

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

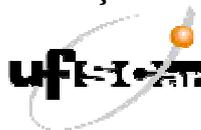


VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

**AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO
COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

**São Carlos
Dezembro/2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO
COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Tese apresentada para a defesa de doutorado
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutora em Educação Especial - Área de
concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

**São Carlos
Dezembro/2004**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C247ap

Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho.

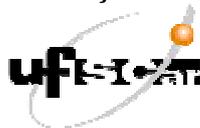
Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. -- São Carlos : UFSCar, 2005.
300 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação especial. 2. Deficiência mental. 3. Inclusão escolar. 4. Professores - formação. 5. Ensino colaborativo. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO
COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Autora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Orientadora: Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes

Banca do Exame de Defesa:

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus

Profa. Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira

Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

São Carlos, 20 de dezembro de 2004

DEDICATÓRIA

Aos alunos e professores com os quais convivi, sem eles este trabalho não existiria.

Ao meu marido, Claudius, parceiro de sonhos sem limites, pelo apoio, paciência, compreensão e amor que foram essenciais para a conquista deste título.

Aos meus filhos -Marcus Vinícius, Nathália e Luiz Gustavo - luz que renova minha vida a cada dia - por suportarem a constante ausência e ainda assim, sempre torcerem pela continuidade e a conclusão do trabalho.

*Aos meus queridos, pais, pelo exemplo de honestidade e retidão,
E a todos aqueles que sonham e acreditam em um amanhã menos preconceituoso e em uma escola mais inclusiva.*

AGRADECIMENTOS

A Deus fonte de infinita sabedoria, pelas bênçãos recebidas e pela infinita possibilidade de crescimento que se manifesta a cada instante.

À Prof^a. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes pela orientação do trabalho, permeada por carinho, respeito, competência e amizade.

À Prof^a. Dra Maria Amélia Almeida, pelo incentivo inicial, por me fazer ver que valia a pena, apesar da distância.

Às professoras Cecília, Cris, Elaine e Estela que compartilharam seus saberes, permitindo meu crescimento.

À minha querida Olga: conhecer e conviver com alguém como você, é um privilégio. Obrigada pelo carinho e respeito. Você é muito mais que um membro de minha Banca que muito contribuiu.....Você é uma grande amiga!

Às professoras Aline, Ciza e Denise pela leitura cuidadosa do boneco da qualificação, resultando em contribuições imprescindíveis para o trabalho ter se desvelado por inteiro.

À eterna amiga de hoje e sempre Marilda, tão distante fisicamente, porém tão perto sempre que precisei....Sua colaboração foi inestimável!

Aos meus familiares, principalmente, aos meus sogros pelo carinho e as minhas queridas irmãs Sil, Vilma e Celinha que estão longe sim, mas tão perto do coração, que nos momentos de desânimos e incertezas, faziam-se presentes abrandando meu caminhar.

Às amigas Eliana, Juliana, Marisa, Morgana e Relma pelos diversos “palpites” que se tornaram preciosas co-orientações.

À boa amiga Ângela que está iniciando esta caminhada e que certamente vencerá.

*São tantas as pessoas merecedoras dos nossos agradecimentos que fica difícil expressar neste texto. Contudo, vale dizer, para todas elas, pelo menos, duas palavras: **muito obrigada!***

Sou Professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se brigo por este saber, se luto pelas condições materiais necessárias, sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

(Paulo Freire-Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 2001)

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004.** 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

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. E, 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 efetiva, 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 de ensino comum e especial. O estudo foi conduzido em duas escolas de ensino fundamental, mais diretamente, em quatro turmas de 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 de ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino comum, em alguns dias da semana, além de atividades extra-classe 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 teve duração total de dois anos, compreendendo o acompanhamento nas quatro turmas. Após a etapa de intervenção foram coletadas medidas de 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 em 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 de sala de aula. Os familiares consideraram que seus filhos melhoraram e sentiram-se mais seguros pelo fato de ter duas professoras na sala. 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 implicações 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.

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

CAPELLINI, V.L.M.F. **Evaluation of collaborative teaching's possibilities in the school inclusion process of the student with mental deficiency.** 2004. 300f. Dissertation (Doctorate in Special Education). Program of Masters degree in Special Education: UFSCar, São Carlos, 2004.

ABSTRACT

Every day the school faces the challenge of teaching with quality all the students but without having a lot of success in working with the diversity because of the verified absence of a serious and effective politics of inclusive education in most of the school systems. In the students with special education needs case, the access to a common class in regular schools has being minimum and there are several no solved questions on how the philosophical beginning of school inclusion could happen in practice, not only promoting the socialization but also those students' school income. An alternative thoroughly emphasized has been the need of teachers' qualification who have already been working with those students in their groups. And the scientific literature of more experienced countries in practices of school inclusion has being choosed the collaborative work in the school context as a strategy in ascension, that has shown effectiveness to solve several problems related to the process of teaching and learning and to promote the educators' personal and professional development. The objective of this study consisted in verifying the implications of one way of collaborative work in the school that would be denominated "collaborative teaching" which involves the establishment of a partnership basically among teachers of regular and special teaching. The study was driven at two common schools of elementary teaching, and more directly in four groups from 1st to 4th grades where six students with mental deficiency were inserted. Before and after the intervention, academic and social acting measures of all the students of the four groups were collected. The intervention based in the collaborative teaching involved the establishment of a partnership with the teacher of the special teaching systematic support inside the common class together with the teacher of the regular teaching, in some days of the week and activities planned extra-class, reflection on the practice, meetings with relatives, meetings with the school group and driven studies. The intervention in each group lasted from one semester to one year, and the study had total duration of two years, evolving the attendance in the four groups. After the intervention stage measures of social validity based on the teachers' and families' opinions on the teaching collaborative were collected. The intervention based on collaborative teach involved a partnership determined by the sistematic support of the special education teacher inside the usual classroom, with the regular education teacher, in some days of the week, besides the extra-class activities with planning, reflexion about the practice, meetings with the student's families, meetings with the coletive of school and conducted study. The intervention in each group, last since six months to one year, and all the study lasted two years including the four groups attendance. After the intervention stage, social information were colected based on teacher's and families's statement about collaborative teaching. The results indicate that all the six students had evoluted in the acting even academic or in socialization, although considerable discrepancy is observed in comparison with the average yield of the group. For all of the teachers the teaching collaborative made possible personal and professional development but some difficulties appeared mainly in the united activities in the classroom atmosphere. The relatives considered that their children had improvements and they felt safer for the fact of having two teachers in the room. The study also indicated that the collaborative teaching was

evaluated as an effective strategy of the teachers' personal and professional development involved in practices that seek the school inclusion. As implications of the study, we discuss about the need of changes in the culture of initial and continuous formation of common and special education teachers to prepare them to really act in collaboration. It is still discussed the new role of the special education teacher to act priority as support centered in the common class and not just in services that involve the students' retreat with special education needs of the group or exclusively in segregated services.

Key words: Special Education, School Inclusion, Mental Deficiency, Teaching Collaborative, Teacher Education, Collaborative Research.

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
LISTAS	13
APRESENTAÇÃO: CAMINHOS TRILHADOS	17
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I.....	29
1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL	30
1.1 Fragmentos históricos da Educação Especial	30
1.2. Perspectiva de um novo cenário	36
1.3. Educação Inclusiva enquanto um direito proclamado	39
CAPÍTULO II	47
2. REDEFININDO A ESCOLA PARA ATENDER Á DIVERSIDADE	48
CAPÍTULO III.....	61
3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CENTRADO NA ESCOLA VIA COLABORAÇÃO	62
3.1. Reflexão sobre a formação continuada dos professores	67
CAPÍTULO IV.....	82
4. ENSINO COLABORATIVO COMO UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	83
CAPÍTULO V.....	102
5. MÉTODO.....	103
5.1. Contextualizando o estudo.....	112

5.2. Local da Coleta	113
5.3. Participantes.....	115
5.3.1. Os Professores da Classe Comum	115
5.3.2. O Professor Especialista	117
5.3.3. Os Alunos	117
5.4. Materiais e Equipamentos.....	120
5.5. Instrumentos.....	120
5.6. Procedimentos.....	123
5.6.1. A Intervenção Via Ensino Colaborativo.....	129
CAPÍTULO VI.....	175
6. RESULTADOS.....	176
6.1. Resultados da colaboração entre professor do Ensino Comum e Especial sobre o desempenho do aluno com deficiência mental.....	176
6.2. Percepções do professor do Ensino Comum sobre o Ensino Colaborativo: Facilidades e Dificuldades.	183
6.2.1. Primeiras impressões antes da intervenção.....	183
6.2.2. Entrevista Final.....	185
6.3. Qual a concepção da família sobre essa alternativa de ensino?.....	196
6.4. Resultados dos encontros nos HTPCs para desenvolvimento profissional da equipe escolar.....	198
7. DISCUSSÃO	205
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	230
ANEXOS	262

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação de uma escola com mais qualidade para todos.....	53
Figura 2	Fluxograma das atividades das instâncias do ensino colaborativo.....	130
Figura 3	Evolução do desempenho no TDE de A1, A2, A3, A4, A5 e A6 e suas respectivas turmas.....	178
Figura 4	Rendimento acadêmico dos alunos com deficiência mental (A1, A2, A3, A4, A5 e A6) em comparação com o desempenho da turma nas quais estavam inseridos (P1, P2, P3 e P4), antes e após a intervenção, com base na média obtida na avaliação pedagógica.....	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução das matrículas em Educação Especial no Brasil por modalidade de atendimento de 1998/2003.....	44
Tabela 2	Número de sessões de intervenção na sala de aula, baseadas no ensino colaborativo em cada uma das turmas dos alunos (A1, A2, A3, A4, A5 e A6) e professores (P1, P2, P3 e P4) participantes, durante os semestres letivos.....	127
Tabela 3	Número de encontros das duplas de professores (Ensino Comum e Especial) nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, durante cada um dos semestres letivos.....	128
Tabela 4	Classificação das respostas de P1, P2, P3 e P4 no ROA antes e depois da intervenção.....	181
Tabela 5	Frequência das respostas da equipe da escola sobre os encontros realizados.....	202
Tabela 6	Frequência dos comentários nas avaliações nos encontros com o coletivo das escolas A e B.....	202

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Características das escolas participantes do estudo no ano de 2003.....	115
Quadro II	Características das professoras participantes.....	116
Quadro III	Características dos alunos com deficiência.....	119
Quadro IV	Delineamento do estudo.....	124
Quadro V	Seqüência de introdução e participação das escolas, turmas e participantes no estudo.....	124
Quadro VI	Descrição dos procedimentos dos encontros entre PC com cada professora.....	131
Quadro VII	Descrição dos temas e objetivos de cada encontro.....	162

LISTAS DE ANEXOS

Anexo I	Roteiro de observação do aluno (ROA).....	263
Anexo II	Avaliação pedagógica (PAP).....	267
Anexo III	Questionário informativo (caracterização das professoras).....	282
Anexo IV	Roteiro de entrevista com a professora.....	290
Anexo V	Roteiro de entrevista com a família.....	291
Anexo VI	Roteiro para análise das filmagens.....	292
Anexo VII	Aprovação Comitê de Ética.....	293
Anexo VIII	Termo de consentimento para diretoras.....	294
Anexo IX	Termo de consentimento para professoras.....	295
Anexo X	Termo de consentimento para pais.....	296
Anexo XI	PEI (A1).....	296
Anexo XII	Plano de lição colaborativa.....	297

APRESENTAÇÃO: CAMINHOS TRILHADOS

*“Amar e amar e amar e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar a eterna beleza de ser um eterno aprendiz”
(Gonzaguinha).*

APRESENTAÇÃO

De minha infância muito simples, uma parte na zona rural e outra em uma cidade pequena do interior paulista, o que guardo na memória é o pouco ou quase nenhum contato com pessoas com necessidades especiais. Lembro-me vagamente de ter visto pessoas cegas na estação de trem pedindo esmolas, de cenas românticas de filmes como “Castelo de Gelo” e de alguns mitos como “o mudinho do saco” que levava embora crianças desobedientes.

Até a minha adolescência, jamais pensei em ser professora, muito menos em trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais. Eu tinha uma vida muito difícil e o estudo, aparentemente, não deveria estar nos meus planos, pois como dizia meu pai, “às mulheres cabe um bom partido”. Entretanto, em meu coração, a idéia era outra. Queria mesmo era crescer, mudar de vida e sabia que para isto o estudo era vital.

Trabalhando fora desde os meus doze anos, consegui conciliar o trabalho com o estudo e sempre tive um bom desempenho acadêmico. Participando de todos os colegiados, eventos e tudo o que aparecia nas escolas públicas, concluí o ensino médio em um curso técnico profissionalizante, na área de exatas. Neste curso, um de meus professores disse-me que eu deveria ir para a área de humanas, embora eu trabalhasse em uma empresa do ramo têxtil. O sonho de ir para a universidade parecia tão distante! Durante um ano só trabalhei. Minha família precisava do meu salário.

No ano seguinte, resolvi que faria Psicologia. Mas como iria me manter? Fiquei desanimada, mas algumas pedagogas, professoras da minha irmã que, na época, fazia magistério, disseram-me que Pedagogia era o curso mais barato do noturno e era a maior “moleza”.

Prestei vestibular e comecei a cursar Pedagogia com Habilitação na área de Deficiência Mental, na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Infelizmente o curso não era tão barato assim! Muito menos moleza! Eu tinha aulas até aos sábados. Quantos trabalhos, avaliações, etc.! Ah! Que saudade de alguns professores, de alguns colegas que viraram amigos. Eternos amigos que tenho até hoje. Do primeiro ano, lembro-me com tristeza de uma pessoa especial que perdi.

Por fim, depois de tanta luta, trabalhando durante o dia e estudando a noite... fim de curso, formatura, noivado. Missão cumprida, nível superior (faço parte da elite pensante agora, pensava eu!). Tornei-me pedagoga, mas sem a pretensão de atuar de imediato na área, pois meu salário era maior na empresa em que trabalhava há anos. Entretanto, parece que algumas coisas que acontecem em nossas vidas, mudam sua direção sem o nosso querer. Casei-me em 1992, mudei-me para Bauru e, tudo mudou.

Casa nova, vida nova e emprego novo. Assim que cheguei em Bauru comecei a lecionar em uma classe especial. Na época, não eram todas as escolas que tinham professores habilitados atuando, e mesmo com “zero ponto” na minha ficha funcional, consegui uma sala livre que seria minha o ano todo.

Em pouco tempo me efetivei e, durante esse período, minha principal recordação foi de muita solidão e de muitos obstáculos. Em uma das escolas, minha classe chegou a funcionar num porão. No planejamento eu não tinha parceiros para discutir. Os demais professores diziam que não entendiam nada de Educação Especial e a direção pregava autonomia às minhas ações; não porque fosse democrática, mas, talvez, porque não tivesse a menor idéia do que eu fazia ou deixava de fazer.

Ao recorrer ao meu referencial teórico para embasar minha prática, percebi que meus alunos tinham dificuldades específicas na alfabetização e, alguns deles, nas operações matemáticas. Para falar a verdade, na realidade, eu sabia algumas coisas sobre deficiências, todavia, não tinha bem claro que caminho seguir para ensinar todos de uma única vez a ler, a escrever, a somar, a multiplicar, etc.

Na época, quase nenhum curso de formação continuada era oferecido por parte do sistema estadual de ensino. Eu sentia necessidade de contato com meus pares e, pouco a pouco, consegui estabelecer trocas com professores de 1ª e 2ª séries, os quais pregavam que meus alunos tinham o mesmo nível de aprendizagem dos deles, só eram mais velhos, pois quase todos haviam tido uma ou mais retenção.

Em 1995, por decorrência de um erro de atribuição de aulas, fui convidada a trabalhar na Diretoria de Ensino de Bauru, onde fui designada para a função de “Assistente Técnico Pedagógico” de Educação Especial. Embora mãe, com três filhos, aceitei essa nova empreitada, sem ganhar um centavo a mais. Por outro lado, ganhei tantas outras coisas!

Nesse cargo, tive a oportunidade de trocar muitas experiências, conhecer muitas pessoas, coordenar diversos cursos de formação continuada para professores do ensino especial e comum. Sendo assim, refleti muito sobre minha prática de sala de aula e sobre a prática de outros colegas, representando nosso estado em diversos encontros (regional, estadual e nacional).

Num desses encontros, uma professora seduziu-me para esse mundo da Pós-Graduação, que agora me encontro. Hoje maravilho-me. Doze anos após minha formatura, tive a possibilidade de concluir o meu mestrado na UFSCar, que versou sobre avaliação do desempenho escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, inseridas no Ensino Comum. A princípio este feito parecia inatingível para mim.

Particularmente no Doutorado, estava disposta a investigar um novo tema da Educação Especial (altas habilidades) que tanta paixão me desperta. Porém, resolvi acatar a sabedoria dos experientes membros da minha banca de defesa do mestrado, os quais disseram-me que, depois de tanto trabalho, eu deveria me aprofundar na temática da inclusão escolar.

Ao olhar de volta para meu trabalho de mestrado concluído, pensei inicialmente que teria muitas respostas para o cotidiano das escolas que querem se tornar menos excludentes. Doce engano o meu! Percebi quanto o conhecimento está sujeito a erros ou incertezas. Ter um panorama do desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais por meio da avaliação que realizei, não significou ter claro o caminho a seguir, visando melhorar a qualidade de ensino. Melhorar para quem? Que caminhos seguir? Como acertar mais? É possível estabelecer parcerias entre Educação Especial e Educação Comum? São tantas interrogações!

As escolas têm características muito peculiares, mas se nossas reflexões ficarem somente no campo das impossibilidades, as mudanças certamente não se concretizarão.

Deste modo, com tantas inquietações, coube-me agora, no doutorado, tentar viver a experiência - como pesquisadora e como professora de Educação Especial - de estudar as contribuições do ensino colaborativo, o qual envolve uma parceria entre professores de ensino comum e professores especialistas, constituindo-se na atualidade, uma estratégia ascendente para melhorar o desempenho de alunos com deficiência mental que se encontram em classes comuns, bem como analisar as conseqüências desta parceria no

desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e na construção de uma escola inclusiva.

INTRODUÇÃO

“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente” (Mario Quintana).

INTRODUÇÃO

A sociedade passa por transformações ao longo de sua história e a Educação Comum e a Especial, acompanhando este movimento, vivem um momento ímpar, com possibilidades de transformações. A Educação sempre foi palco para diversos problemas em todos os seus aspectos. Mudanças significativas têm se efetivado, outras são planejadas, mas nem sempre saem do papel e, outras tantas, são desejáveis para reverter o quadro de exclusão social perpetuado em nosso cenário.

Discute-se atualmente a necessidade do estreitamento entre a Educação Especial e a Educação Comum para atender à diversidade presente nas salas de aulas, decorrente da ampliação do acesso de crianças de camadas populares e com necessidades educacionais especiais, impulsionadas pelo movimento da inclusão escolar. Amaral (1998), defende que não deveria haver distinção entre elas, e sempre que necessário, a Educação deveria adaptar-se, para atender às necessidades dos alunos. A autora assim exemplifica sua posição:

(...) a Educação, como cada um de nós, deve escolher a roupa adequada para os dias frios assim como para os de calor, os alimentos compatíveis com o horário e/ou clima, os comportamentos para as situações de alegria ou de tristeza, as expressões emocionais para momentos públicos ou de intimidade...Enfim, escolher o melhor (para cada um de nós e para aqueles que nos cercam) para um melhor viver (AMARAL, 1998, p. 22).

Diversos autores divergem desta posição (MAZZOTTA, 1998, 2001, 2002 e 2003; BUENO, 2001 e MENDES, 2001 e 2002a) e outros, defendem que para um sistema educacional ser inclusivo e atender a todos com qualidade, respeitando as especificidades que certas deficiências podem demandar, faz-se necessário a parceria com a Educação Especial. Pressuposto este, adotado na consecução deste estudo.

O movimento pela inclusão escolar é um processo mundial e, no Brasil está amparado por Documentos Legais como LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001b). Porém, por envolver vários e diferenciados planos de ação, no que se refere à sua natureza: política, administrativa e técnica, dada sua complexidade, alguns

autores recomendam que "*deve ser paulatinamente conquistado*" (CARVALHO, 1997). Trata-se de uma tentativa de mudar de paradigma de uma cultura que ainda não está acostumada a conviver com o "diferente".

