educação para todos*, Jomtien – Tailândia, 1990. Conferência Mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas da aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 5-9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br>> Acessado em: 08 abr. 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*. V.9. n. 54. 2001

_____. Jose Geraldo da Silveira. A educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C.A. da. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. p.149 – 164.

_____. A Educação do Deficiente Auditivo no Brasil – situação atual e perspectivas. *Revista em Aberto*, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993. p. 25 – 35.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA Sílvia Cristina dos Reis. *Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados – Mestrado em Educação – Didática das Ciências*. Metodologia da investigação I. 2005, p.01-13. Disponível em: <www.educ.fg.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos> Acessado em: 21 set. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. *Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva*. Revista @mbiente educação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008. Disponível em: <www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/.../rev_nº2_2_carvalho.pdf>. Acessado em: 02 out. 2011.

_____. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre, 2000.

_____. *A nova LDB e a educação especial*. 2ªed. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP—2003*, Vol. 11, n. 2, 147–156.

CAPELLINE, Vera Lúcia Messias Fialho. *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.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. *Formação Em Serviço Sobre Gestão De Escolas Inclusivas Para Diretores De Escolas De Educação Infantil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

CASAGRANDE, Ieda M. Kleinert; DEITOS, Roberto Antonio. As políticas educacionais para alunos com necessidades educativas especiais. IN: *Políticas educacionais dos anos 80 e 90: fundamentos e perspectivas*. Organização de Antonio Bosco de Lima, Edaguimar Orquiza Viriato e Suze Scalcon. Cascavel – EDUNIOESTE, 2004.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw – Hill do Brasil, 1983.

COLL, César. *Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas*. In. COLL, César; MARCHESI, Álvaro.; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. V.3; 2.ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, Luis. Miranda de (2001). *Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades especiais*. In. RODRIGUES, David, (org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.239 – 274.

CORREIA, B. *Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Portugal: Porto Editora. 1999, p. 111.

DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 133-141.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial*. v. 1, n.1 (out. 2005).- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. P. 07-17.

FAZENDA, Ivani (ORG.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2 ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. *Posicionamento do Movimento Apaeano sobre a Educação Inclusiva*. Brasília, 2007. p. 1-13.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A (2003).

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. *Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial*. In: BICUDO, M.A. & SILVA JUNIOR C.A. da (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP. p. 139 -148,1999.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, *Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas*. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de, (orgs). *Políticas e Práticas de educação inclusiva* – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FONSECA, Vitor. Tendências futuras para a educação inclusiva. In: *Inclusão*: Ed. Porto, 2001.

_____. *Educação especial: programa de estimulação precoce uma introdução às ideias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FLEMING, JUAN W. A criança excepcional: diagnóstico e tratamento; tradução de Tânia Ribeiro Couto. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*. vol. I, 16-23, 2000.

_____. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

_____. *Somos todos iguais a você: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GUGEL, Maria aparecida. *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007 Disponível em: <juazeirodonorte.apaebrasil.org.br/arquivo>. Acessado em: 16 nov. 2011.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

JANUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1985.

JESUS, Denise Meyrelles. *Inclusão e escolarização; múltiplas perspectivas*. In: BATISTA, Claudio Roberto (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2009, p.95-106.

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

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index>. Acessado em 08 fev. 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. in: *Inclusão*: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan/jun. 2008.

_____. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: RODRIGUES, David, (org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

_____. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

_____. *Compreendendo a deficiência mental*. São Paulo: Spicione, 1998.

_____. *Ser ou Estar – Eis a questão: Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARCHESI, Álvaro. *Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas*. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. V.3; 2. ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *A prática das escolas inclusivas*. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. V.3, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MEIRELES; Cecília. *Renova-te*. Cântico XIII.1981. Disponível em: <www.tanto.com.br/ceciliameireles-13.htm>. Acessado em: 01 jun. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gomes; TOYODA, Cristina Yoshie; BISACCIONE, Paola. S.O.S. *Inclusão Escolar: Avaliação de um Programa de Consultoria Colaborativa com Base em Diários de Campo*. In: JESUS, D. M. (org). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. In: VELTRONE, Aline Aperecida. *A Inclusão Escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

_____. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 91-94, julho/dezembro 2008.

_____. *Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais*. In: Políticas e práticas educacionais inclusivas/Organização Lúcia de Araújo Ramos Martins, José Pires, Gláucia Nascimento da Luz Pires. – Natal, RN: EDDUFRN, 2008.