Atualmente, alguns estudos têm mostrado que crianças com necessidades educacionais especiais em situações de Ensino Comum têm melhor desempenho social e acadêmico quando comparadas às que só recebem ensino segregado, e esta tem sido uma das justificativas usadas pelos autores destes trabalhos para defenderem propostas de parcerias entre a Educação Especial e Educação Comum (STRULLY & STRULLY, 1996; STAINBACK & STAINBACK, 1999 e FREEMAN & ALKIN, 2000).

Em contrapartida, estudos de revisões de pesquisas apontam que ainda são insuficientes as evidências sobre as vantagens e desvantagens da inclusão escolar. Cabe ressaltar que dentre os estudos publicados, têm predominado os descritivos e estudos de casos, com ênfase maior para a caracterização de serviços e percepções de profissionais, do que para o desenvolvimento de programas ou estudos experimentais (MILLER, FULLMER & WALLS, 1996 e NUNES, GLAT, FERREIRA & MENDES, 1998 e 2001). Portanto, pesquisas sobre avaliação e implementação de estratégias de suplementação, são necessárias para estudar as possibilidades da inclusão escolar como política de escolarização para crianças com necessidades educacionais especiais.

É por meio da pesquisa que se poderá validar empiricamente procedimentos que possam favorecer os alunos com necessidades educacionais especiais (NAUJORKS & SOBRINHO, 2001). 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.

Macmillan, Gresham & Forness (1996) e Fox & Ysseldyke (1997) advertem em seus estudos que as populações com deficiências mais severas são as que encontram os maiores entraves para a inclusão escolar. Autores como Sailor, Gee & Karasoff (1993) e Thompson, Wickham, Wegner & Ault (1996) enfatizam que a inclusão escolar pode ser realizada com qualidade, mediante o apoio da família, devendo de preferência ser iniciada precocemente, tendo a sua disposição os suportes possíveis centrados na sala de aula comum.

Mas que suportes seriam esses, que características do Ensino Especial poderiam ser levadas para a classe comum? Poderia o professor do Ensino Especial ser considerado um desses “suportes” com possibilidade de colaborar na classe comum?

A literatura estrangeira tem apontado não só que essa parceria é promissora, como também que há "*vários modelos de arranjos entre o professor da sala comum e o professor especialista que estão mostrando resultados expressivos*" (SAILOR, GEE & KARASOFF, 1993, p. 10).

Entretanto, a redefinição de papéis desses educadores que ao longo da história trabalharam sozinhos, com diferentes enfoques para um novo modelo de parceria, que é demandada pela filosofia de inclusão escolar, vem sendo pouco investigada em nosso país e estas redefinições na atuação, certamente trarão implicações norteadoras de mudanças nos processos de formação de seus educadores.

Wood (1998), em um estudo sobre o processo de implementação de ações educacionais inclusivas, descreveu padrões no modelo de colaboração entre educadores envolvidos no processo de inclusão escolar (professores do ensino comum e especial) indicando que, no início do ano escolar, não eram bem claras a divisão de trabalho e os limites da ação de cada um dos envolvidos e, à medida que o ano se desenrolou, "*as percepções de papel tornaram-se menos rígidas e a equipe tornou-se mais cooperativa*" (p. 181).

No caso do Brasil, a regulamentação oficial não oferece diretrizes claras sobre a atuação do professor de Educação Especial em contextos inclusivos. É preciso ampliar a investigação de propostas educacionais inclusivas no ensino público, hoje escassas, a fim de poder contribuir efetivamente para transformação desta escola tradicional em uma escola de qualidade para todos, aberta às diferenças onde todos os alunos sintam-se respeitados, reconhecidos e não marginalizados.

Capellini (2001)¹ avaliou a evolução do rendimento escolar de 89 alunos - com deficiência auditiva, física, mental, múltipla e visual, matriculados em classes comuns, dos quais a maioria era portadora de deficiência mental e auditiva. O resultado do estudo mostrou que o rendimento era inferior ao esperado para 86% dos participantes, quando comparados com os escores da escala padronizada para a série em que estavam matriculados. Por outro lado, será que devemos esperar sempre essa “paridade”?

¹ Dissertação de mestrado defendida no PPG.EES - UFSCar, em dezembro de 2001.

Portanto, parece emergencial o desenvolvimento de pesquisas sobre inovadoras estratégias pedagógicas no processo de inclusão escolar, buscando validar e disseminar informações, políticas e programas, endereçados às necessidades dos alunos, tanto quanto dos professores (BRASIL, 1997 e SALEND & DUHANEY, 1999).

Considerando a escassez de pesquisas sobre alternativas educacionais eficazes relacionadas ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência mental, inseridos na classe comum, produzidas no Brasil, foi proposto o presente estudo, considerando que, à medida que o professor detiver o conhecimento para efetivar sua prática educativa e souber repensar com competência suas ações em favor de seus alunos, poderá melhor atender às suas necessidades educacionais. A literatura estrangeira vem apontando que a colaboração entre professores da Educação Comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola.

Dentro deste panorama, são levantadas as seguintes questões para nortear o desenvolvimento deste trabalho:

- Quais as facilidades/dificuldades de se implementar um trabalho colaborativo entre professores da Educação Especial e da Educação Comum?
- Quais os resultados dessa parceria no processo educacional?
- A colaboração do professor do Ensino Especial possibilita o desenvolvimento profissional da equipe escolar?
- O que o professor do Ensino Comum pensa a respeito de dividir sua sala com o professor do Ensino Especial?
- Qual a concepção da família sobre essa alternativa de ensino?

Tendo em vista tais questões, este trabalho foi proposto em nossa realidade com os objetivos de:

- implementar o ensino colaborativo entre o professor especialista e o professor do ensino comum, em escolas de Ensino Fundamental que tenham alunos com deficiência mental;

- avaliar as conseqüências deste processo: a) na aprendizagem dos alunos, b) no desenvolvimento dos profissionais da escola e c) na organização escolar;
- descrever a opinião do professor da classe comum e da família a respeito do trabalho colaborativo.

Buscando respostas para as indagações apresentadas, foi realizado o presente estudo que neste relato encontra-se estruturado em oito capítulos. O primeiro capítulo contém uma breve contextualização sobre a evolução da educação do deficiente mental no Brasil até os dias atuais, em que se vislumbra novas perspectivas de Educação Inclusiva proclamada enquanto um direito.

No segundo capítulo, foram analisadas as estratégias que favorecem o atendimento à diversidade em cenários inclusivos relatadas na literatura, com perspectiva de um novo modelo de escola.

No terceiro capítulo foi abordado a redefinição de formas de desenvolvimento profissional dos educadores (especialista e comum) para este novo modelo de educação.

O quarto capítulo aprofunda o olhar sobre o ensino colaborativo, enquanto estratégia de inclusão escolar. A intenção foi de conceituá-lo e apresentar as diversas possibilidades de sua implementação, por meio dos estudos mais recentes apresentados na literatura internacional.

No capítulo cinco, foi apresentada a opção metodológica por um trabalho de intervenção, apoiado num referencial de pesquisa colaborativa. Também foram descritas as etapas da intervenção, que num primeiro momento foi delimitada para quatro salas de aula. Ocorreu, entretanto, pela natureza da pesquisa colaborativa alguns procedimentos adicionais, decorrentes de determinadas situações específicas de cada sala, os quais foram descritos particularmente.

Os resultados foram apresentados no capítulo seis e as discussões com base na fundamentação teórica encontram-se no capítulo sete.

Concluindo, no capítulo oito são tecidas as considerações finais, na esperança de não só ter contribuído para o avanço deste tema que tem gerado tanta polêmica, mas sim ter modificado e inspirado mudanças na realidade das escolas.

Espera-se que esta pesquisa contribua não só para dar respostas às inquietações relevantes no contexto educacional atual, mas também para transformá-lo. Mesmo porque, a literatura já produziu conhecimento suficiente para avançarmos além do discurso ideológico da inclusão escolar; ou seja, precisamos produzir conhecimento sobre práticas inclusivas dentro da realidade da escola pública brasileira.

CAPÍTULO UM

“Toda ciência, comparada com a realidade, é primitiva e infantil - e, no entanto, é a coisa mais preciosa que temos” (Albert Einstein, 1879-1955).

1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL

Discutir a questão da Educação Especial é uma tarefa muito complexa, no momento em que o discurso atual é “Educação Inclusiva”, porém, é uma discussão necessária, tendo em vista que o que se entende por educação é um processo muito amplo que permeia todas as instâncias sociais. Deste modo, a Educação Especial não se configura como algo alheio, separado da Educação geral, mas sim, por fazer uso de procedimentos especiais, objetivando o mesmo fim educacional, base do discurso democrático da educação no país. Por outro lado, a Educação Inclusiva é aqui entendida como um processo contínuo de melhoria da escola para atender a todos os alunos, portanto, voltado para uma educação não excludente.

A história das pessoas com deficiências, de modo geral, tem sido contada por meio de conhecimento e da análise de documentos institucionais, legislação ou outras formas de registros escritos. Trabalhos como os de Pessotti (1984), Jannuzzi (1985 e 2004), Bueno (1993), Mazzota (1996) trazem grandes contribuições para o entendimento da história da educação desse segmento populacional na sociedade brasileira.

No entanto, na maioria das vezes, os dados históricos a respeito da Educação Especial são acessados apenas pelos especialistas e estudiosos da área. A comunidade, em geral, ainda desconhece essa história de exclusão e suas conseqüências pessoais e sociais, o que dificulta ainda mais a quebra de preconceitos e mitos existentes no processo de escolarização dessa população (MENDES, RODRIGUES & CAPELLINI, 2003).

1.1. Fragmentos históricos da Educação Especial

A retrospectiva histórica da Educação Especial mostra que, ao longo dos séculos, a trajetória dos alunos com deficiência, acompanhou a evolução dos direitos humanos conquistados.

A pessoa com deficiência recebeu ao longo da história, diferentes nomes, tratamentos e considerações sempre relacionados aos valores sociais, filosóficos, éticos e religiosos de cada período, nas diferentes culturas (PERANZONI & FREITAS, 1998).

No Brasil, o processo histórico da Educação da população com algum tipo de deficiência foi inicialmente marcado pelo não acesso a qualquer tipo de oportunidade educacional e, posteriormente, por atendimento assistencialista em serviços segregados, presentes até o século XX.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais a partir de meados do século XX (Mazzotta, 2001, p.15).

Desde o século XIX, conforme observa Jannuzzi (1985) com a criação das primeiras escolas especiais, até os dias de hoje, observa-se a evolução nas formas de se falar em deficiência e, ao mesmo tempo, a perpetuação teórica dos conceitos e da maneira de se agir e praticar a Educação Especial.

Esta mesma autora, em 1992, discorrendo sobre os caminhos da Educação Especial brasileira, relatou que o início das preocupações com os alunos deficientes em nosso país, data do fim do século XVIII e início do XIX, quando as idéias liberais passaram a fundamentar o pensamento da época. A Constituição de 1824 já assegurava instrução primária e gratuita a todos. Porém, somente 2% da população era escolarizada, refletindo os interesses das camadas elitizadas, e o que era entendido como “educacional”, basicamente não produzia efeitos naqueles que eram desfavorecidos. Por isto, de acordo com Jannuzzi (1992) ainda no Brasil-Colônia, criou-se em São Paulo um atendimento escolar para alunos com deficiência física, na Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. Enquanto isso, pessoas com deficiência mental e com deficiências leves continuavam sem um lugar educacional.

O imperador D. Pedro II sob forte influência de personalidades da época, criou em 1824 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (futuro Instituto Benjamin Constant) e em 1857 o Instituto dos Surdos-Mudos (depois Instituto Nacional da Educação dos Surdos), ambos no Rio de Janeiro com atendimento voltado especificamente para cegos e surdos (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Os autores acima relatam que, como a sociedade era predominantemente rural, a educação popular não era vista como necessária, o que dificultava o diagnóstico da deficiência mental, já que o acesso às escolas era escasso. As primeiras preocupações para com essa população surgiram em 1874 com a criação de uma instituição particular junto ao Hospital Juliano Moreira (Salvador, BA) e outra vinculada ao Estado do Rio de Janeiro, em 1887 que atendiam primeiramente as deficiências mais visíveis, buscando a cura e a reabilitação muito mais do que a educação.

As instituições, fossem públicas ou privadas, surgiram pelo trabalho de algumas pessoas sensibilizadas que, diante da precariedade do apoio governamental, procuraram criar serviços à parte, com a intenção de oferecer tratamento às pessoas que eram consideradas, além de incapacitadas, doentes e distantes, com grau de periculosidade, muitas vezes, proporcional à gravidade de sua deficiência.

A proclamação da República (1889) não alterou o quadro da atenção dada à deficiência mental. Os cegos e surdos foram privilegiados até por volta de 1920, quando esta preferência foi sendo reduzida. O aumento das escolas urbanizadas, a necessidade da mão de obra qualificada e o maior acesso da população às escolas fizeram com que as pessoas com deficiência mental passassem a ser reconhecidas em meio à população, mesmo que ainda indiferenciadas dos quadros de loucura. Desta forma, passou a existir um nivelamento entre o número de instituições para os deficientes mentais e para cegos/surdos, mostrando que se introduziu, a partir de então, a preocupação com as deficiências menos aparentes (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Com a abrangência da Educação voltando-se para as necessidades especiais dos diferentes, o pensamento das décadas de 20 e 30 (do século XX) era de oferecer educação segregada aos alunos com deficiência mental a fim de separar para tratar (MENDES, 1999). O conceito de deficiência mental foi elaborado a partir de conceitos escolares e preconizava que estes alunos necessitariam de métodos especiais e *locus* específico. As instituições segregadoras tiveram um papel determinante no processo histórico da Educação Especial, cuja dicotomia parece ter contribuído para a situação em que encontramos atualmente: na intenção de oferecer um serviço especializado praticamente inexistente, as instituições de Ensino Especial (muitas de caráter filantrópico) acabaram selecionando seus alunos e passaram a fortalecer-se com o passar do tempo, qualificando seus professores diferencialmente, criando projetos pedagógicos isolados, elaborando estatutos e planejamentos desvinculados dos apresentados pelas escolas comuns.

Foi então que as escolas de aperfeiçoamento foram criadas com o objetivo de formar professores para o Ensino Especial, e o nome de Helena Antipoff pode ser citado como grande colaboradora do Brasil após a década de 30. Acreditando na importância da Educação Especial e percebendo as dificuldades do apoio do governo, Antipoff fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (Minas Gerais), mais tarde (1935) Instituto Pestalozzi, um modelo institucional que impulsionou a criação de serviços similares.

Após a Segunda Guerra Mundial, inicia-se a Segunda República e a Educação Especial no Brasil caracteriza-se pela ampliação e proliferação de entidades privadas, concomitantemente, à expansão da escola pública comum. Vê-se que o Ensino Especial caminhou ao lado do Ensino Comum como duas condições diferenciadas, dois “ensinos” que dividiram a população entre “normais” e “deficientes”. Foi um período marcado pela internacionalização da economia, a entrada de capital estrangeiro e o aumento das desigualdades na distribuição da renda. É, neste momento, que as discussões sobre a educação no país passaram a delinear a futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e os ideais da professora Antipoff foram determinantes para a criação da primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do país, em 1954, localizada na cidade do Rio de Janeiro, bem como da AACD (1950) em São Paulo e da Escola Luiz Braille (1952) no Rio Grande do Sul (BUENO, 1993).

Cabe aqui ressaltar que inseridos no contexto educacional vigente e com as concepções caritativas, muitas destas instituições surgiram com a intenção também de oferecer cuidados básicos, assistência e proteção aos deficientes, estando as questões escolares consideradas preocupações secundárias.

(...) Nesse sentido, cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é freqüente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (MAZZOTTA, 1996, p.15).

O estudo realizado por Mazzotta (1996) mostra que entre 1900 e 1950, quarenta estabelecimentos públicos de Ensino Comum prestavam algum tipo de atendimento escolar especial aos deficientes mentais e quatorze atendiam alunos com outras deficiências.

Paralelamente, o mundo assistia à revolução causada pelo movimento da psicometria: a facilidade da medição da inteligência e a sua catalogação passaram a justificar o fracasso escolar e funcionaram como instrumentos de segregação e rotulação

em massa. A seleção ficou mais fácil e com critérios padronizados. Os papéis do médico e dos serviços de saúde passaram a ser considerados complementares.

A partir daí, deu-se início à vertente psicopedagógica (JANNUZZI, 1992), com preocupações fundadas na Psicologia, de maneira que a escola passava a apontar os “anormais”, isentando-os de matrícula. Sendo assim, se um aluno fosse incapaz de receber instrução por qualquer “defeito ou dificuldade”, era rejeitado da escola comum, sendo encaminhado para receber tratamento diferenciado. Esse encaminhamento para salas separadas tinha a função não só de oferecer adaptações aos diferentes, mas também a função de proteger os normais, já que se acreditava que o contato entre eles poderia ser prejudicial.

De acordo com Kassir (1998), a preocupação mais efetiva do Estado brasileiro com a educação do deficiente mental ocorre em nossa história, mais especificamente, no início dos anos 60 (ver MAZZOTTA, 1987; JANNUZZI, 1992). Durante todo o século XX, a tensão entre as forças de elite e as forças populares intensifica-se num movimento crescente, ocorrendo um aumento na quantidade de escolas públicas em relação ao número de habitantes e o acesso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização. Na década de 1950, especificamente após a Segunda Guerra Mundial, os movimentos sociais e o fortalecimento de algumas organizações e de movimentos educativos (como o trabalho desenvolvido por Paulo Freire), bem como decisões políticas contribuíram para o desenvolvimento da Educação Especial, enquanto área de conhecimento específico e campo de atuação profissional.

O caminho da expansão dos serviços das redes privadas após as décadas de 60 e 70, fez com que em todo o país surgisse a necessidade de uma organização maior, que pudesse articular os interesses comuns. Surgiram então, as Federações Nacionais das Sociedades Pestalozzi e das APAEs que também influenciaram a Educação Especial, pois até os dias atuais exercem forte influência política nas decisões (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

O Brasil, no final da década de 70 do século XX, seguia um modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, ocasionando maior concentração de renda e aceleração no processo de urbanização, o que resultou no surgimento de grandes bolsões de miséria nas cidades. Assim, ao mesmo tempo em que as camadas populares reivindicavam melhores condições de vida e o acesso à escola, o governo precisava ampliar a rede de ensino como decorrência da necessidade da

qualificação da mão-de-obra para as indústrias que se desenvolviam rapidamente (KASSAR, 1998).

A vigência da Lei 5692/71-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1971) motivou numerosas ações de dinamização da educação e amparo aos excepcionais. O art. 9º da referida LDB previa “tratamento especial aos excepcionais”, enfatizando o enfoque terapêutico das ações educacionais. O contexto das Campanhas e a LDB favoreceram o reordenamento por parte do governo federal, das demandas de atendimento educacional especializado. Observa-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP com “*finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais*” (BRASIL, DECRETO 72425/73).

Com a criação de órgãos normativos federais e estaduais, houve proliferação dos serviços especializados que se tornaram verdadeiros subsistemas educacionais, passando a influenciar a filosofia da prestação de serviços de Educação Especial. A iniciativa privada, passou a ocupar um lugar cada vez maior na estrutura destes serviços, o que de fato favoreceu a omissão do poder público que se restringiu a iniciativas de implantar classes especiais nas escolas públicas e subsidiar escolas especiais no setor privado (MAZZOTTA, 1987; JANNUZZI, 1992).

Omote (1999) aponta que, paralelamente ao crescimento da rede privada, na década de 70, houve uma expansão de ofertas aos alunos com deficiência, mediante criação de classes especiais, salas de recursos, unidades de ensino itinerante. Contudo, tais serviços serviram mais para atender à demanda de alunos vitimados pelo fracasso escolar do ensino comum do que propriamente dar oportunidade de acesso à educação aos alunos com necessidades educacionais, que já estavam e continuaram fora da escola.

Corroborando esta posição, dados da Secretaria da Educação Especial (BRASIL, 1994a) constata-se que dos 10% da população que necessitavam dos serviços do Ensino Especial, até o final da década de 80 do século XX, apenas 1% possuía atendimento educacional. Destes alunos que recebiam atendimento, 70% eram diagnosticados como portadores de deficiência mental, dos quais 73% eram classificados na categoria educável/leve e 27% treinável/moderado.

Em 1994, a SEESP lançou a “Política Nacional de Educação Especial – PNEE” (BRASIL, 1994a) consolidando princípios, objetivos, diretrizes e metas. O documento

apresenta uma revisão conceitual referente ao discente e às modalidades de atendimento educacional, definindo a Educação Especial como “*processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades que abrange os diferentes níveis ou graus do sistema de ensino*” (BRASIL, PNEE, 1994a, p.21). Refere-se aos educandos genericamente denominados de “portadores de necessidades especiais” que requerem recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos. De acordo com esta política, o atendimento a tais necessidades deve envolver serviços especiais de saúde, justiça, transporte e bem-estar social, além dos educacionais.

Mazzotta (1996) considera que a política do MEC distancia a Educação Especial da Pedagogia, aproximando-a da Psicopedagogia de sentido clínico, desconsiderando componentes significativos do trabalho escolar. Para ele, este enfoque limita a ação educacional aos procedimentos didáticos, e a uma abordagem estática e reducionista. A mesma concepção ainda pode ser observada no Plano Nacional da Educação – (BRASIL, 2001a) que transfere o compromisso da União com a Educação Especial para os estados e municípios. As metas relativas ao financiamento privilegiam as organizações não-governamentais como provedoras tradicionais dessa modalidade educacional.

Bueno (1994) estima que mesmo com o advento das escolas especiais, apenas de 10 a 15% da população deficiente no Brasil consegue receber atendimento educacional, também sugerindo que faltam dados fidedignos sobre esta questão que venham comprovar estes números. Tal índice parece refletir a falta de oportunidades que ainda existe em nosso país, mesmo com as novas perspectivas das diretrizes políticas de inclusão escolar, com a maior divulgação da mídia, novos cursos de formação profissional e com o número crescente de escolas especiais nos últimos anos.

Entendermos tal processo é de vital importância para compreendermos porque apesar de se ter, nas letras das leis uma política de Educação Inclusiva, as pessoas com deficiências, em sua maioria, continuam segregadas. A análise das políticas educacionais, historicamente, tem levado à práticas e atitudes que vêm, quase inevitavelmente, determinando atitudes de exclusão social.

1.2. Perspectivas de um novo cenário

Em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) elegeu como fundamentos de nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), tendo como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Garantiu ainda o direito à IGUALDADE (art. 5º), tratando no artigo 205 do direito de TODOS à educação, que deve visar *ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (art. 205). Além disso, elegeu como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), prescrevendo, no seu artigo 208, inciso III, entre as atribuições do Estado, isto é, do Poder Público, o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”.

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), a criança no Brasil passou a ser objeto da legislação sob um novo enfoque diferente das legislações anteriores. Os direitos sociais e fundamentais da criança foram reconhecidos como inerentes a ela, evidenciando que, no atual contexto social brasileiro, a criança é reconhecida como sujeito social, com direitos que devem ser garantidos a todos, enquanto dever do Estado, da família e da sociedade em geral.

A atual LDB (BRASIL, 1996) assumiu os princípios da educação para todos e da escola inclusiva que é, de certa forma, contraditória diante do contexto atual de exclusão social. A redução de recursos para as políticas sociais e o seu contexto trazem para a Educação Comum e Especial, mudanças importantes nas políticas de atendimento educacional especializado, sendo necessária a articulação dos órgãos federais, estaduais e municipais para a definição de normas e medidas complementares da área (FERREIRA, 1998).

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. É esse o grande desafio atual: construir uma nova cultura de inclusão, na qual o acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como igual, como parceiro, como par.

Diversos estudos têm mostrado que a escola que aí está posta não atende às reais necessidades dos alunos, por não respeitar a diversidade (SILVA, 1998; MAZZOTA,

2002; SANTOS, 2002a; CARVALHO, 2003a). Nesse sentido, dados das avaliações institucionais do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2001c) têm demonstrado que a escola, na maioria das vezes, tem falhado ao que se propõe, o que torna o momento atual um território fértil para mudanças, já sendo consenso que a homogeneidade não existe e que a pluralidade enriquece o ambiente. Entretanto, apenas ter uma radiografia do sistema, não o mobiliza para a transformação.

Silva (1998) afirma que a escola deve ser lugar de esperança. Assim sendo, a expectativa para todos os envolvidos, é de mudança. O trabalho pode se constituir na realização de um desejo (com disciplina pessoal e coletiva): esse é o caminho para a autonomia que, entretanto, se depara com o formalismo burocrático que prega o conformismo e frustra a possibilidade da esperança, surgindo a alienação, que conduz ao ceticismo.

A Unidade Escolar deve ser lugar estratégico para mudança do sistema. Para tanto, faz-se necessário resgatar no seu interior a humanidade nas relações. A autonomia deve ser incentivada, pois é um elemento essencial para a transformação das escolas. Entretanto, sujeitos deste cenário que são capazes de esperar, de desejar, de propor mudanças, precisam tomar iniciativas. Mas, muitas vezes, impregnados pela rotina, caem no comodismo do “não adianta nada”, “sempre foi assim”, “mudar para que?”.

Nesse cenário, o movimento da Educação Inclusiva enquanto direito de todos, foi se ampliando na última década, colocando em evidência as políticas e práticas pedagógicas excludentes. Segundo Santos (2002b) é uma abordagem privilegiada no que diz respeito à satisfação das necessidades educacionais de todas as crianças nas escolas comuns.

Iniciativas internacionais das nações Unidas, da UNESCO, da UNICEF, do Banco Mundial e de outras entidades apontam no sentido de um consenso progressivamente mais alargado de que todas as crianças têm o direito de ser educadas umas com as outras, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, afetivas, sociais, lingüísticas ou outras e que a inclusão é benéfica quer no plano educativo quer no plano social (2002).

As políticas governamentais e as práticas nas escolas ainda estão buscando trilhar possibilidades na direção da inovação que se propõe à Educação Inclusiva. Elas ainda estão sendo regidas pelo paradigma da integração que propõe o controle e conseqüente interferência/mudança do fenômeno estudado. Assim o aluno torna-se o responsável pelo processo de sua própria aprendizagem, tendo que se adequar às normas da instituição educativa para poder freqüentá-la.

Segundo Santos (2002b), a realização do objetivo da educação para todos foi, e mantém-se, como um desafio posto ao mundo inteiro. Neste novo paradigma, reconhece-se que os atuais programas e estratégias de Educação para Todos são insuficientes ou até inadequados, tendo em vista as necessidades das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais e a realidade das nossas escolas.

Algumas experiências pontuais têm sido bem sucedidas e, outras, embora com a boa intenção dos seus profissionais, conduzem, muitas vezes, à exclusão: a diferenciação torna-se uma forma de discriminação; as crianças e jovens que têm necessidades especiais acabam por ficar fora da vida escolar comum e, mais tarde, uma vez adultos, fora da vida social e cultural da sua comunidade.

Uma escola inclusiva propõe ensinar a todos os alunos, dando-lhes oportunidades igualitárias e valorizando a diversidade. Nesse sentido, a atual proposta de Educação Inclusiva, abrange uma série de desafios e requer vontade e compromisso político para efetivar as diversas ações necessárias. É preciso conhecer as propostas educacionais que estão surgindo e analisar os paradigmas e princípios que as orientam, e como ocorre a sua implantação, identificando se estão caminhando na direção da melhoria da educação para todos os alunos e diminuindo as estruturas excludentes do sistema educacional (SANTOS, 2002b).

Todavia, quanto a possíveis desânimos diante do quadro apresentado, é importante lembrar que, ao longo dos últimos séculos, conquistas foram alcançadas. Não podemos acreditar que estamos partindo do zero, como se tudo ainda estivesse por fazer. Um sistema educacional inclusivo é um processo político, social, econômico, histórico, pedagógico e possível de ser efetivado. É preciso ter esperança, como afirma Freire (1994): “*Não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança*”.

1.3. Educação inclusiva: enquanto um direito proclamado

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO 1948), todas as pessoas têm assegurado o direito à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

A busca da universalização da educação deu origem à concepção de Escola Inclusiva na segunda metade no século XX, que tem como objetivo enfrentar o desafio da exclusão escolar de milhões de alunos. No entanto, a idéia de inclusão social proliferou-se após a conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, em 1990 (BRASIL, 1991). Nesse encontro conferencial, o governo brasileiro assumiu o compromisso de construir um sistema educacional que incluísse todos.

Condizente com este compromisso o Brasil aprovou no mesmo ano a Lei 8.069 (BRASIL, 1990) que dispunha sobre o Estatuto da criança e do Adolescente (E.C.A.) que pela primeira vez colocou a criança e o adolescente como sujeitos de direito, assegurando a todos no Art. 53, dentre outros, o direito à *“igualdade de condições para acesso e permanência na escola”*, além de estabelecer como dever do estado no Art. 54 *“o ensino fundamental obrigatório, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria”* e *“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”* (BRASIL, 1990).

A partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), intensificaram-se as discussões em torno do tema “educação da criança com necessidades educacionais especiais”. Acredita-se que o processo inclusivo deva estar ligado a todos os segmentos da sociedade, porém, na área educacional, tal processo aconteceu de forma mais efetiva, por meio de leis, decretos e diretrizes nacionais, uma vez que à Educação é dada de maneira mais incisiva, a incumbência de provocar mudanças no comportamento da sociedade, em virtude da função formadora e socializadora do conhecimento. Entretanto, Hernandez (1998) alerta que a responsabilidade da resolução dos problemas sociais não é da escola, ela é apenas mais um local onde eles desembocam.

Essas Declarações partem do pressuposto de que a forma como o sistema educacional tem atuado, levou grande parcela dos alunos à exclusão, principalmente das minorias, sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiências. Tais documentos não se propõem a ser cartas de intenções gerais para a educação mundial, mas, ao contrário, promovem a particularização do ensino em cada país, cidade ou município, para que estes desenvolvam sistemas educacionais de acordo com as necessidades específicas de seus cidadãos.

As principais diretrizes e os princípios orientadores da Educação Inclusiva, presentes na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), 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, devendo aqueles com deficiência ter acesso à escola comum, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.
- Escolas comuns que possuem tal orientação inclusiva constituem-se os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) incorpora esses princípios como sugestão, mas não os convoca como obrigatórios. Esse espírito prevaleceu por quase 5 anos, até a promulgação das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em 14 de setembro de 2001, com orientação e normatização sobre a inclusão escolar na educação básica.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases - 9.394/96 (BRASIL, 1996), procurou-se descentralizar a responsabilidade de formalizar a decisão política e desenvolver os passos necessários para implementar, em sua realidade, um sistema educacional inclusivo. Especificamente, no que se refere à educação das pessoas com deficiência, os documentos legais visam garantir a consideração política dos alunos com necessidades educacionais especiais, na organização do sistema público de Ensino Comum (ARANHA, 2000; CARVALHO, 2003b).

O documento “Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL, 1999) embora não com força de lei, foi um instrumento elaborado para orientar os profissionais da Educação no processo de ajuste para o “educar na diversidade”. Todavia, por inadequações na utilização de determinados conceitos, e/ou por outros

motivos, esse documento parece não ter contribuído até então, para mudanças efetivas em relação às adaptações esperadas no Ensino Comum.

Em 2001, novo passo foi dado para o acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro, com a produção das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica -Resolução nº 02, CNE/CEB, 11.09.2001 (BRASIL, 2001b) e do Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172 de 09.01.2001 (BRASIL, 2001a). Em suma, o texto de tais documentos, traça metas, define prazos para criação e implementação de políticas educacionais voltadas para a redução das desigualdades sociais e reforça o papel das parcerias neste processo; além de enfatizar a necessidade de formação inicial e continuada dos recursos humanos para atender à diversidade.

Em 08 de outubro de 2001, foi elaborado o Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001d) que promulgou a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Neste Decreto, o Brasil assume o compromisso de acatar as decisões dessa convenção, reafirmando que:

as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetida a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Compromete-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (Art. III, 1).

Entretanto, ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se intensifica no cenário educacional e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados, nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-lo (MENDES, 2001).

Ferreira & Glat (2004), ao retratarem o panorama da Educação Inclusiva no Brasil, enfatizam que os nossos documentos norteadores do processo de inclusão carregam contradições e polêmicas no que tange ao atendimento especializado, à definição da população e ao significado do termo “preferencialmente na rede comum de ensino”. Em 1998, quando teve início a coleta sobre essa modalidade de ensino, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais equivalia a 13 % do total. Em 2000, o número

desses alunos no Ensino Comum já representava 21 % das matrículas feitas no Ensino Especial².

Dados do Censo Escolar de 2003 registram que o atendimento aos alunos com deficiência no ensino comum cresceu no Brasil, passando dos 24,7% de 2002 para 28,7% em 2003, um crescimento de 30,6% em apenas um ano, em relação às matrículas. A participação do atendimento em separado, nas classes especiais e nas escolas especiais, diminuiu, passando de 75,3% para 71,3% (BRASIL/INEP/MEC, 2004).

Mazzotta (2004) faz uma observação pertinente sobre a Educação Especial:

Nos últimos anos tem havido, de fato, certo esforço no sentido de inclui-la como alternativa de educação escolar no contexto da Educação Geral. No entanto, do meu ponto de vista, tal circunstância tem sido prejudicada por estarem ainda os educadores, administradores e legisladores voltados apenas para os elementos e fatores intra-escolares, esquecendo-se do contexto social, econômico e cultural em que se inserem. Daí surgirem propostas e programas irrealísticos que, mais do que contribuir para a melhoria de sua qualidade, podem contribuir para sua deturpação e extinção (p.2).

Santos (2004) afirma que discussões sobre implicações educacionais em relação aos aspectos culturais, institucionais e de currículo, de prática pedagógica e avaliação, estão só começando no campo da educação e que reformas e transformações profundas de âmbito pessoal, político e social são necessárias para não perdermos a possibilidade de transformar nossas escolas em escolas mais justas, abertas de verdade, oferecendo, eficaz e efetivamente, uma educação diferenciada e de qualidade.

Para Aranha (2001), a inclusão escolar:

prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social (...). Assim, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (p.3).

Embora se tenha avançado, muito ainda há por fazer, caso se pretenda alcançar integralmente o objetivo de construção de uma escola inclusiva; visto a difícil dualidade, ainda colocada em nossa realidade. Se por um lado os últimos Censos da Educação retratam crescimento de matrículas no Ensino Comum, por outro, a análise dos mesmos dados desvelam que a maioria das crianças com necessidades educacionais especiais está

² Fonte: Relatório Anual de Gestão para a Secretaria Federal de Controle Interno – Ano Base-2000

excluída das escolas, e que quando já fazem parte do sistema, encontram-se majoritariamente matriculadas no Ensino Especial; conforme mostra a evolução das matrículas por tipo de atendimento na Tabela 1.

Porém, observa-se que as matrículas na classe comum têm aumentado ampliando, por exemplo, de 13% em 1998, para 29% em 2003.

TABELA1- EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL POR MODALIDADE DE ATENDIMENTO DE 1998/2003.

Atendimento	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Classe comum	43.782	63.389	81.695	81.344	110.536	144.495
Escola e classe especial	293.406	310.740	300.520	323.081	338.031	358.266
Total	337.188	374.129	382.215	404.425	448.567	502.761

FONTE: MEC/INEP/SEESP.

Sobre os dados acima, é importante observar que o total de alunos matriculados a cada ano aumentou em média 8% ao ano, enquanto que só de matrículas na classe comum o aumento foi em média 28%, no entanto, na escola e/ou classe especial o aumento foi 4% ao ano.

Sobre a evolução do atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, Ferreira (2004) realizou uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca, sobre a qual o autor constatou que até 2002 apenas 65% dos municípios registraram matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, mostrando a carência de oferta de vagas que ainda temos. Comparando os dados do primeiro Censo sistematizado com o último o autor conclui:

Percebe-se que as matrículas nas escolas e classe especiais das redes estaduais e municipais, que, que correspondiam a 75% do atendimento dessas redes em 1998, representaram 50% em 2003. Já o atendimento da rede privada é claramente concentrado, ainda, em escolas e classes especiais. Sabe-se que, tradicionalmente, as redes públicas investiram mais na constituição de classes do que de escolas privadas, sendo estas últimas o serviço característico das instituições filantrópicas especializadas (FERREIRA, p.23, 2004).

A conclusão de BUENO (1999) sobre a Educação Inclusiva no contexto da Educação brasileira requer a reflexão em alguns pontos:

a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino, que não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com necessidades educacionais especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão das mais variadas gama de crianças; essas modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais, mas demandam ousadia, por um lado e prudência, por outro; (...) a gradatividade e a prudência não podem servir de escudo para a manutenção, sem razão, de processos segregados de ensino (BUENO, 1999, p. 23-24).

A fim de que se mude essa realidade, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), conclamou a todos os governantes para:

- Dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário.
- Criar mecanismos, descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender às crianças com necessidades educacionais especiais.
- Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação inicial e permanente dos professores estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Segundo Carvalho (2003b), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b) subsidiou vários documentos e iniciativas brasileiras, haja vista a incorporação de seu conteúdo em diversos textos legais, desde conceitos até as formas de ação e gestão educacional. Ainda que não de forma extensiva para todo o país, essa Declaração já impulsionou algumas mudanças em alguns contextos educacionais, tais como na formação inicial e continuada de professores, na estruturação das turmas (concernentes à diminuição de números de alunos), na eliminação de barreiras arquitetônicas em algumas escolas, etc.

Santos (2003) confirma tal posição alegando que em decorrência dos objetivos expostos, a clientela da Educação Especial ampliou-se para todo e qualquer aluno que apresente alguma necessidade educacional especial. A retomada das discussões sobre diretrizes básicas para a (re) formulação de políticas dos sistemas educacionais, também é apontado pela autora como consequência da Declaração de Salamanca.

A despeito destas novas perspectivas as unidades escolares têm como principal tarefa, a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente nas atividades de ensino. Entre outras tarefas, tal participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional. Neste projeto, a educação para todos deve prever o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar. Corroborando tal premissa, para Sousa & Prieto (2002, p.124),

o princípio norteador é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos.

Carvalho (2003b) acrescenta:

A perspectiva que se vislumbra é a de que as lutas continuarão intensas, pois é muito longo o caminho entre o discurso e a prática. Porém, como estamos, magicamente, envolvidos pela idéia do novo na entrada de um outro ciclo histórico e, como os próprios portadores de deficiência estão mais organizados, politicamente, creio que o que precisa acontecer, acontecerá, mais cedo ou mais tarde, ao longo dos próximos mil anos, porque é justo que assim seja (p. 21).

CAPÍTULO DOIS

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes seja assegurado uma educação efetiva (...) (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

2. REDEFININDO A ESCOLA PARA ATENDER À DIVERSIDADE

A conquista de ampliação dos direitos sociais e humanos mediante a sistematização de leis, por si só, não assegura a implementação de ações necessárias à existência de uma sociedade melhor.

Durante muito tempo, a escola foi concebida como instrumento funcional de formação de uma ordem social e, nesse contexto, consolidava mecanismos de seletividade e de exclusão, o que fica evidenciado na afirmação de que,

no século passado, a escola aparece proclamada como direito de todos. Na realidade, ela não era equalitária, já que admitia ser um instrumento para resolver o problema das crianças e jovens pobres e desvalidos - presas fáceis da marginalidade. Ao longo dos anos, porém, aquele tipo de escola propagado pela burguesia como equalitária passou a ser alvo de crescentes críticas, pois, além de não garantir acesso a todos, não garantia, ainda, a permanência do aluno no sistema escolar (RODRIGUES & BRANDALISE, 1998, p. 33).

A escola, como uma instituição, deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente. Deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando-as em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais.

Nesse sentido, conclui-se que nenhuma sociedade se torna bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui, ou seja, para se alcançar um amplo desenvolvimento, é preciso garantir a todos os indivíduos, em todas as etapas de sua vida, as condições para uma vida de boa qualidade física, psicológica, social e econômica.

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 competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

O desafio da escola consiste em permitir que todos os alunos adquiram bases de cultura que lhes possibilitem viver com maior igualdade de condições e, ao mesmo tempo, conciliar as diferenças individuais mediante o acesso à aprendizagem básica, respeitando

as diferenças culturais, sociais e individuais. Se isto não ocorrer, a escola estará falhando em seu papel. É o que Esteban (1992) nos ensina.

Buscando a homogeneidade, é escamoteado que crianças diferentes criadas em contextos diferentes, expostas a realidades diferentes, desenvolvem, conseqüentemente, habilidades e conhecimentos diferentes. Embora a diferença não signifique a capacidade de uns para aprender e a incapacidade de outros, sua existência aponta a necessidade de que o trabalho escolar possa incorporar a heterogeneidade que constitui o real, sendo constituído a partir dessas diferenças, que o tornam mais rico e dinâmico (p.80).