_____. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006.

_____. *Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar*. In: MENDES, Enicéia Gomes; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de. (Orgs). *Temas em educação especial: avanços recentes*, São Carlos: EDUFSCar, 2004, p.221-230.

_____. *Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial*. Integração. Brasília, Ano 4, v. 24, p.12-17, 2002.

_____. *O planejamento de serviços para indivíduos com necessidades educacionais especiais no Brasil*. “Texto em elaboração para uso interno e exclusivo da disciplina”. Educação Especial no Brasil”. UFSCar, São Carlos, Abril de 2001.

_____. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MERCADO-MARTÍNEZ, F. J. O processo de análise qualitativa dos dados na investigação sobre serviços de saúde. *Pesquisa qualitativa de serviços de saúde*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 137-174, 2004.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*: Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, Antônio (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote, 1997.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

OGURA, Analia Fiorini. *Política Pública de Inclusão Escolar no Estado do Paraná e sua Implementação no Município de Cascavel – PR*. Dissertação de Mestrado. Universidade federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

OMOTE, Sadau. *Inclusão: da intenção à realidade*. In OMOTE, Sadau (ORG.) *Inclusão: Intenção e realidade*. Marília: Fundepe. 2004.p.1-9.

_____. *Classes Especiais: Comentários à margem do texto de Torezan & Caiado*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 6, nº1, 2001, p.43-64.

PACHECO, JOSÉ. *Berços da Desigualdade*. In: GOMES, Márcio (org.). *Construindo as trilhas para a Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.23 – 35 – (Coleção Educação Inclusiva).

PAULON, Simone Mainieri; FREITA, Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. Documento Subsidiário à política de inclusão. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTI, Isaiás. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PEREIRA, Verônica Aparecida. *Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

PERSKE, Robert. THE DIGNITY OF RISK AND THE MENTALLY RETARDED
Reprinted from MENTAL RETARDATION. Vol. 10, No. 1, February, 1972. Disponível em: <www.robertperske.com/Articles/The_Dignity_of_Risk>. Acessado em: 08 fev. 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 122f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. *Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões*. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho.(Org). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. P.41 - 51.

RODRIGUES, David, (org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão*. Construindo uma sociedade para todos. 3ª Edição. RJ. WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 4 – 22.

SILVA, Aline Maira da. *Psicologia e inclusão escolar: possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 77-92, 1992.

STAINBACK, Susan. *Inclusão: Um guia para educadores*/Susan Stainback e William Stainback; trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acessado em: 08 abr. 2011.

VASCONCELLOS, Celso Santos do. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. *"Sexualidade e deficiência mental: uma pesquisa de documentos"*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; Projeto Político-Pedagógico: Novas Trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org). *As Dimensões do Projeto Politico-Pedagógico*. Campinas: Papirus 2003.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____ *Quem cabe no seu “todos”?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ZANATA, Eliana Marques. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa. 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - PESQUISA

- 1) Em sua pesquisa de doutorado, quais são, em seu ponto de vista, os temas mais relevantes - ou que merecem destaque - relacionados ao ensino colaborativo?

Relacionar até cinco temas:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

- 2) O trabalho com ensino colaborativo investigado durante sua pesquisa de doutorado teve continuidade?

Sim ()

Quais os principais resultados/contribuições?

- a) _____

- b) _____

- c) _____

Quais as principais dificuldades enfrentadas para sua implementação?

- a) _____

- b) _____

- c) _____

Não ()

Porque?