A nossa escola tem incorporado um discurso de igualdade e de inclusão social. Entretanto, no cotidiano, ela sistematicamente tem desconsiderado a existência da diversidade. Na verdade, o que existe é a cultura da exclusão, perpassando até mesmo as instituições que se denominam democráticas (ARROYO, 1997). Não é fácil, como se tem observado, construir uma escola inclusiva numa sociedade altamente excludente. Mudanças de diferentes ordens são necessárias para atender à diversidade humana, garantindo a qualidade de ensino.

Compreender as mudanças e sua natureza é condição fundamental para a escola construir currículos coerentes com o seu tempo e lugar. Também há a necessidade de os docentes repensarem a sua forma de atuação em sala de aula (SACRISTÁN, 1998).

A mudança de nossa escola justifica-se pela necessidade que a atual conjuntura político-econômica-social tem colocado, ao exigir um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, considerando as novas relações entre desenvolvimento e democracia. Infelizmente, a permanência dos elevados índices de insucesso escolar tem levado a sociedade brasileira, de modo geral, a desacreditar da escola e a ver com certa naturalidade a depreciação do ensino público.

Lamentavelmente, mesmo entre os professores, não é pequeno o número dos que concordam que a educação escolar seja seletiva e não acessível a todos os brasileiros, considerando isso natural. Ver a educação escolar apenas como um serviço prestado por instituições públicas e privadas tem impedido que grandes parcelas dos responsáveis pela educação de nosso país a entendam como um direito de cada membro da sociedade brasileira (BRASIL, LDB, n. 9394/96).

Numa visão democrática e progressista, a educação escolar é entendida como parte integrante da sociedade. Veiga (1995), refletindo sobre as contradições da estrutura social,

evidencia o compromisso na divulgação de uma nova concepção de mundo, que trabalhe em favor das camadas menos favorecidas da população. O objetivo de uma educação escolar nessa perspectiva é a constituição da cidadania, mediante a preparação do educando para a vida sóciopolítica e cultural. Embora no nível do discurso haja unanimidade dos educadores com relação à necessidade de transformar a escola, ainda são muitos os obstáculos que impedem a passagem de uma escola conservadora para uma escola que atenda aos princípios apontados.

Por compreender que a educação escolar é, acima de tudo, um direito social inquestionável e inviolável de todo cidadão, priorizar a qualidade do ensino é um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social da pessoa humana. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

Não é fácil estabelecer a igualdade como critério de qualidade, embora todos tenham direito ao sucesso escolar. 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. Os processos 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.

A implementação de estratégias que busquem a qualidade deve considerar o que e como o aluno aprende. Portanto, atender às necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas significa atentar para a efetividade dos conteúdos para a vida cultural e prática.

A unidade escolar é o espaço social onde se efetiva o processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento de competências. É no dia-a-dia escolar que os alunos, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma que seja efetivada a aprendizagem.

Para atender às necessidades educacionais de seus alunos, a educação precisa ser problematizadora, superando a contradição entre educador-educando, tornando o diálogo forma de comunicação pedagógica. Precisamos dialogar, falar de nossa realidade, assumir

nossas dificuldades, para podermos superá-las rumo a uma prática educativa crítica e criativa (FREIRE, 1983).

Deste modo, a escola deve se reestruturar de forma que possa garantir que cada ação pedagógica contribua para com o processo de aprendizagem de cada aluno, tendo em vista que as ações de hoje devem ser consequência dos efeitos das ações anteriores e norteadoras do planejamento das próximas ações.

A escola inclusiva não deve ser construída só de boas intenções, deve ser feita de ações concretas que possibilitem a todas as crianças o aprendizado. A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliação. Assim sendo, tal escola deverá reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola novos posicionamentos e a reestruturação das condições atuais para que o ensino se torne efetivo e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Chama-se escola inclusiva, ao contexto educacional que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que os constitui, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas peculiaridades e necessidades (BRASIL, 2003).

Assim, uma escola pode ser considerada inclusiva somente quando estiver organizada para atender a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, condição social ou qualquer outra condição. Para tanto, deve operar com flexibilidade didático-pedagógica, ajustando o ensino às características de aprendizagem de cada aluno.

Sabemos que, historicamente, as unidades escolares públicas são partes de uma rede de ensino maior e, na maioria das vezes, foram mantidas em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas na autonomia e controladas sob mandatos. No que se refere ao professor, sua liberdade de ação se restringiu durante muito tempo, às ações internas das salas de aula.

Tal situação, na realidade, limitou e até mesmo impediu o desenvolvimento de ações coletivas compromissadas com o cuidado individualizado que a educação de cada aluno requer. A construção da escola inclusiva exige mudanças nessa cultura e nas suas conseqüentes práticas.

Perrenoud (2000a) aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo no contexto educacional: a limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da Educação e o individualismo dela conseqüente; a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica; a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores; e até mesmo, a presença freqüente da prática autoritária da direção ou coordenação do ensino.

Portanto, tais dificuldades somente poderão ser eliminadas pela convicção de que a escola precisa mudar, mediante a vontade política de se promover mudança e de se construírem novas formas de relacionamento no contexto educacional, levando em conta o potencial e a característica de cada aluno.

A construção de uma escola inclusiva implica transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática objetiva das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico (BRASIL, 2003).

Diversos autores têm feito recomendações sobre estratégias e ações que devem ser implementadas para que a escola se torne mais inclusiva.

Blanco (1998) afirma que, algumas vezes, para os alunos com necessidades educacionais especiais, é necessário introduzir alguns conteúdos específicos; em outras, temos de procurar estratégias de ensino um pouco diferentes para que se atinjam os objetivos. Existem necessidades educacionais que justificam a modificação do contexto onde a criança se desenvolve e aprende. Nesse caso, deve-se modificar a prática educativa, a organização da escola, da sala de aula e, também, deve-se ter presente a importância do clima afetivo ou emocional para que o aluno aprenda e se desenvolva adequadamente. A referida autora lembra que a Educação Inclusiva não deve ser uma ação exclusiva da Educação Especial, mas sim articulada com a escola comum. Implica transformar a Educação Comum, no seu conjunto e, a Educação Especial, enquanto área específica do conhecimento, pode contribuir de maneira significativa no desenvolvimento de escolas para todos, mas para isso, também precisa ressignificar seu papel.

Desta forma, a Educação Especial deve ser entendida como elemento integrante e indistinto do Sistema Educacional que se realiza transversalmente em todos os níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação Superior – bem como as demais modalidades: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Nas instituições escolares, o projeto, a organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos e exigir diferenciação nos atos pedagógicos quando necessário, a fim de que as necessidades educacionais sejam atendidas. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não devem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global da Educação.

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional, garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção de competências necessárias para o exercício pleno de cidadania é, por outro lado, objetivo de toda ação educacional. Nesse sentido, muitos são os fatores que podem estar eliminando e/ou minimizando as barreiras que se colocam à aprendizagem, dos quais destacamos alguns na Figura 1.

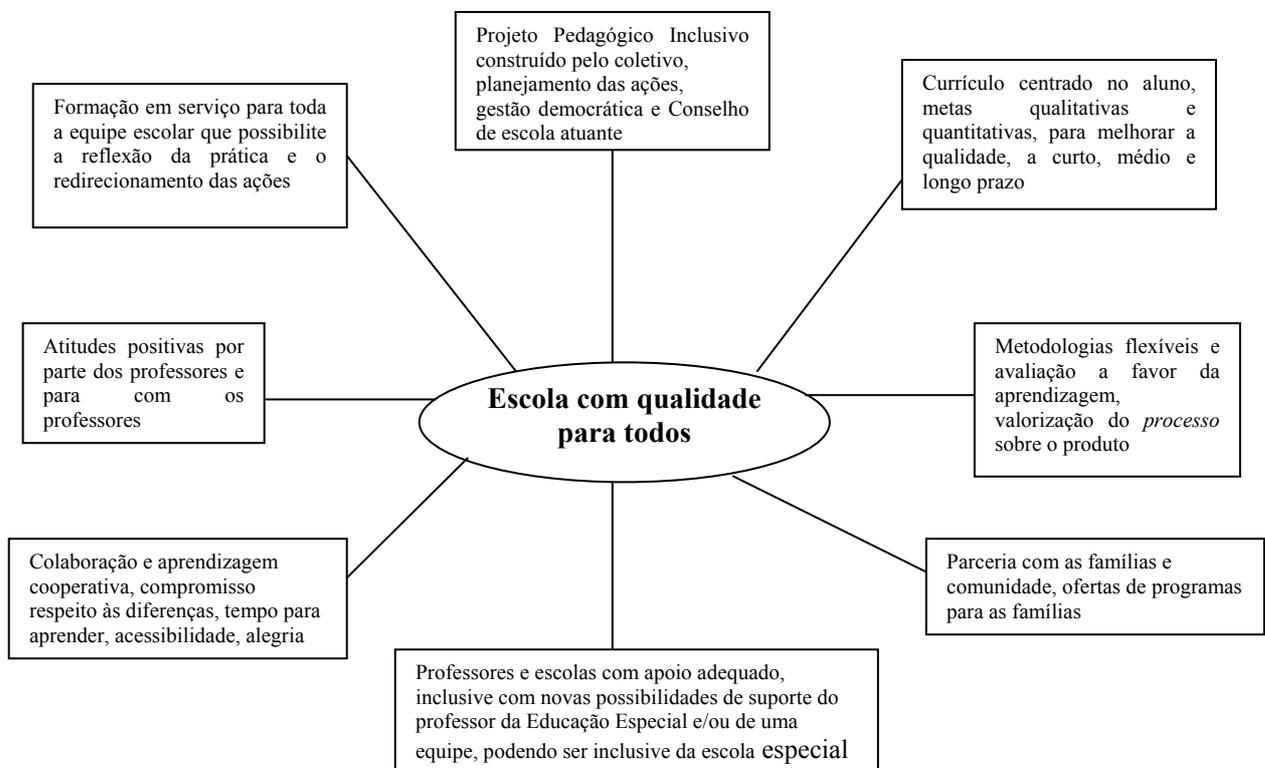


Figura 1-Representação de uma escola com qualidade para todos

Os estudos de Blanco (1998) têm mostrado correlação entre escolas eficazes para todos os alunos e as condições desejáveis para o sucesso da inclusão escolar. Outro aspecto levantado pela autora diz respeito às condições ideais para um sistema inclusivo, ou seja, não devemos esperar que o sistema se prepare para começarmos o processo. Melhores condições se dão no processo que deve ser pautado na valorização da diversidade, não como um problema, mas sim, como possibilidade de crescimento; em atitudes positivas e em currículos abertos, flexíveis e equilibrados, de tal modo que o currículo comum seja o referencial da educação de toda criança.

A efetivação de uma proposta de educação inclusiva tem como condição essencial: apoios, recursos, além de um bom clima na escola e na sala de aula. O trabalho em colaboração envolve não somente os docentes, como também os pais. O trabalho cooperativo implica, além desses elementos, um nível de igualdade na relação e uma complementação nos conhecimentos, pontos de vista 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.

O desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, baseada em suas habilidades e não em suas deficiências que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização têm sido apontado como favorável no processo de inclusão escolar (CAVALCANTE, 2000).

Stainback e Stainback (1999) enfatizam a necessidade de criar uma comunidade de aprendizes a fim de estabelecer um clima de aprendizagem positiva; comunicar que a sala de aula é um ambiente seguro e pacífico; propiciar ambiente voltado para objetivos acadêmicos, utilizando várias estratégias de ensino; tomar decisões quanto à alocação e gerenciamento do tempo e ritmo da atividade, elementos estes essenciais para a construção de uma escola inclusiva.

A literatura tem apresentado (PIRES & PIRES, 1998; BOOTH & AINSCOW, 1999; MRECH, 1999; MANTOAN, 2001a; SÁNCHEZ-PALOMINO & GONZÁLEZ, 2002; CARVALHO, 2003b; SCHNEIDER, 2004) diversas estratégias para que as escolas minimizem as barreiras para a aprendizagem em direção a um ensino de qualidade para todos e, em consequência, inclusivo:

- remover as barreiras arquitetônicas;
- promover informação e sensibilização para quebrar preconceitos e mitos;

- garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo de ensino;
- estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, fortalecendo uma rede de apoio;
- centrar a aprendizagem no aluno, com métodos de ensino ativos, baseados em pesquisas; optar por enfoques curriculares, metodológicos que propiciem a construção coletiva do conhecimento;
- fortalecer o diálogo, a solidariedade, a criatividade, o espírito crítico e uma atitude positiva;
- valorizar o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola: a aprendizagem de todos os alunos;
- respeitar o meio social e cultural em que se insere a clientela da escola e apoiar a construção de um Projeto Pedagógico democrático e plural;
- reestruturar os ciclos de aprendizagem;
- suprimir o caráter classificatório da avaliação escolar;
- incentivar o tutoramento nas salas de aula, o que poderá ajudar muito os alunos, desenvolvendo neles o hábito de compartilhar o saber;
- estabelecer rotinas na sala de aula e na escola em que todos recebam o apoio necessário para participar de forma igual e plena;
- garantir que todas as atividades da sala de aula possuam acomodações que estimulem a participação de todos ativamente, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais;
- examinar e adotar várias abordagens de ensino, para trabalhar com alunos com diferentes níveis de desempenho, reavaliando as práticas e determinando as melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem;
- propor ambientes educacionais flexíveis nos quais o processo é valorizado sobre o produto da aprendizagem;
- comemorar os sucessos e aprender com os desafios;

- ter disponibilidade para romper paradigmas e manter-se em constantes mudanças educacionais progressivas;
- realizar parceria com os pais;
- acompanhar constantemente o projeto, com suporte técnico aos participantes, pessoal da escola e público em geral.

É vital a provisão de adaptações. Não adianta prover igualdade de oportunidades, se a escola não garantir o acesso a essas oportunidades. Nessa perspectiva, respeitar as diferenças faz-se necessário, todavia, é primordial acreditar que todos são capazes de aprender, valorizando as potencialidades.

Além dessas sugestões referentes ao ensino nas escolas, a educação de qualidade para todos e a inclusão implicam mudanças de outras condições relativas à administração e aos papéis desempenhados por todos os membros da organização escolar.

A gestão escolar, de acordo com Aranha (2000), tem papel decisivo ao afirmar e ampliar o compromisso político com a educação inclusiva, devendo:

- 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.

Talvez, um dos maiores desafios para uma escola inclusiva, seja a obrigação de atender tanto às necessidades definidas nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e às necessidades estabelecidas nos projetos pedagógicos de cada escola, como também às necessidades de personalizar os currículos de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Stainback & Stainback (1999) consideram que, para planejar um currículo inclusivo, cabe ao professor fazer a si mesmo uma série de interrogações:

A primeira é: o aluno pode participar desta aula da mesma maneira que os outros alunos? Frequentemente, até os alunos com deficiências mais graves

podem participar de muitas aulas e atividades sem apoio ou acomodação especiais.

A segunda é: se o aluno é incapaz de participar plenamente sem acomodação, que tipos de apoio e/ou modificações são necessários para a plena participação do aluno nesta aula? (...) Estas modificações podem incluir adaptações do ambiente de aprendizagem ou dos materiais de aprendizagem, ou a provisão de tecnologia de apoio.

A terceira pergunta é: que expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação do aluno nesta aula? Modificar as expectativas significa mudar 1) a maneira como os alunos demonstram o que sabem; 2) a quantidade ou o padrão de trabalho geralmente esperado; ou 3) os objetivos da aprendizagem prioritários de uma determinada aula. (...) Os objetivos da aprendizagem prioritários podem ser modificados, adaptando-se o conteúdo ou concentrando-se mais intensamente na comunicação, no movimento e nas habilidades organizacionais e/ou sociais incorporadas na unidade (p.262-264).

O currículo deve servir apenas como roteiro para os professores e tal roteiro deve ser flexível e modificado de acordo com as aprendizagens individuais, devendo a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, nortear a tomada de decisões, o planejamento de ensino e o redirecionamento das ações.

A personalização do currículo para atender às necessidades educacionais especiais, segundo Knowlton (1998), pode ser feita em três direções: aumentando, adaptando ou alterando o currículo comum.

O aumento envolve a incrementação do currículo padrão, e as implementações mais utilizadas na literatura têm visado a facilitação do domínio do conteúdo, generalização, solução de problemas e independência. A adaptação curricular está relacionada ao uso de apoios instrucionais que afetam o tempo, o custo e/ou a intensidade necessária para atingir o domínio do conteúdo pretendido. E as alterações curriculares mudam substancialmente os padrões do currículo comum e elas têm recebido duas orientações distintas que se referem às habilidades de vida diária e vocacional.

Stainback & Stainback (1999) descrevem um plano estratégico para que a escola desenvolva a filosofia inclusiva em seu interior:

(...) uma escola inclusiva requer uma crença de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade (...); as escolas devem ir além do seu enfoque tradicional, centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica (...); é importante desenvolver redes de apoio na escola tanto para os professores quanto para os alunos que precisem de estímulo e de assistência (...); estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos (...); estabelecer um plano para oferecer assistência técnica para todos os professores e demais

profissionais envolvidos (...); manter a flexibilidade (...); utilizar várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades de seus alunos (...); comemorar os sucessos e aprender com os desafios; (...) estar a par do processo de mudança. Mas não permitir que ele o paralise (...) a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços e que a aceleração do processo pode fazer com os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os esforços de reforma (p.265).

O documento do MEC, intitulado "Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais" (1999) estabelece que as adaptações curriculares sejam entendidas como um processo a ser realizado em três níveis: *no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido em sala de aula; no nível individual* (BRASIL, 1999: p.40).

O documento aponta ainda que não se trata de adotar um novo currículo, mas sim, de a planificação pedagógica e as ações docentes estarem *“fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e; como e quando avaliar o aluno”* (p.33).

No documento da Série Educação à Distância - Educação Especial Tendências Atuais - o MEC (1998) define adaptações curriculares como *“o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos”* (p.33).

Possíveis arranjos e adaptações são apontados por Gelzheiser, McLane, Meyers & Pruzek (1998), tal como o estabelecimento de pares interativos na sala de aula, também conhecido como ensino por tutoria de colegas, os quais colaboram com o aluno com necessidade educacional especial na realização de determinadas tarefas.

A literatura atual tem apontado algumas estratégias possíveis, embora não exista uma maneira mágica de o professor elencar quais são as necessidades de seu aluno que tipo de adaptações ou modificações precisam ser feitas. A delimitação das tarefas de adaptação e arranjo podem ser divididas com professores especializados juntamente com o professor da classe comum. São portanto, ações fundamentais: identificar e analisar os contextos nos quais o estudante estará inserido, em relação à faixa etária, e delinear como, quando e onde acontecerão as adaptações dentro desses contextos (ZANATA, 2001).

As reflexões sobre o processo ensino aprendizagem são imprescindíveis também, para minimizarmos convicções distorcidas de que as dificuldades de aprendizagem são provenientes exclusivamente das crianças, a partir das quais, tendemos a rotulá-las como “diferentes” ou “especiais” e, por conseguinte, baixamos as nossas expectativas em relação ao seu desempenho e oferecemos a elas tarefas pouco estimulantes. Desta forma, ao lhes impor currículos elitistas, práticas de ensino/aprendizagem desvinculadas de sua realidade e um sistema avaliativo que rotula, acabamos por acentuar o atraso do desenvolvimento cognitivo e afetivo de grande parte das crianças.

Por fim, como indica a análise dos dados educacionais atuais (BRASIL, 2004) a expansão qualitativa não acompanhou o salto quantitativo em nosso ensino. O que se espera conquistar é uma Educação de qualidade que garanta a permanência de todos na escola com a apropriação/produção de conhecimento, possibilitando sua participação na sociedade.

Podemos dizer então que o nosso sistema de ensino, programado para atender àquele aluno considerado “ideal”, sem problema intrínseco “aparente”, tem se mostrado incapaz de acolher o número cada vez maior de estudantes que, devido a problemas sociais, culturais, e/ou de aprendizagem, não são bem sucedidos na escola.

Embora Glat (1998) afirme que a Educação Especial conta com um conjunto de técnicas e métodos considerados cientificamente bem sucedidos, tanto preventivos, como remediativos; e que devemos superar a visão restrita apenas àqueles alunos com deficiência, apoiando os professores no seu fazer diário, visando melhorar o atendimento a todo o tipo de aluno com uma prática diferenciada junto às escolas comuns, é pertinente refletirmos se tal afirmação tem se efetivado na prática ao longo de nossa história de atendimento segregado.

Santos (2003) afirma que a Educação Especial:

é muito mais do que escola especial. Como tal, sua prática não precisa (nem deve) estar limitada a um sistema paralelo de educação, e sim fazer parte da educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecida a qualquer aluno que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos (internos ou externos ao indivíduo). Portanto, nos casos em que uma tradição paralela do oferecimento da Educação Especial ainda não esteja consolidada, concentrar esforços e investimentos na inclusão em educação já seria, de início, uma vantagem, além de demonstrar consonância com as sugestões da Declaração de Salamanca (p.7).

Para tanto, a Educação Especial deve ser a aliada na pesquisa e no desenvolvimento de novas formas de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos, na função de orientação, supervisão e acompanhamento das condições educacionais apropriadas, num interjogo entre o real e o necessário. Nesse sentido, a Educação Especial, num ambiente de colaboração, baseado no enriquecimento dos intercâmbios intelectuais e culturais pode fomentar na escola espaços de formação continuada em serviço.

No processo de redefinição da Educação Especial, o aspecto mais relevante é extinguir seu caráter paralelo à Educação Comum, vislumbrando sua atuação no Ensino Comum como um elemento imprescindível na eliminação de barreiras para a aprendizagem.

Conclui-se então, que o professor da Educação Especial deverá ter papel proeminente na organização do sistema inclusivo, podendo contribuir no planejamento, na execução e na avaliação de uma série de estratégias organizativas e metodológicas. Estratégias estas que a literatura recomenda que sejam implementadas de forma colaborativa, por meio de processos reflexivos, nos quais os professores da Educação Especial e Comum possam aprimorar suas práticas e, gradualmente, construir uma nova relação de trabalho que, ao longo da história, não existiu. Tal relação permite que se (re) conheçam como sujeitos de seu trabalho, com uma prática que se constrói e se aprimora a partir da própria prática e de sua reflexão, resultando assim num melhor atendimento aos alunos.

CAPÍTULO TRÊS

A esperança é fundamental para impulsionar a luta. Mas minha vontade de mudar o mundo não é suficiente para fazê-lo. A descoberta da possibilidade de mudar não é ainda mudar. A consciência de que a mudança é possível (e necessária), é essencial, pois é sabendo que mudar é difícil, mas possível, que o oprimido nutre sua luta e sua esperança num amanhã melhor onde não seja tão difícil amar o próximo e viver poeticamente. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (FREIRE, 2000, p. 30).

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CENTRADO NA ESCOLA VIA COLABORAÇÃO

A Educação no contexto das relações homem-mundo, é considerada atualmente como um processo de libertação e reflexão crítica, um instrumento de luta numa perspectiva de humanização da sociedade, em contraposição à concepção idealista e mecanicista de Educação e de História.

Nesse sentido, a escola está sendo solicitada a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial, pois cada vez mais ela precisa contribuir para a formação de um indivíduo com várias competências a fim de ajudá-lo a compreender a sua realidade e a refletir sobre ela. O professor é solicitado a promover a integração dos grupos a partir da conscientização e aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem por meio de cooperação. Ou seja, faz se necessário um novo perfil de educador que supere a racionalidade técnica que, conforme Ribeiro (1995) influenciou nosso sistema educacional.

De acordo com Santos (2004) os cursos de formação de professores, ao longo dos tempos, desde sua organização em 1685 como “Escola Normal” pelo abade La Salle, em Reims (França), tiveram compreensão das dificuldades que envolvem o ato de ensinar. Tal premissa torna-se mais evidente, neste momento em que os professores têm hoje uma difícil tarefa: educar a todos, respeitando a diversidade.

No entanto, deparamo-nos ainda, com um modelo de formação de professores basicamente centrado na transmissão de conhecimentos técnicos que, muitas vezes, contribui para a exclusão de muitos alunos. Em contrapartida, a educação cada vez mais, demanda a capacidade do indivíduo em fazer escolhas e romper com os mecanismos de alienação social que o impedem de optar pelo que é melhor para si e para o grupo onde vive.

Essa visão obriga a superar a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimento eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe), para aderir a uma perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intelectual e ambiental. Essa perspectiva amplia e re-significa a concepção do saber escolar já aludida, colocando-o em diálogo

com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem (MIZUKAMI et al, 2002).

Desde 1834, quando foi implantada a primeira escola normal no Brasil, pretendia-se dar aos candidatos à docência dos cursos de primeiras letras, uma cultura geral e uma formação técnica eminentemente acadêmica, com ênfase na capacitação, treinamento e reciclagem (RIBEIRO, 1995).

O modelo empresarial norteou as diretrizes educacionais no Brasil e a educação passou a atender às exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelecia. Assim, as características predominantes no ensino, de acordo com Aranha (1989), indicavam a transmissão de conteúdos baseados em informações objetivas que proporcionassem, mais tarde, a adequação ao trabalho.

Por conseguinte, tem-se observado na pedagogia tradicional, uma proposta de educação centrada no professor, cuja função é de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar o conteúdo. A prática docente torna-se caracterizada por uma metodologia de exposição oral dos conteúdos, numa seqüência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar, enfatizando sempre a necessidade de exercícios repetitivos para garantir a memorização dos conteúdos. Segundo Saviani (1991), “*O procedimento didático em questão (...) pressupõe um mundo completamente determinado, cujas leis compete à inteligência conhecer, desvendar. Aprender é, então, retirar a capa da ignorância; ensinar é revelar a verdade*” (p.58).

Nos dias atuais, a ênfase na idéia de que professor é o profissional que cuida do aluno e o educa, fez com que se pusesse em evidência, cada vez mais, a formação desse profissional. É nesse sentido que Pino (2003) estabelece como ponto de reflexão na relação professor e aluno, a questão de o docente ser considerado o profissional mais importante de nossa sociedade, uma vez que é aquele que idealiza e conduz a formação de cada uma das crianças para ser inteligente, curiosa, interessada, generosa e solidária.

O número de profissionais preparados para o exercício do magistério no Brasil, tem sido, conforme afirma Pimenta, “*um antigo e caro tema em nossa história*” (2002, p.28).

Saviani (1991) adverte que no trabalho educativo, as aproximações com as questões sobre diferentes tipos do saber, interessam do ponto vista educacional como elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. “*Isto*

porque o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica no trabalho educativo” (p.15).

No início do século XX, já era evidente que as escolas não poderiam continuar convivendo com relações pedagógicas tão autoritárias como as até então existentes, herdadas de modelos pedagógicos absolutamente ultrapassados.

Desta forma, a concepção de escola “tradicional” começa a ruir, a ser demolida, graças a diferentes contribuições científicas. Foram os avanços da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Neurologia, da Epistemologia Genética, da Pedagogia Moderna, do Sócio Construtivismo que mostraram, com enorme ênfase que a aprendizagem das crianças tem características próprias, diferentes da dos adultos; que o processo de aprendizagem é progressivo e cumulativo e nem sempre ocorre de forma linear, mas sim por saltos; e que o medo e a passividade não geram aprendizagem inteligente, ao contrário, são seus inimigos (NEUBAUER, 2000).

Assim, espera-se que o modelo de relação pedagógica autoritário, elitista e excludente até então existente, contraponha-se a um radicalmente novo em que o ser que aprende - o aluno - passará a ser o centro do processo de aprendizagem, estimulando a participação, atividade, pesquisa e comportamento crítico.

Importantes educadores e estudiosos contribuíram para esta mudança de concepção de ensino-aprendizagem, como por exemplo: Montessori, Decroli, Freinet, Dewey, Piaget, Wallon, Anísio Teixeira, Bourdieu e Passeron, Ana Maria Poppovic, Paulo Freire, Emília Ferreiro entre outros. Propõem eles uma escola democrática marcada por relações pedagógicas de inclusão, troca, respeito e estimulação. O aluno deve ser respeitado, suas características bio-psico-sociais consideradas significativas no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino. De acordo com Neubauer (2000), ao professor é atribuído o importante papel de mediador, facilitador do processo de 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.

Entretanto, as pesquisas produzidas na área, sobretudo aquelas versando sobre os problemas do ensino público brasileiro, apontam de maneira contundente a baixa qualidade educacional ofertada por esse sistema de ensino.

Ampliam-se as matrículas, mas por mais esforços que alguns educadores tenham feito, há muita dificuldade em mudar a cultura dessa escola elitista, autoritária, herdada do século XIX e são usados todos os subterfúgios e práticas para afastar os alunos do acesso ao saber (NEUBAUER, 2000).

Confirmando este posicionamento Gatti (1990) afirma que uma das características marcantes do sistema educacional brasileiro é o seu caráter seletivo e excludente que deixa marca que ajuda a manter a exclusão. O ensino básico, apesar da grande expansão a partir da década de 50 até a de 60, mantém esse caráter, pela deficiência qualitativa, pelo seu caráter seletivo, pois tem sido incapaz de atender às características da população proveniente das camadas populares. A partir da década de 80, não é o acesso à escola o grande problema, a não ser em algumas áreas específicas do país, mas, sobretudo, a repetência continuada nas primeiras séries do ensino fundamental.

Assim, em relação a formação inicial, pesquisas (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994) dentre outras, têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente.

Mesmo havendo uma democratização do acesso à escola – 90,5% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas no primeiro grau (BRASIL/MEC, 1996), não se verificou ainda uma democratização real do ensino. As crianças que conseguem ingressar no sistema têm de enfrentar sérios desafios para garantir sua permanência, em decorrência de fatores intra e extra-escolares, objeto de estudo de vários pesquisadores (MELLO, 1982; CUNHA, 1988).

Evoluímos nas concepções teóricas, mas parece que na prática a escola tradicional não foi desmontada, elucidando que o pensamento dos autores citados não foram apropriados efetivamente na formação de novos professores. Mudam-se os nomes das propostas, mas não o fazer!

Por fim, é fato que, com a presença ou não de alunos com deficiência na escola, as escolas tradicionais não têm atendido às diferenças. Por ser concebida com uma estrutura rígida e seletiva, não permite atender à diversidade daqueles alunos que não se “encaixam” dentro de um modelo clássico, centrado na instrução e reprodução de conteúdos curriculares.

Desde os anos 80, novas posturas epistemológicas têm ensejado numerosas investigações no campo do ensino provocando expressivo crescimento na produção acadêmica relacionada à busca de novas respostas às questões ligadas às dificuldades de aprendizagem escolar. Entretanto, faz-se imperioso destacar que “(...) *é sabido que os avanços teóricos obtidos têm chegado muito lentamente à prática escolar, que permanece respaldada em concepções tradicionais...*” (CAVALCANTI, 1998, p.11).

Em consonância com esta realidade, ultimamente a formação dos educadores vem sendo, principalmente a partir da década de 90, alvo de muitas discussões e descontentamentos. Pesquisas recentes, dentre elas, Cunha (1992), Sadalla (1998), Fontana (2000) têm centralizado as suas investigações procurando encontrar “bons professores”, “professores competentes”, “professores reflexivos”, ou seja, educadores que em sala de aula apresentem um fazer pedagógico coerente com concepções progressistas de educação.

Como vimos, é consenso na literatura, a necessidade de renovação do pensamento científico e das práticas institucionais acerca da formação de professores. Está em foco também um forte componente de reflexão em torno de situações pedagógicas reais e cotidianas (NÓVOA, 1992, MIZUKAMI, 1996; MACEDO, 1998; PERRENOUD, 2000b; CHARLOT, 2000; BORGES & TARDIF, 2001, MIZUKAMI et al, 2002). Ainda que de forma não consensual, a noção de competências foi ganhando destaque no campo educacional, “*a difusão da noção de competência e do modelo pedagógico que lhe é associado, ocorre no “rastros” da multiplicação das pesquisas que tematizam os chamados “saberes da prática”, “saberes pedagógicos”, “conhecimento do professor”, dentre outras*”(CAMPOS, 2004, p.1).

Repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90 (CUNHA, 1992; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1994; PIMENTA, 1994; ANDRÉ, 1994; GARCIA, 1994, BENEDITO, 1995, CHARLOT, 2000; BORGES & TARDIF, 2001, MIZUKAMI et al, 2002).

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo-a como um dos saberes que configuram a docência (PIMENTA, 1996; TARDIF, LESSAR & LAHAYE, 1991; BARTH, 1993; SAVIANI, 1995; SALGUEIRO, 1998; MORIN, 2000; CHARLOT, 2000; SANTOS, 2000; FREIRE, 2001; PIMENTA, 2000 e 2001; ALTET, 2001; SCHÖN, 1992 e outros).

Destacam-se também, na atualidade, importantes trabalhos que assinalam perspectivas de um novo cenário, tais como Popkewitz (1997) que averigua o pensamento do professor; Nóvoa (1997) que propõe um olhar sobre a profissão docente; Schön (1992); Perez Gómez (1993) e Zeichner, (1993) que propõem a idéia do professor como um profissional reflexivo; Giovanni (1998, 2000, 2001), Mizukami et al (2002), Jesus (2003) e Jesus, Gobete & Almeida (2004b) que propõem o desenvolvimento profissional centrado na prática por meio da colaboração.

3.1. Reflexões sobre a formação continuada dos professores

Todos os campos da ciência buscam com o novo século, superar verdades consideradas inquestionáveis. No cenário educacional há necessidade de romper com enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes para um modelo mais relacional, dialógico e comunitário, valorizando o saber do aluno e as práticas sociais que se produzem, além dos saberes eruditos (MIZUKAMI et al, 2002). Nesse sentido, a instituição escolar mais complexa, estende tal complexidade à formação do professor, a qual deve considerar um conhecimento em construção e não apenas conteúdos. Sendo necessário analisar *“a educação com compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com mudança e com incerteza”* (MIZUKAMI et al, 2002, p.12). Assim, a formação inicial, pautada em conteúdos e técnicas de transmissão torna-se insuficiente, além disso, mesmo que a formação inicial fosse de boa qualidade não bastaria, conforme alerta Zeichner (1993) *“independentemente 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.17).

Por muitas vezes a iniciativa de mudanças era feita por pacotes prontos, impostos a toda a rede escolar de cima para baixo e aos professores cabia executarem as decisões estabelecidas pelos órgãos centrais. A formação continuada de professores nem sempre teve como alvo a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, contentava-se em "reciclar" o educador, descartando o seu conhecimento real, introduzindo o novo, desconectado do velho; oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos superficiais, cujo foco central era passar informações.

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 (MENDES, 2004, p.1).

Candau (1996) aponta que a visão clássica da formação continuada retratava a dicotomia entre a teoria e a prática, por meio de cursos oferecidos pela universidade que apenas alteravam o discurso do professor. Mas, atualmente, esta visão está caindo por terra. A valorização das dimensões contextuais e ecológicas desloca o debate sobre a formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada na sala de aula, em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares (GIMENO, 1983 e LACASA, 1997), para uma perspectiva mais complexa que considera novas dimensões. Conforme Perrenould (1993) e Zeichner (1993), a formação passa sempre pela mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (PIMENTA, 1997). Conforme Nóvoa (1992), o processo de formação crítico reflexivo implica em produzir a *vida do professor* (desenvolvimento pessoal), produzir a *profissão docente* (desenvolvimento profissional) e *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo (SHÖN, 1990; ALARCÃO, 1996). Opondo-se a racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-se o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende-se, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus

saberes como practicum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1996, p. 84).

De acordo com Lüdke, (2001) a grande contribuição de Shön (1992) foi trazer à tona tal conceito. O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, na medida em que em seu dia-a-dia, os próprios professores recorrem à reflexão, ainda que não se dêem conta desse processo. A autora analisa que tais idéias possibilitaram o desenvolvimento do debate sobre o professor-pesquisador, tema defendido por diferentes autores. Destaca os trabalhos de Zeichner (1998) o qual entende que a prática docente deve ser analisada considerando o contexto em que ela se realiza, que existe a necessidade de desenvolver esforços para promover a causa da profissionalização dos professores em paralelo com a construção de uma sociedade melhor. Embora o autor considere que os dois conceitos não estejam necessariamente ligados, afirma que um dos seus desafios é fazer do seu trabalho uma tentativa de relacionar o desenvolvimento do professor com a luta pela justiça social para todas as crianças.

Portanto, nessa nova perspectiva, formar é considerar o professor, conforme defende Nóvoa (1992), a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos.

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).

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a uma identidade, que é também uma identidade profissional. Implica, ainda, 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).

De acordo com Mizukami (2002), é preciso recuperar a prática como espaço privilegiado de formação e reflexão. Para a autora “*o professor reflexivo é aquele que tem uma filosofia pessoal sobre o ensino (...) aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas*” (MIZUKAMI, et al. 2002, p.51).

Essa oportunidade de reflexão da própria prática tem sido considerada nos últimos anos, como desenvolvimento do professor, ou seja, o processo de educação/formação profissional - a melhoria ou qualificação crescente-, é concebido como um contínuo, do pré-serviço ao final da carreira. Almeida et al.(1999) completa ainda que:

A idéia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, as condições necessárias ao seu desempenho e a sua formação e a quebra de isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores. Entendida dessa forma, a prática profissional implica então na atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola. Pode-se notar que o conceito de desenvolvimento profissional procura ampliar as ações de formação inicial e contínua, bem como as dimensões pessoais e profissionais dos professores. O desenvolvimento profissional procura combinar a prática cotidiana dos professores com sua formação contínua, sabendo que são mutuamente determinantes. Por fim pressupõe a articulação das ações dos professores ante as condições vividas no exercício profissional (p. 3).

O conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de *continuum* de formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura/pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades (DIAS-DA-SILVA, 1998).

Os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Desta forma, eles aprendem, apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.

Completando essa idéia Giovanni (1994) afirma que embora o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável para outras condições, sem as quais as mudanças não se operam e não se mantêm: perceber a mudança como uma necessidade individual e coletiva, iniciar o exercício de observar e estudar a própria ação (discutindo e analisando seus próprios dados com o grupo), estudar alternativas de ação, experimentá-las e avaliá-las, individual e coletivamente.

De acordo com Perrenoud (1993), o profissional é aquele que, diante de *problemas complexos*, utiliza-se de um *repertório variado* para *construir soluções* para a dificuldade em questão. Dessa forma, “a profissionalização aumenta quando, na profissão, a

implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetos e por uma ética” (PERRENOUD, 1993, p.137).

Uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com necessidades educacionais em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais. Por ser uma nova forma de conceber a educação de pessoas com deficiência, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino. A Educação Inclusiva poderá provocar principalmente dois tipos de reação dos professores: a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas.

Via de regra, os professores do Ensino Comum declaram que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais e que não são pagos para trabalhar com educação especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas; mais que isso, muitos não acreditam na sua própria capacidade de mudar esse quadro (JESUS, 2003). Para esses professores, a presença de alunos com deficiência cria um campo de tensões e desestabiliza o coletivo da escola (BERALDO, 1999; MOREJÓN, 2001; VITALIANO & MANZINI, 2001, CARVALHO, 2003b). Entretanto, o que acontece na verdade é que foram formados para trabalhar com a homogeneidade, com o aluno “ideal”, mas bem sabemos que tal aluno não existe.

Mantoan (2003) corrobora esta premissa, afirmando que

uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças nas escolas, nas salas de aulas. Esse motivo é aventado quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e até mesmo quando eles existem, concretamente. O motivo também aparece quando as escolas têm de resolver casos de indisciplina, enfim, quando deparam com uma situação diferente, que foge ao usual, nas suas turmas. Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros, que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo (p. 130).

De fato, essas concepções se estendem para a maioria dos sistemas de ensino. Vários autores, tais como: Sanches (1995), Ainscow, Porter & Wang (1997), Correia (1999) afirmam que é essencial desenvolver programas de formação (inicial, contínua e especializada) para professores, para que eles possam melhor responder às diversidades educacionais de seus alunos. Uma formação sólida que proporcione ao professor

consciência crítica para auto-regular sua atividade ao ministrar as aulas e avaliar os alunos e ao planejar seu trabalho.

Parte-se do pressuposto de que, no trabalho pedagógico de qualquer área do ensino, o ato de ensinar (do latim "*in signare*", marcar com um sinal) é uma ação intencional que envolve o apreender, que significa apropriar-se de um saber fazendo-o seu. Aprender, por sua vez, significa aprender para si, distinguir, dominar o conhecimento, seja por um trabalho intelectual ou físico: "*Tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, em consequência de estudo, observação, experiência, advertência*" (FERREIRA, 1986, p.148).

Severino (1991) qualifica como substancial que todo processo educativo seja uma atividade de conscientização, mediação imprescindível no plano humano, para a compreensão da realidade e para a intervenção humanizadora. O autor apresenta três dimensões que fundamentam o processo de formação do professor:

- Os conteúdos que implicam além do domínio de conhecimentos, o domínio do processo de produção do conhecimento.
- As habilidades didáticas que compreendem a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos como recursos de organização e condução da atividade fundada na ciência.
- As situacionais que pressupõem percepção das referências existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educacional e que dizem respeito à compreensão de si, dos outros, de suas relações recíprocas, de sua pertença ao grupo social e à humanidade como um todo; conscientes de que o sujeito individual só pode constituir-se em relação com os outros, embora seja distinto em relação a elas.

Acrescenta o autor que o processo de formação do professor ao contemplar as dimensões citadas, deve se efetivar com competência e muita criatividade.

Numa perspectiva de escola aberta para todos, torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional. Assim sendo, é necessário que professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente de os alunos terem

ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno.

De fato, a humanidade no seu caminhar histórico, por meio de ações individuais de grupos humanos, foi enfrentando desafios, produzindo conhecimento na tentativa de compreensão da realidade (LUCKESI, 1987).

Esta nova abordagem de formação condiz com o movimento social de direitos humanos, ao buscar uma educação que, como afirma Freire (2001), consiga superar o individualismo, através da cooperação, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento, da construção da cidadania; avançando de uma "consciência ingênua para uma consciência crítica"; procurando alcançar uma mobilização social que questione o próprio sistema e transforme a realidade.

Dessa forma, vislumbra-se possibilidade de transformações na escola, mediante mudanças na formação inicial e permanente de todos os professores, indistintamente se do Ensino Comum ou Especial.

Parece-nos claro que o objetivo central da formação continuada deve ser o de desenvolver um educador pesquisador que tenha, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade da sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e que vá construindo autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico.

A educação em seu contexto histórico teve métodos e técnicas que determinaram o perfil da prática a ser elaborada no espaço físico escolar para a formação do homem, porém, a prática pedagógica está vinculada a uma tendência pedagógica que, por sua vez, está vinculada à história e ao contexto social, fatores influentes no processo educacional.

Entende-se que a prática do professor não deve postular apenas a transmissão, tendo de um lado o transmissor (professor) e, de outro, o receptor (aluno), mas sim, deve levar ao "aprender a aprender", ou seja, deve proporcionar a formação de um sujeito participativo no trabalho, produtivo, não-reprodutivo, consciente de seus atos.

Quando se fala da prática, segundo Ferreira (1986, p. 1377) significa falar de *rotina, hábito, saber provindo da experiência, técnica, aplicação da teoria*. Nesse sentido, deve-se ressaltar a importância de o professor desenvolver a competência para tomar sua própria atuação como objeto de reflexão, tornando esse processo um componente fundamental de sua contínua formação profissional. Essa tematização da prática, como

processo permanente de formação profissional, implica uma preocupação cotidiana de leitura do contexto no qual as ações pedagógicas são propostas, bem como das aprendizagens que os alunos desenvolvem em função dessas propostas. Essa leitura e reflexão são necessárias para que o professor tenha condições de avaliar permanentemente suas ações, tomando decisões sobre a melhor forma de intervenção para que o trabalho pedagógico caminhe na direção dos objetivos gerais da educação básica.

Pensar a prática significa refletir sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos. Um professor que tematiza a prática é aquele que se abre para a discussão do que realiza com seus alunos, que sabe fazer e utilizar registros escritos sobre os planos e os resultados de suas aulas, que tem condições de compartilhar dúvidas e questionamentos com seus colegas de trabalho, procurando e oferecendo auxílio para a construção de propostas de ensino cada vez mais efetivas.

Problematizar a prática significa, ainda, ter um professor sempre atento para as propostas que desenvolve em sala de aula, refletindo sobre elas, considerando as aprendizagens que os alunos estão construindo. Significa pensar sobre porque uma proposta funcionou melhor em uma classe do que em outra, significa ter consciência de que pode existir mais de uma solução para um mesmo problema em sala de aula e que essa solução depende inclusive das próprias características do professor que vai colocá-la em prática. Ou, dizendo de outro modo, tematizar a prática significa ter claro que professores diferentes podem apresentar soluções diferentes para problemas parecidos, pois o importante é garantir as aprendizagens rumo aos objetivos mais gerais da educação.

Pensar o desenvolvimento profissional dos professores em termos de competências, indo além dos saberes e conhecimentos necessários à prática pedagógica, é uma forma efetiva de responder à complexidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico nos dias de hoje.

No entanto, é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo que, melhorando o seu trabalho em sala de aula, recrie constantemente sua prática. Ressalta-se, assim, a importância das trocas de experiências, dos debates com os pares, do apoio de equipes de suporte.

As pesquisas realizadas propõem a elaboração do conhecimento a partir do pensar a sua prática pedagógica, ou seja, a “reflexão na ação”, “sobre a ação” e “sobre a ação da ação” Schön (2000). Segundo Grilo (1998), *apud* Pereira (2000, p. 206),

a valorização da reflexão sobre a própria prática apóia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e experimentação. O professor, enquanto prático reflexivo, constrói uma teoria própria, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos.

Nesta perspectiva, Pimenta (1999) argumenta que o professor sozinho não consegue refletir a sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. Depreende-se daí, que o processo de formação do profissional deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo.

A hipótese que se tem desse trabalho é a de que, ao auxiliar o professor a entender melhor as dificuldades de ensino, não estaria só participando e levando inovações, mas contribuindo para a (re)construção de saberes escolares com os mesmos, além de por outro lado, sensibilizar o professor para a necessidade de sua formação permanente.

Ferreira (1999), ao discutir a construção de um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial posiciona-se contrariamente à visão dualista entre Educação Especial e Comum, propondo que o projeto inicial de formação de professores seja:

Em qualquer nível ou grau de ensino, no qual se prepara o docente para a educação de alunos sob o paradigma da diversidade; cabendo a formação de especialistas, na formação continuada, como busca de desenvolvimento profissional, quando, então, o docente pode vir a se tornar um especialista em cego, surdo ou outra categoria que origine necessidades especiais. Nesta nova perspectiva, os educadores especiais deverão estar em permanente sintonia e interação com o Ensino Regular, e, a partir dele, constituírem-se (FERREIRA, 1999, p.140).

É importante lembrar, que não há consenso sobre essa questão entre os estudiosos da área. Mendes (2002a), por exemplo, considera que a qualificação do professor, enfocando a complexidade de uma sociedade moderna, é hoje um feito muito difícil, em que se espera que o professor do Ensino Comum seja um “notável” para atender às necessidades de todos, e que, por conseqüência, vai requerer apoio do professor especial. Professor este que segundo a autora, enfrenta sérios desafios na sua formação, que não deveria acontecer na Pós-Graduação e nem de forma generalista.

Os principais desafios, na formação dos professores de Educação Especial, estariam, no momento, menos atrelados à definição das competências técnicas a serem exigidas nesse novo tipo de formação, mas muito mais nas indefinições das diretrizes políticas, mesmo considerando todas as iniciativas governamentais atuais nesse sentido. [...] a exigência de uma qualificação em nível de pós-graduação iria onerar pessoal e financeiramente o professor que optasse por essa possibilidade de carreira (MENDES, 2002, p. 13,14).

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 (BUENO, 1999; GLAT, 1995 e 2000; GOFREDO, 1992). Entretanto, para atender aos educandos com necessidades educacionais especiais 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.

Diante do exposto, Bueno (1999) assinala que um ensino de qualidade na perspectiva da educação inclusiva envolve tanto professores do Ensino Comum - com conhecimento teórico e prático sobre o atendimento à diversidade – quanto professores “especialistas”, para atender diretamente a essa população ou para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes comuns que integrem esses alunos, pois:

Uma coisa é certa, dentro das atuais condições, não há como incluir crianças deficientes no Ensino Regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido e que demande a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os deficientes (p.158).

Carvalho (2003b) completa essa discussão argumentando que, se por um lado os professores do Ensino Comum têm dificuldades para atender à diversidade, também é verdade que professores especialistas pouco contribuem para um trabalho pedagógico de qualidade quando a prática é equivocadamente voltada somente para as deficiências. Porém, a autora alerta que essas considerações não excluem a necessidade de conhecer melhor as características específicas dos alunos com deficiência. “O cuidado reside em não transformar tais conhecimentos apenas no fio condutor do trabalho....E lembrar que professor da educação especial não elimina a condição básica de ser professor” (p. 168).

Na verdade, a educação de quaisquer alunos deve ter como objetivo sua formação como pessoas capazes de pensar e agir, capazes de exercitar, plenamente, sua capacidade e sua cidadania.

Cabe crítica sim, mas como afirma Carvalho (2003b), a habilitação em educação especial tem influenciado positivamente o desenvolvimento da área. Completando a idéia, lembramos que os estudos sobre a temática da inclusão escolar partem quase que exclusivamente de profissionais da área de Educação Especial.

Essa observação é muito importante como um alerta, para evitar que, num impulso, decretemos o desmonte da formação de professores para a educação especial, em vez de discutirmos a melhor maneira de oferecê-la. Se, por um lado sabemos que se não vai bem como está, por outro lado, não podemos afirmar que sua extinção, por medidas autoritárias, vai tornar as coisas melhores (CARVALHO, 2003b, p.166).

É certo que precisamos de definições políticas urgentes acerca das diretrizes para formação de professores. Contudo, independentemente dessas indefinições em nosso país, a idéia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial e que precisamos ressignificar a formação dos professores do Ensino Comum e comum, pois, em ambos os casos, para melhor atender à diversidade, é necessário ter-se “*uma visão de conjunto, a visão do educador como um especialista que entende da sociedade humana e da educação na sociedade*” (VANDERLEY, 1986, *apud* MAZZOTTA, 1993).

Sobre esta consideração, Carvalho (2003b) acrescenta:

Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza, inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas, para essa construção, além da bagagem teórica, o professor necessita estimular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber (e agir) como pesquisador (p.169).

Acrescentando, Freire (2001) enfatiza que esses saberes necessários estão entrelaçados com a prática, mas, a ultrapassam. Argumenta que a docência requer discência, rigor metodológico, curiosidade e pesquisa, respeito ao educando e a realidade, criticidade, estética e ética, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e assunção da identidade cultural. Destaca ainda, no decorrer do seu livro, que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas exige consciência do inacabamento, alegria e esperança.

Por fim, o autor assegura que "ensinar é uma especificidade humana" que exige "segurança, competência profissional e generosidade", "comprometimento", "compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo", "liberdade e autoridade", tomada

consciente de decisões", "saber escutar", "reconhecer que a educação é ideológica", disponibilidade para o diálogo" e "querer bem aos educandos".

A prática pedagógica é, por certo, um elemento chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação ao homem e à sociedade. E em decorrência do tema da diversidade, a perspectiva da prática pedagógica tem caminhado no sentido de pensar uma *pedagogia das diferenças na sala de aula*. Para André (1999), diferenciar é ter a disposição de buscar estratégias para trabalhar com os alunos que apresentam maiores dificuldades. Neste sentido, a autora recomenda: *evitar a indiferença diante da diferença*.

Cardoso (2004) propõe algumas reflexões teóricas sobre prática educativa à luz da contribuição da Filosofia que não oferece soluções prontas, fórmulas mágicas e caminhos seguros para a superação de nossos dilemas, contudo, sem teoria fica mais difícil realizar uma prática consciente e distanciar-se dela para poder avaliá-la. Na filosofia aprende-se que para ser prático é preciso ser teórico. Porém, esta prática diferencia-se do simples fazer cotidiano, espontâneo e repetitivo; é uma prática pensada teoricamente, aquela que Marx chamou de “práxis”.

O que significa pensar teoricamente uma prática? De acordo com Chauí (1995) significa identificar, analisar, avaliar os fundamentos de nosso fazer. Ou seja, refletir sobre os princípios, valores, conceitos básicos sobre os quais estão fundados nossos conhecimentos e nossas práticas.

O professor, por se defrontar com uma nova realidade, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-la às novas situações de ensino, bem como atuar como sujeito da sua própria formação, ou seja, autoformando-se. Nóvoa (2001, p. 14) afirma que “...*mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.*”

Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas. Segundo Gauthier (1998), esses saberes construídos na prática, quando públicos, tornam-se saberes da ação pedagógica e formam o repertório de saberes disponíveis, capazes de auxiliar na profissionalização do ofício de professor.

Em sua teoria a respeito do desenvolvimento humano, Vygotsky (1989) sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas, e que o

desenvolvimento é um processo de apropriação pelo homem da experiência histórico-cultural. O homem é visto como um ser que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura; e cultura é um produto da vida, da atitude social do homem.

Comprometido com esse propósito de transformação, o professor, preocupado com sua formação, deve ter consciência do permanente processo de formação que constitui sua profissão, cujo fim deve ser ensino-aprendizagem (FREIRE, 2001).

Contudo, Silva (1991) elabora certos questionamentos pertinentes sobre a prática educativa:

Quantos são os professores brasileiros que, ao iniciarem-se no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quantos são concretamente preparados para analisar as conseqüências de suas opções e do seu trabalho numa escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos, muito poucos... devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores (p. 54 -55).

Como decorrência, a formação dos professores nesta nova perspectiva deverá considerar o desenvolvimento de uma dupla competência essencial à atuação dos futuros professores, na perspectiva da forte vinculação entre educação e empregabilidade.

Uma competência que lhes permita olhar para o mundo do trabalho captando e projetando competências que necessitam ser desenvolvidas pelos alunos de seus sistemas de ensino, independentemente de terem ou não necessidades educativas especiais, mas de impacto significativo sobre estes que já vivem na situação de exclusão. Outra que, completamente, requeira que os professores sejam detentores de uma competência que lhes permita avaliar de forma estrutural e conjuntural as relações que se estabelecem no mundo político, permitindo ao educador uma posição crítica em relação ao mercado, à função social da educação, às políticas, se verdadeiramente cada um de nós, como pontua Assmann (1998) citado por Ferreira “desejar ficar abraçado com o sonho de uma sociedade onde caibam todos” (1999, p.143).

Enfim, definitivamente a formação inicial e continuada de professores deve ser repensada para que não aconteça mais a seguinte situação, descrita por Perrenoud (1993), em relação à formação:

(...) quando é facultativa (a formação continuada), há quem a ignore totalmente; quando é obrigatória nada impede que se leia o jornal ou se durma num seminário! É mais difícil escapar-se à formação inicial, mas há muitos estudantes que só lhe dedicam o tempo e os esforços estritamente indispensáveis para a obtenção do diploma, pois não lhes interessa a formação propriamente dita (PERRENOUD, 1993, p.199).

Em relação à formação do professor para a educação inclusiva, Bueno (1999) aponta a necessidade de capacitação de dois tipos de profissionais: professores do ensino comum com formação básica para lidar com a diversidade e professores especializados, os quais trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do Ensino Regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p.162).

Considerando que a inclusão escolar pressupõe, entre outras coisas, mudanças na formação de professores, tanto do Ensino Comum quanto do ensino especial, seria conveniente analisar em que medida as tendências atuais na formação de professores contemplam as competências para lidar com a diversidade na sala de aula, como exige a perspectiva da inclusão escolar.

Ainda que se conquiste melhorias na formação inicial, a formação permanente é necessária para redirecionar a prática, visando à concretização da inclusão escolar. Aos professores que já estão na ativa, devem ter os mesmos direitos assegurados dos que estão em formação inicial, a oportunidade da formação continuada. Esse processo tem respaldo legal nas Novas Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica (BRASIL, 2001a), tendo em vista o que dispõe o "Art. 8o. As escolas da rede de ensino devem prever na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos" (BRASIL, 2001a, p. 35).

A atuação colaborativa demanda dos professores por certo, novas competências, tanto da Educação Especial, quanto da Educação comum, para conseguir minimizar os aspectos críticos que a literatura apresenta (WOOD, 1998; KARA, 2002), relacionados aos papéis que exercerão num trabalho que requer constante partilha nas ações e nas responsabilidades.

Ferreira (1999) afirma que, ao se depositar na educação o papel de mobilizar a reconstrução da sociedade em parâmetros mais justos e igualitários, desponta-se para a transformação na qualidade do ensino, cujos indicadores se apresentam como um dos piores do planeta. Assim sendo, a educação deve garantir que todos os alunos aprendam mais e melhor, para alcançarem a autonomia dada pelo aprender a aprender.

É indiscutível que qualquer profissional, seja ele da Educação Comum ou Especial, cultive, por um lado, na sua prática cotidiana: a humanidade, a humildade, a honestidade, a alegria, a ética, o compromisso e por outro, preocupe-se com sua formação enquanto educador, para não se cair no extremo de “que só o amor educa”, permitindo assim:

Uma aguda consciência da realidade em que irá atuar, uma fundamentação teórica que permita uma ação coerente, além de uma satisfatória instrumentalização técnica que lhe possibilite uma ação eficaz (...) Sua concretização implica abrangência nos níveis atitudinal, crítico-contextual, cognitivo e instrumental (SAVIANI citado por MAZZOTTA, 1993, p. 40).

Em contrapartida, nenhum educador, com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar uma prática com base na ação-reflexão-ação com qualidade, se não houver vontade política para garantir as condições adequadas para uma formação inicial e permanente de qualidade, bem como infra-estrutura necessária para uma prática pedagógica criativa e transformadora.

CAPÍTULO QUATRO

Nenhum de nós pode fazer as coisas mais importantes sozinho. A parceria e a colaboração são o caminho para enfrentar todos os desafios (autor desconhecido).

4. ENSINO COLABORATIVO COMO UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Não há dados que comprovem quando surgiu a idéia de reunir indivíduos em prol de um objetivo comum, mas sabe-se que a concepção de equipe existe há muito tempo, desde que se começou a pensar no processo do trabalho. Entretanto, sabe-se também que esta aproximação tem sido impulsionada pela necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar objetivos que, isoladamente, não seriam alcançados ou seriam de forma mais trabalhosa ou inadequada. Além disso, o desenvolvimento e a complexidade do mundo moderno, vêm gerando relações de dependência ou complementaridade de conhecimentos e habilidades para o alcance dos objetivos.

O trabalho em equipe, portanto, pode ser entendido como uma estratégia concebida pelo homem, para melhorar a efetividade e elevar o grau de satisfação do trabalho. Estudos das diversas áreas vêm destacando a colaboração e/ou cooperação como um dos ingredientes básico do trabalho em equipe.

O significado das palavras cooperação e colaboração aparecem de maneira controversa 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 (NITZKE, CARNEIRO & GELLER, 1999).

Ferreira (1986) no Novo Dicionário da Língua Portuguesa, conceitua colaboração e ou cooperação como sinônimos. Entretanto, para Barros (1994) e Maçada & Tijiboy (1998) os dois conceitos são distintos. Os autores afirmam que a colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda, mútua ou unilateral. Já a cooperação, além de atingir o significado de colaboração e de envolver o trabalho comum com atividades e ações pensadas e coordenadas juntamente, visa alcançar um objetivo comum, sendo entretanto, um conceito mais complexo que o de interação e de colaboração, pois além de pressupor ambos, a cooperação requer relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante, visto que, a colaboração está incluída nele, mas o contrário não se aplica.

Para Kaye (1991, *apud* Barros, 1994) colaborar (co-labore) significa trabalhar junto, o que implica ter objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo – ou de criar alguma coisa nova ou diferente – por meio da colaboração, contrapondo-se a uma simples troca de informação ou de passar instruções. A colaboração produz soluções diferentes do que qualquer um produziria sozinho (IDOL, WEST & LLOYD, 1988).

A colaboração é também definida por Friend & Cook (1990) como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. De acordo com esses autores, as condições necessárias para que a colaboração ocorra são: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos e f) voluntarismo.

Piaget (1973 e 1977) conceitua *cooperação* como co-operação, isto é, cooperar na ação é cooperar em comum. A cooperação tem por princípio a solidariedade que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade do ato e, por conseguinte, a responsabilidade do sujeito. Ou seja, nas relações cooperativas, o respeito mútuo é uma exigência e isto resulta no compartilhar com o outro das regras e valores, para se definirem conjuntamente as metas para a resolução de um problema. Caracteriza-se pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, e pela existência de regras autônomas de condutas fundamentadas no respeito mútuo.

Há também na literatura atual alusões freqüentes aos termos *aprendizagem colaborativa*, *ensino cooperativo* e/ou *colaborativo* em estudos enfocando as novas tecnologias (BRYANT & BRYANT, 1999).

As publicações científicas principalmente na área de negócios, saúde, serviço-social, tecnologia, etc., apresentam atualmente grande ênfase no tema colaboração. Bennis & Biedernan (1997) apontam que a maioria das invenções definidas no século 20 foi resultado de muita colaboração. Lisbeth Schorr (1997) afirma que para se criar comunidades saudáveis e superar a pobreza seria preciso cultivar a colaboração. Assim a colaboração tornou-se uma estratégia contemporânea para nutrir, inovar e recomeçar programas efetivos, e os sustentar com o passar do tempo, sendo citada, freqüentemente, como relevante fator para melhorar a qualidade das escolas (LITTLE, 1982; SLAVIN, 1995 e WALTHER-THOMAS, 1997).

Hamil, Jantzen & Bargerhuff (1999) entrevistaram 111 professores objetivando identificar quais competências os educadores julgavam necessárias para atuar em escolas inclusivas e a colaboração/cooperação e/ou trabalho em equipe foi considerada dentre sete categorias nominadas por eles, a mais importante para 74% dos professores.

Um relatório da American Association For The Advancement Of Science³ (1989) recomenda:

A natureza colaborativa do trabalho científico e tecnológico deveria ser fortemente reforçada por atividades freqüentes de grupo na sala de aula. Cientistas e engenheiros trabalham na maior parte do tempo em grupos e menos freqüentemente como investigadores isolados. Igualmente, estudantes e professores deveriam ganhar experiência compartilhando responsabilidade para aprender uns com os outros (p. 148).

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e equipes de consultores especialistas, professores especialistas ou mesmo entre os alunos tem sido uma das mais significativas. Independentemente, das diferenças nas instâncias de colaboração, o trabalho realizado de forma colaborativa - consultoria colaborativa, ensino colaborativo e aprendizagem cooperativa - ambas são apontadas, na literatura estrangeira, como promissoras no processo de inclusão escolar (BAUWENS, HOURCADE, & FRIEND, 1989; SELF, BENNING, MARSTON & MAGNUSSON, 1991; PUGACH & JOHNSON, 1995; WALTHER-THOMAS, BRYANT, & LAND, 1996; O'SHEA & O'SHEA, 1997; WOOD, 1998; ARGUELLES, HUGHES & SCHUMM, 2000, FENNICK, 2001, KATZ & MIRENDA, 2002; KARA, 2002, WEISS & LLOYD, 2003, BALDWIN, 2003, MCLAUGHLIN, 2003, HASELDEN, 2004).

Gargiulo (2003) apresenta três diferentes formas de trabalho coletivo na implementação de práticas inclusivas: serviços de consultoria de uma equipe de profissionais especialistas, ensino cooperativo (co-professor ou co-regente) e equipes de serviços.

A despeito deste crescimento Welch (2000) argumenta que algumas considerações precisam ser feitas, pois há uma confusão quanto a terminologia. A variedade de termos freqüentemente usada como sinônimos é uma delas. Na literatura são encontrados os

³ Associação Americana para o Avanço da Ciência.

termos co-ensino, ensino colaborativo, ensino cooperativo, embora indistintamente, todos impliquem num tipo de serviço para apoiar alunos com deficiência, matriculados no Ensino Comum. O autor alerta também que, as diversas formas em que o ensino colaborativo é apresentado dificulta sua implementação, pelo fato de não ficar claro que papel cada professor assume em cada um dos modelos, além de dificultar o planejamento de recursos materiais e humanos, pois cada modelo pode demandar recursos diferentes em momentos diferentes.

A literatura estrangeira, especificamente, os estudos versando sobre a parceria entre professores da Educação Comum e Especial não têm retratado diferença na utilização dos termos ensino colaborativo e cooperativo (ambos são citados, sem os estudos não explicitarem diferenças nas ações entre um e outro) e que na literatura nacional há ausência de estudos sistematizados sobre a colaboração ou cooperação entre professores como uma estratégia inclusiva, optamos por utilizar 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).

As equipes consultoras ou de suportes são aquelas que contribuem na formação dos professores em serviço, provê ajuda aos estudantes com deficiência e suas famílias no planejamento e elaboração dos planos individuais de ensino, na escolha dos serviços e na avaliação, ou seja, a colaboração se dá de forma indireta, não centrada necessariamente na sala de aula (WEISS & LLOYD, 2003).

O termo aprendizagem, seja colaborativa ou cooperativa, encontramos a utilização com ênfase maior em situações em que a aprendizagem ocorre por meio de interação entre aprendizes, tanto aluno - aluno, quanto professor - professor. Tal abordagem tem sido apontada como um meio de possibilitar aumento significativo da auto-estima de crianças com necessidades especiais e se apresenta de várias formas, tais como: a tutoria entre pares, trabalho em equipe, pequeno grupo cooperativo, agrupamento por projetos, etc. (CONWAY & GOW, 1988; SAILOR, GEE & KARASOFF, 1993; FUCHS & FUCHS, 1994; STEVENS & SLAVIN, 1995; POMPLUM, 1996; GATELY & GATELY, 2001; SÁNCHEZ-PALOMINO & GONZÁLEZ, 2002).

A importância da colaboração para as escolas se dá também porque possibilita que cada professor com sua experiência, auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento. Entretanto, muito freqüentemente, professores

parecem incomodados com a possibilidade de compartilhar suas habilidades. Enquanto se fala muito sobre colaboração em educação, em muitas escolas, cada professor parece sentir-se responsável pelo sucesso/fracasso acadêmico e comportamental de seus alunos. Até que alguns problemas tornam-se tão sérios que o professor é convencido de que outra pessoa deveria assumir a responsabilidade de resolvê-los. Infelizmente, a cultura das escolas ainda sustenta a tese de que a resolução de problemas cabe individualmente ao profissional.

Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre professores da Educação Comum e Especial. Tal forma de trabalho está em crescente ascensão na literatura como uma estratégia inclusiva (O'SHEA & O'SHEA, 1997, WOOD, 1998 e GERBER & POPP, 1999; GARGIULO, 2003).

Essa estratégia de trabalho pode ser estruturada de acordo com Bauwens & Hourcade (1995), Cook & Friend (1995), Centro de Leitura e Arte da Linguagem do Texas (2000), Dieker (2001); Gargiulo, (2003), Weiss & Lloyd (2003) das seguintes formas:

- **Um professor, um suporte:** o professor da Educação Comum e o educador especial 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 os exemplos.

Tal divisão é feita pela literatura estrangeira, visando uma apresentação didática das formas que o ensino colaborativo se apresenta, mas na prática nem sempre é possível fazer separar cada ação de maneira tão precisa.

De acordo com Cook & Friend (1995) estes arranjos ocorrem durante períodos fixos, em momentos pré-determinados e dias certos. A estratégia escolhida particularmente depende tanto das necessidades e características dos alunos, da demanda curricular, da experiência profissional e preferência por parte do professor, como também de assuntos de ordem prática, como o espaço físico e temporal disponível. Educadores experientes podem usar uma variedade de arranjos, dependendo do que a situação exigir.

O ensino colaborativo é descrito por Bauwens & Hourcade, Friend (1989) e O'shea & O'shea (1997), como uma fusão pragmática entre professores da Educação Comum e Especial para ensinar de forma colaborativa, ou seja, uma estratégia inclusiva desenvolvida com reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Neste modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma co-ativa e coordenada, para ensinar grupos heterogêneos tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (BAUWENS & HOURCADE, 1995; COOK & FRIEND, 1995 e DUCHARDT, MARLOW, INMAN, CHRISTENSEN & REEVES, 1999).

Arguelles, Hughes & Schumm (2000) e Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, (2001) comungam desta definição, incorporando ao conceito uma aproximação instrutiva entre os educadores, também, a avaliação dos educandos. Jitendra, Edwards, Choutka & Treadway (2002) corroboram afirmando que a aproximação dos professores deve favorecer o acesso dos estudantes ao currículo da educação comum, portanto é necessário elaborarem planos individuais e ensino baseado em práticas mais efetivas.

No entanto, para alguns autores o ensino colaborativo somente ocorre quando os professores da Educação Especial e Comum estão instruindo no mesmo cenário, usando os mesmos materiais e participando igualmente no atendimento aos alunos.

Embora a prática de co-ensinar seja comumente usada como estratégia em cenários inclusivos, a maioria da literatura disponível sobre ensino colaborativo está em forma de descrições de programas e guias (WEICHEL-MURAWSHI & SWANSON, 2001).

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. 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.

Morsink, Thomas & Correa (1991) e Pugach & Johnson (1995) acreditam que a chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas, é que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar de um lado para outro e apoiar cada aluno a satisfazer às suas necessidades. É importante lembrar que o papel do diretor é imprescindível para a efetivação deste processo.

Amizade não é considerada condição prévia para o ensino colaborativo efetivo. Embora a experiência prévia possa fazer os participantes sentirem-se mais confortáveis e reduzir algum desajuste inicial, colaboração efetiva e duradoura parece crescer por meio de confiança mútua e respeitosa, equidade, profissionalismo, vontade para partilhar e avaliar as contribuições dos participantes (FRIEND & COOK, 1990 e WALTHER-THOMAS, 1997).

Uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada. Inicialmente parece necessária muita, troca de idéias, negociação das opiniões contrárias e na resolução de problemas, uma vez que alguns conflitos são inevitáveis. É preciso tempo e prática para construir uma relação de confiança e desenvolver os procedimentos operacionais informais e formais que permitam às equipes trabalharem juntas de forma efetiva (LARSON & LAFASTO, 1989).

A literatura vem, continuamente, apontando que na perspectiva de inclusão escolar, os professores raramente trabalham sozinhos e devem sempre buscar o trabalho em equipe. Maddux (1988), *apud* Gargiulo (2003) define equipe como um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas para uma filosofia comum e alcance de objetivos comuns.

Juntar na mesma sala os dois tipos de professores pode ser uma tarefa difícil, principalmente quando os profissionais são formados para que, de forma autônoma, conduzam o ensino com responsabilidade em suas salas de aula. Talvez o desafio maior para os professores desenvolverem práticas inclusivas, conforme aponta Ripley (1997) seja:

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 a "minha" classe (p.1).

Para superar os medos inevitáveis e tensões associadas com a mudança, os educadores precisam “*sentir-se envolvidos e responsáveis pela transformação e que seu sucesso ou fracasso está diretamente relacionado com eles*” (BAUWENS & HOURCADE, 1995, p. 189).

Wood (1998) e Frederico, Herrold & Venn (1999) afirmam que de fato modelos de colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola, implantados para atender à diversidade, são reconhecidos como estratégias em potencial para se obter sucesso. Entretanto, podem inicialmente, implicar conseqüências críticas - características das situações nas quais se tem que negociar papéis e responsabilidades.

De acordo com Graden & Bauer (1992), *apud* Wood (1998), a proximidade nas práticas colaboradoras poderia diminuir as distinções de papéis existentes entre os diversos profissionais, no sentido de somar seus melhores saberes. Por exemplo: professores de ensino comum poderiam compartilhar o seu conhecimento de grupo, de processos instrutivos e de currículo, ao passo que os professores de educação especial poderiam compartilhar seus saberes em adaptar instruções e estratégias de intervenção. Os desafios, de acordo com estes autores e outros, consistem em definir os papéis de funcionamento da equipe adicional dentro de salas de aula de ensino comum para otimizar todos os saberes existentes.

Entretanto, os educadores da Educação Comum e Especial têm historicamente participado de um sistema que dividiu e separou educadores, da mesma forma que isolou e categorizou estudantes. Todavia, a educação de alunos com necessidades educacionais no Ensino Comum requer que os professores do ensino especial e comum busquem relações mais interativas, arranjos de ensino coordenados, novas habilidades, definições de papéis e

flexibilidade na organização. Os professores deveriam ser, portanto, preparados para atuar nesse novo cenário do trabalho docente para se poder criar um novo sistema educacional (PUGACH & JOHNSON, 1995).

A colaboração deve oferecer a oportunidade para ampliar o conhecimento especializado dos educadores envolvidos que tiveram formação e experiências diferentes. Mas a maioria das equipes educacionais, de acordo com Rainforth, York & Macdonald (1992), *apud* Wood (1998), para adotar a colaboração, é necessário mudar suas estruturas organizacionais, bem como os papéis e responsabilidades. Além disso, a colaboração requer uma evolução de comportamento e pensamento dos educadores.

Muitos professores do ensino comum ainda trabalham com as portas fechadas, enquanto muitos do ensino especial continuam a atender individualmente alunos com necessidades educacionais especiais num modelo clínico. Na realidade, poucos professores têm oportunidade de trocar experiências com seus pares e, na maioria das vezes, trabalham e tomam decisões sozinhos (JANNEY, SNELL, BEERS, & RAYNES, 1995). Além disso, temos ainda o fato de muitos professores da Educação Especial terem sido formados como “*experts*” no assunto, o que é essencialmente contrário à proposta da colaboração.

Nesse sentido, para conseguir um trabalho em harmonia é imprescindível que os educadores busquem entre si interação, num “*processo que requer que os professores tenham novas compreensões sobre o seu trabalho, seu propósito, como unir isto, e como conectar o seu trabalho com outro*” (JANNEY, et al., 1995, p.437).

Na verdade, muitas vezes, o trabalho em colaboração pode obscurecer ou duplicar papéis, ou seja, pode haver uma tentativa de proteger territórios, por interesses de diferentes profissionais relutantes em deixar o papel “de importância” que suas disciplinas exercem no processo educacional.

Sands (1993) lembra que o professor assume a propriedade de áreas distintas do conhecimento, de habilidades ou modos de intervenção e, uma vez estabelecido seu território, promove e defende sua área. Este mecanismo de sobrevivência pode ser uma razão pela qual os professores são freqüentemente hesitantes em submeter-se à mudança de papel e a aceitar os novos colaboradores dentro da sala de aula.

Em nossa realidade, as aproximações de outra pessoa na sala de aula se deram basicamente via estágio (um outro profissional em formação), portanto sem “crédito” e

esporadicamente o professor coordenador e/ou supervisor de ensino, cujo sentimento despertado nos professores foi o de “serem fiscalizados”.

Em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, *“aprendendo uns com os outros, garantindo com esta relação positiva a satisfação das necessidades de todos os alunos”* (DIEKER & BARNETT, 1996, p. 7).

Tipicamente, a responsabilidade primordial de professores de ensino comum é usar as suas habilidades para instruir os estudantes em currículos ditados pelo sistema escolar, enquanto a responsabilidade de professores de Educação Especial é prover instrução e adaptar materiais em desenvolvimento para emparelhar os estilos de aprendizagem, potencialidades e necessidades especiais de cada um dos seus estudantes.

Os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino. Entretanto, a meta do ensino colaborativo deve ser proporcionar a todos os estudantes da sua classe, tarefas apropriadas, de forma que cada um aprenda, seja desafiado e participe do processo da sala de aula (WOOD, 1998).

Há que repensar como efetivar de forma eficaz esta parceria, uma vez que tanto o domínio de conteúdos pelos professores do ensino comum, quanto o domínio de estratégias de ensino dos professores especialistas não tem conseguido garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem de todos os nossos alunos com ou sem deficiência.

Planejar colaboração efetiva de acordo com Wood (1998) envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando junto dos gestores e da comunidade. Envolve apoio, recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência. O desafio é tempo para planejar, para desenvolver e para avaliar conjuntamente.

Assim, parece óbvio que os sistemas educacionais deveriam planejar um processo de ensino colaborativo, assegurando todos os recursos disponíveis, inclusive tempo, dinheiro e apoio profissional. O planejamento deveria não só garantir apoio adequado para que os professores possam sustentar as novas iniciativas, mas também ser contínuo, para permitir que sejam revisados os progressos dos alunos, para que se viabilizem ajustes, desenvolvam estratégias e se (re)avaliem os estudantes. Os diretores têm um papel de liderança extremamente importante para facilitar e apoiar esta empreitada (LEHR, 1999).

O ensino colaborativo pressupõe oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, motivação, compromisso pessoal e participação voluntária são ingredientes importantes para o sucesso do ensino colaborativo (WALTER-THOMAS, KORINECK & MCLAUGHLIN, 1999 e DIEKER, 2001).

Walther-Thomas et al. (1996) enfatizam cinco temas sobre a questão do planejamento, identificados por co-professores que participaram 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.

Para o ensino colaborativo ser efetivo de acordo com Olson et. al. (1997) é preciso: a) ser tolerante, reflexivo e flexível; b) aceitar a responsabilidade pelo sucesso de todos os alunos; c) manter relações positivas um com o outro e d) ajustar expectativas para os estudantes com deficiência na classe comum.

Gerber (1996) completa afirmando que para ensinar colaborativamente é necessário confiança no desempenho dos componentes da equipe e participação ativa de todos no processo. Para que as estratégias do trabalho coletivo possam ajudar com êxito os estudantes com necessidades educacionais especiais que estão no Ensino Comum, é imprescindível que os professores tenham boa comunicação, habilidade para o trabalho em equipe e façam um planejamento prévio das ações (VAUGHN, SCHUMM, & ARGUELLES, 1997).

Embora seja importante e necessário o apoio do professor de Educação Especial aos professores de Educação Comum, ainda há perguntas sem resposta em nossa realidade. Os questionamentos são de como implementar tal colaboração e se ela seria efetiva para promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A literatura sobre colaboração escolar inclui material abundante em teoria e modelos, metodologia e treinamento. Porém, ainda são insuficientes as informações disponíveis sobre a aplicação prática da colaboração nas escolas (DETTMER, THURSTON, & DYCK, 1993 *apud* WOOD, 1998 e WEICHEL-MURAWSHI & SWANSON, 2001).

O foco principal de diversos estudos sobre o ensino colaborativo ainda tem sido a necessidade de implementá-lo e as diferentes concepções dos professores a esse respeito (MCLAUGHLIN & TINDALL, 1997; WALTHER-THOMAS, 1997; GERBER & POPP, 1999). Os estudos levantam perguntas sobre a eficácia da colaboração entre os professores do ensino comum e do especial (AUSTIN, 2001; O'SHEA & O'SHEA, 1997). A quantidade de estudos sobre os possíveis efeitos no sistema escolar, ainda é escassa, sem consistência teórica (LACKAYE, 1997 e RICE & ZIGMOND, 2000).

Confirmando esta posição, Kara (2002) considera que a maioria dos estudos ainda enfoca a necessidade de implementar a colaboração entre o professor do Ensino Comum e o do Especial, ou aborda as percepções de professores ou gestores sobre o ensino colaborativo.

Fennick (1995) e Minke, et al.(1996) têm avaliado a prática atual em seus estudos sobre co-ensino e recomendam cautela na indicação do serviço colaborativo para apoiar o desenvolvimento de todo aluno com necessidades educacionais - desde os mais leves aos mais comprometidos- no Ensino Comum.

Scruggs & Mastropieri (2000) buscando a evidência científica de resultados positivos em colocações inclusivas associados ao co-ensino, encontraram somente 23 artigos, dos quais oito eram de pesquisas empíricas e quinze eram estudos qualitativos, num total de 300 artigos (3% do total).

Na revisão de Weiss & Brigham (1996) apenas 23 trabalhos ofereceram dados para avaliação, num total de 700 que envolviam de alguma maneira a estratégia de co-ensino. Em alguns casos, os estudos eram relacionados a resultados acadêmicos aceitáveis para alunos com deficiência e satisfação dos professores com a parceria. Em outros casos, os resultados não eram claros.

Esta constatação também foi feita por Weichel-Murawshi & Swanson (2001) que ao verificarem a eficácia do ensino colaborativo como uma estratégia instrucional em classe inclusiva, selecionaram 89 artigos referentes ao período de 1989-1999 versando

sobre o esse tema. Destes, somente seis forneceram dados suficientes para serem avaliados, sendo que apenas uma pesquisa de intervenção sugeriu, com dados estatísticos que o co-ensino era moderadamente efetivo. Os autores apontaram muitas limitações para análise da efetividade, pois, apenas dois dos estudos relataram como o co-ensino foi implementado, o que dificultava a análise de confiabilidade das pesquisas. Por isso tudo, concluíram que os dados ainda eram insuficientes para apoiar essa proposta com segurança e que faltava evidência sobre a efetividade da estratégia. Efetivamente, a grande dificuldade apontada ainda se relacionava ao desafio de como colocar em prática essa concepção teórica.

Gerber (1996) considerou que o ensino colaborativo é muito complexo em virtude de seu sistema de instrução e interação, pois muitos elementos de fora e dentro da sala de aula podem estar interferindo, ou não, na obtenção do êxito do aluno. Pensando nisso, o autor se questiona: O que de fato torna o ensino colaborativo um mecanismo de ajuda aos professores e benefício a todos os estudantes? O que nós ainda precisamos saber para mudar o que precisa ser mudado no método?

Buscando efetividade do ensino colaborativo Gerber & Popp (1999), baseados nas opiniões dos próprios estudantes, destacaram vantagens nessa estratégia, apontando que com dois professores na sala, puderam ser atendidos mais rapidamente e mais freqüentemente. Notaram também que os estudantes pareciam ter melhor entendimento de como trabalhar com os colegas da classe. Além de maior compreensão entre os alunos, mudanças no desempenho da classe foram observadas. De acordo com relatórios acadêmicos de classe, houve alunos que permaneceram com a mesma nota e outros que mudaram drasticamente com a presença do professor colaborador (GERBER & POPP, 1999).

Além da informação a respeito de como os estudantes se sentem, o estudo de Gerber & Popp (1999), também informou que, geralmente, os pais das crianças que participaram do estudo ficaram satisfeitos com o modelo de co-ensino para os seus filhos. Eles acharam que tal procedimento permitiu as suas crianças, um entendimento melhor sobre deficiência e de como se relacionar melhor com outros estudantes. Os pais também gostaram do fato de que havia dois professores na sala ajudando a explicar as matérias e observando o comportamento de todos os alunos, sentiam-se mais seguros. O resultado do estudo de Tichenor, Heins & Piechura-Couture versando sobre a percepção de 42 pais (de alunos com e sem deficiência) também confirmou esta posição.

Em contrapartida, embora os estudantes, pais e professores estivessem satisfeitos com o modelo, descontentamentos também foram evidenciados no estudo de Gerber & Popp (1999), mais especificamente relacionados a problemas de comportamento. Os estudantes sentiram-se como se estivessem sendo monitorados, o que lhes causou um sentimento incômodo. Era como se nada pudesse escapar, pois quando um professor estava ocupado, o outro sempre estava observando-os. Estas são obviamente decepções de estudantes que queriam “se sobressair”, mas tais considerações em relação a se ter um maior controle, apareceram também nos relatos de outros professores e alunos. Os estudantes também viram seus dois professores como outra desvantagem do programa, uma vez que informaram ter observado trocas de sinais entre eles, criando confusão e uma falta de consistência para a classe. Os autores destacaram ainda que nem sempre os professores estavam preparados para ensinar juntos. O estilo próprio de ensinar de cada um pode causar problemas para a compreensão dos alunos. Como resultado desse estudo, os referidos autores alegaram também que os professores sentiram muita dificuldade em administrar a redefinição dos papéis relacionados à presença simultânea de duas autoridades na sala de aula.

Ainda que com todas as limitações e necessidade de outras investigações como as de seguimento lembrada por Kluwin & Gonsler (1994), a literatura já aponta como promissor o ensino colaborativo, baseada nos indícios de sua efetividade que algumas pesquisas destacam. O estudo de Malloy, Cheney & Cormier (1998) informou que os pais de estudantes com deficiência acreditam que o modelo de ensino colaborativo teve um impacto positivo nas suas crianças, tendo ajudado a promover a auto-imagem de seus filhos. Os pais de estudantes sem deficiência quando informados, passaram a entender melhor o estudante com deficiência. Além disso, a percepção dos alunos sem deficiência sobre os colegas especiais sofreu mudanças e eles passaram a aceitar melhor o fato de que as crianças com deficiência não são de todo diferente de qualquer outro estudante e que *“diferente, é o fato de que precisam de um pouco mais de atenção e direção para aprender com o mesmo material”* (Malloy, Cheney, & Cormier, 1998, p.318).

Os pais e estudantes não foram os únicos que encontraram benefícios com essa estratégia de ensino. Os professores acharam que o modelo pedagógico colaborativo proveu melhor o uso do tempo para os estudantes, ao se trabalhar individualmente ou em grupos ou, ainda, com a classe toda. Austin (2001) entrevistou 139 professores, dos quais a maioria declarou acreditar que o co-ensino contribuiu positivamente para o

desenvolvimento acadêmico de todos seus estudantes. Essa percepção também foi confirmada por Welch (2000) que, no entanto, advertiu:

Embora seja esperado e assumido que estudantes com necessidades especiais seriam beneficiados com a equipe de ensino em cenários da Educação Comum, é também importante avaliar o desempenho dos estudantes sem deficiência, para assegurar que seu progresso não foi impedido. Não é claro na literatura se isto está realmente sendo feito (p. 367).

Em 1987 foi implementado o modelo do ensino colaborativo na Escola Primária Hiawatha em Minneapolis - uma escola urbana com 470 alunos - com o propósito de reduzir a discrepância na prontidão de leitura de alunos considerados de risco e com dificuldades de aprendizagem e aumentar o repertório dos professores em sala de aula com alunos de baixo desempenho. Self, Benning, Marston & Magnusson (1991) relataram que o projeto contou com professor de Ensino Comum, professor de Educação Especial, professor de ensino compensatório para educação suplementar (utilizado somente com permissão dos pais e para casos mais comprometidos), e um especialista em idioma/linguagem que apoiava àqueles que mais precisavam dentro da sala de aula (3 vezes por semana), além do apoio do diretor. O foco do projeto foi modificar o modelo médico e o fracasso dos alunos por um modelo de prevenção e suporte. A avaliação dos alunos era feita por meio de testes baseados no currículo, registros dos professores e prova individual. No início do projeto, de 128 alunos considerados de risco e/ou com dificuldade de aprendizagem, 108 seriam encaminhados para Educação Especial. Depois de três anos o número caiu para 8 e além dos dados mostrarem ganhos significativos para os estudantes, mostrou, também, atitude positiva dos professores em relação ao ensino.

Phillips, Sapona & Lubic (1995) entrevistaram seis professores do Ensino Comum e quatro da Educação Especial que consideram colaboração essencial para ensinarem estudantes com deficiências moderadas e severas em classes inclusivas. As respostas dos professores indicaram que, embora eles inicialmente experimentassem alguma ansiedade, a maioria evoluiu com a confiança e o aprendizado que foram tendo um com o outro. Como benefícios para o próprio professor, citaram a oportunidade de ensinar os estudantes com uma gama maior de possibilidades, de se sentirem menos isolados e de observarem as mudanças positivas em estudantes com deficiência. Porém, duas díades colaboradoras não tiveram êxito por causa da inabilidade de comunicação entre si e de diferenças de estilo pedagógico, e da dificuldade encontrada em integrar o professor de Educação Especial e os estudantes com deficiência na sala de aula. As preocupações identificadas pelos

professores da Educação Especial foram o papel de subordinação do professor da classe comum na sala de aula e a preocupação de que esta estratégia de inclusão resultasse na perda de serviços especializados na instrução aos alunos com deficiência.

O resultado do estudo de Minke, Bear & Griffin (1996) em que os autores entrevistaram 318 professores de alunos com deficiência, sendo 185 professores do Ensino Comum em colocações tradicionais, 64 professores do Ensino Comum e 69 professores da Educação Especial em cenários inclusivos, apontou efetividade do ensino colaborativo. Os professores da Educação Comum e Especial das classes inclusivas que trabalhavam colaborativamente apresentaram nas auto-avaliações, níveis mais alto de sensação de eficácia pessoal e de competência e satisfação no ensino dos estudantes com deficiência, do que os professores que ensinaram em arranjos de salas de aula tradicionais. O resultado do estudo de três anos de Walther-Thomas (1997) realizado com 119 professores e 24 diretores de escolas que atendem alunos com deficiência moderadas e severas corroborou tais evidências.

Sobre o apoio adicional aos professores, Ripley (1997) declarou que, em geral, eles sentiam que o co-professor ajudava no seu crescimento profissional e pessoal e que o apoio aumentava sua motivação pedagógica. Além de maior compreensão entre os alunos, mudanças no desempenho e nas habilidades acadêmicas e sociais da classe foram observadas. Os estudantes obtiveram uma maior compreensão de que diferenças podem existir entre uma e outra pessoa, desde que se aumente o nível de aceitação de seus colegas. Todos desenvolveram um sentimento mais forte do auto-ajuda, uma nova apreciação de suas próprias habilidades e realizações e, também, aprenderam a avaliar-se e a avaliar os outros como indivíduos únicos. O autor considerou essas mudanças como excelentes melhorias decorrentes do ensino colaborativo.

Sobel & Vaughn (1999) avaliaram um programa de ensino colaborativo desenvolvido na escola “Boulder Valley”, no Distrito do Colorado, cujo resultado mostrou que houve desenvolvimento profissional: dicas e boas sugestões foram dadas pelo professor colaborador e percebeu maior interação positiva entre os pares e satisfação das famílias.

Segundo Appl, Troha & Rowell (2001), a experiência de uma professora de 1ª série e de um professor colaborador (aluno do último ano de graduação em Educação Especial da Universidade da Pensilvânia) mostrou-se muito efetiva, com ganhos para os professores e os alunos.

Da mesma forma, o ensino colaborativo mostrou-se muito efetivo para a escolaridade de alunos com deficiência matriculados no Ensino Comum, em uma escola de Nebraska, principalmente nas atividades de transição para a vida adulta. Eles tinham seu currículo modificado e/ou conteúdo adaptado quando necessário, de acordo com o plano individual de ensino de cada um (FENNICK, 2001).

No que diz respeito aos benefícios acadêmicos do ensino colaborativo para alunos com deficiência, alguns autores consideram não haver nenhum (MARTON, 1996; BOUDAH, SCHUMACHER & DESHELER, 1997). Ao passo que outros autores discordam alegando que o ensino colaborativo fornece o melhor ambiente para estudantes com deficiência (BANERJI & DAILEY, 1995; WOOD, 1998; LANGEROCK, 2000). Pesquisas têm sugerido que os benefícios sociais ocorrem tanto para alunos com deficiência, quanto para os colegas sem deficiência (PUGACH & JOHNSON, 1995; GERBER & POPP, 1999; DIEKER & MURAWSKI, 2003).

Alguns proponentes do ensino colaborativo declaram que certamente há benefícios acadêmicos, entretanto, ainda não está claro como exatamente acontecem estas melhorias (BOUDAH, SCHUMACHER & DESHELER, 1997). Há muitas variáveis que parecem interferir no sucesso acadêmico, e como tal, torna-se necessário analisar e questionar os pontos fortes e fracos dessa intervenção na sala de aula. Em uma revisão de 40 artigos Welch et al (1999) identificou somente sete estudos que forneceram algum tipo de dado dos alunos. Destes, somente quatro continham pré e pós-testes da performance dos alunos como medida de efetividade.

Complementando tais posições, há pesquisas atuais mostrando que a efetividade do ensino colaborativo não se confirma para todas as situações, por exemplo: Baldwin (2003) ao analisar classes de sexta série do Ensino Fundamental na aula de matemática e Haselden (2004) analisando classes com aula de biologia em escola secundária, não encontraram diferença significativa na participação e desempenho dos alunos quando compararam as classes que contaram com o professor colaborador e as que não fizeram uso dessa estratégia. Porém, ambas indicaram limitações no estudo e a necessidade de maior profundidade em pesquisas futuras.

Weiss & Lloyd (2002) entrevistaram e observaram seis professores em situação de ensino colaborativo e em classes especiais (sendo três em escola mediana e três de uma escola secundária). A análise qualitativa dos dados mostrou que os professores especiais assumem vários papéis quando co-ensinam, diferentemente dos papéis que eles assumem

quando estão ensinando em salas de aula de Educação Especial. As diferenças entre os papéis são determinadas pelas definições pessoais de co-ensinar e pelas pressões dos administradores e da comunidade, como também, pela dificuldade em administrar conjuntamente o conteúdo e pelo grau de aceitação, por parte dos professores da classe comum. Os professores especialistas: proviam apoio para estudantes na sala de aula do Ensino Comum; ensinavam o mesmo conteúdo (parte em sala de aula separada); ensinavam parte do conteúdo na mesma sala de aula de forma diferente; ensinavam junto como o professor da classe comum. Em situações de co-ensino, professores especiais se ocuparam de ações para ajudar os estudantes, sendo que, diversas vezes as instruções para as tarefas eram dadas à classe inteira. Em salas de aula de Educação Especial, porém, os professores especiais se ocuparam de diferentes estratégias e formas explícitas destas ações. Os autores enfatizam que as barreiras para o co-ensino foram evidentes: pouco tempo para co-planejar; alguns professores especiais com mestrado atuando como ajudantes; algumas ações instrutivas específicas não puderam ser desenvolvidas na classe comum, houve pouca formação sobre co-ensino, etc. Por todas estas dificuldades, os autores cobram pesquisas adicionais sobre a eficácia e viabilidade do modelo, e além disso, concluem:

nós vimos pouco uso do conhecimento dos professores especiais em situação de co-ensino. No geral, co-ensino, como reportado nas entrevistas com os professores e um administrador foi implementado para ajudar os estudantes com deficiência no currículo de Educação Comum sem que soubessem muito bem como era. Na prática pareceu claro para nós que o co-ensino necessariamente não deveria ser visto como um modelo de serviço certo para todas as escolas, professores e estudantes (WEISS & LLOYD, 2002, p.68).

Austin (2001) advertiu que, para se ter uma sala de aula efetiva, as coisas precisam ocorrer suave e eficazmente. Quando professores trabalham em equipe e não se relacionam bem, o resultado desejado, - ou seja, o sucesso -, normalmente não será visto.

Zigmond (2001) afirma que é necessário se ter uma política de oportunidades iguais. Muitas mudanças precisam ser feitas no sistema de Educação Especial. Uma delas, muito esperada, é a implementação de um trabalho colaborativo juntamente com os professores das escolas comuns, visando atender às necessidades dos alunos na própria sala de aula comum. O autor conclui que mais importante do que perguntar se um modelo é bom ou ruim, é necessário perguntar o que fazer para tornar o modelo mais eficaz para atender melhor às necessidades de todos os alunos.

Como observamos, as pesquisas estrangeiras apontam aspectos positivos e conflitantes sobre o ensino colaborativo, suscitando maior profundidade de estudos.

Não obstante, diversas pesquisas brasileiras têm versado atualmente, sobre o processo de inclusão escolar na escola comum de alunos com necessidades educacionais decorrentes da deficiência mental (CAPELLINI, 2001; MOREJÓN, 2001; DECHICHI, 2001; SANTOS, 2002; CAETANO, 2002; AGUIAR, 2003; ADAMUZ, 2003; MIRANDA, 2003; JESUS, AGUIAR & CAETANO, 2004a; JESUS, 2004d, dentre outras). No entanto, não encontramos até o momento no banco de dados da CAPES, estudos versando sobre ensino colaborativo em contextos inclusivos disponíveis (BRASIL, 2003), cabendo-nos então, iniciar e avançar os estudos sobre essa temática.

CAPÍTULO CINCO

Esse é um trajeto que dificilmente se percorre sozinho. Mesmo os caminhantes solitários acabam se reunindo a outros peregrinos, porque a troca de experiências e a companhia são importantes...porque são várias as dificuldades do trajeto, para o qual o preparo anterior nunca é suficiente. Por isso os peregrinos precisam tanto conversar uns com os outros, para contar seus feitos, principalmente para compartilhar do sentimento de conquista. Essa é a ousadia: superando-nos e às nossas inseguranças pela coragem de enfrentar o que ainda não conhecemos (Jussara Hoffmann).

5. MÉTODO

Na área educacional tem sido considerado cada vez mais importante a necessidade de conhecer e explicar, com caráter científico, a natureza dos fenômenos educativos. Portanto, adotamos uma abordagem predominantemente qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11) é “*uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*”. Tal abordagem, para esses autores, tende a assumir um forte cunho descritivo e interpretativo.

Tradicionalmente, as pesquisas são divididas pelos acadêmicos em pesquisa básica e pesquisa aplicada; sendo que a básica é considerada mais “pura”, sem tantos vieses do cotidiano e normalmente tem tido mais popularidade. Entretanto, para Bogdan & Biklen (1994) no campo da educação as duas se aplicam perfeitamente. “*Preferimos pensar estes dois tipos de investigação de forma não conflituosa, como complementos freqüentemente articulados e não necessariamente antagônicos*” (p. 264).

Stake (1983) menciona a importância em distinguir as abordagens *quantitativa* e *qualitativa* de pesquisa afirmando, todavia, que todos os pesquisadores quantitativos fazem discriminações qualitativas, assim como todos os pesquisadores qualitativos descrevem importantes quantidades em seus relatos. Segundo ele, corroborado por Alves (1991), a diferença reside numa questão de ênfase que as pesquisas quantitativas e qualitativas conferem aos aspectos dos objetos investigados. Caracteriza a pesquisa quantitativa por extrair dados de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis confrontando-a à pesquisa qualitativa que obtém dados de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis. Na pesquisa qualitativa, enfatiza-se a compreensão da singularidade e a contextualidade de fatos e eventos. No entanto, Stake esclarece que essa não é uma distinção fundamental. A distinção mais importante é de natureza epistemológica entre as generalizações que os dois tipos de pesquisa proporcionam

Por conseguinte, a denominação do tipo de pesquisa do presente estudo pareceu-nos uma missão extremamente árdua. Conforme aponta Mizukami (1996, p.5).

O desenvolvimento de pesquisas com característica dupla de construir conhecimentos sobre um dado fenômeno ou conjunto de fenômenos e, ao mesmo tempo, intervir no contexto em que ocorre (m), de forma que os conhecimentos sejam construídos ou reconstruídos de modo colaborativo entre diferentes participantes – pesquisadores e

sujeitos do contexto investigado -, apresentam características tais que dificultam sua classificação segundo um modelo metodológico determinado.

Por certo, uma categorização particular para uma pesquisa realizada em duas escolas públicas com tantas variáveis, seria limitadora, “*diante do conceito e função da pesquisa de construção do conhecimento sobre problemas que pedem solução*” (LÜDKE, 2001, p. 39).

A proposta de parceria nas pesquisas educacionais entre escolas e universidades em torno de um objetivo comum não é recente. Clark (1988) estudando a relação escola-universidade nos Estados Unidos, encontrou registros de experiência deste tipo desde o século XIX, destacando que a participação do professor atualmente se dá como parceiro nos estudos denominados de pesquisa ação.

O que se altera, portanto, não é propriamente o tipo de participação e envolvimento dos agentes da situação escolar no estudo, mas a natureza dessa participação. Professores, diretores, supervisores continuam "estudantes", continuam "informantes ou sujeitos de pesquisa", só que, nesse caso, tornam-se parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa, isto é, não se trata mais de uma participação passiva, mas de uma participação ativa, consciente e deliberada em cada decisão, ação, análise ou reflexão realizada (GIOVANNI, 1998, p. 3).

Nesse contexto, sem pretender colocar a metodologia em uma camisa de força, este estudo se constitui em uma pesquisa de intervenção realizada colaborativamente, cujas características principais são explicitadas na pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação colaborativa (CARR & KEMMIS, 1988; COLE & KNOWLES, 1993; CLARK et al, 1996, 1998; GIOVANNI, 2001; GARRIDO, PIMENTA & MOURA, 2000; MIZUKAMI et al, 2002; ELLIOTT, 2003; JESUS, GOBETE & ALMEIDA, 2004b) e mais, especificamente, trata-se de um modelo de pesquisa em que os pesquisadores abandonam papéis tradicionais de detentores do saber, e os pesquisados, de serem objetos de análise e de compreensão, para se tornarem colaboradores na organização da pesquisa e na construção de novas realidades.

Esse tipo de pesquisa é freqüentemente utilizado por um grupo de docentes, ou um pesquisador trabalhando junto a esse grupo, para tentar compreender, de forma sistemática e de ação planejada (THIOLLENT, 1982), a prática do cotidiano escolar, o efeito de uma determinada intervenção pedagógica, ou ainda, buscar possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (de professores ou alunos, por exemplo) a

uma determinada ação pedagógica, dentro da sala de aula ou da escola. Os envolvidos na pesquisa têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações do estudo. Reúnem-se periodicamente para discussões sobre o andamento da pesquisa e possíveis remanejamentos de objetivos e direções das ações do trabalho do grupo. Uma característica determinante dessa modalidade de pesquisa é o fato dos objetivos poderem ser remanejados segundo o andamento de cada fase, marcada pelas reuniões periódicas do grupo participante.

A pesquisa colaborativa é o processo de investigação da ação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à transformação (LIBERALLI, 2002) e para qual, são essenciais a valorização do saber e do saber fazer do professor, tomado como co-autor das atividades, visando a redução da distância entre concepção e execução (GIOVANNI, 1994; THIOLENT, 1998).

No entanto, Mizukami et al (2002) afirma que há dificuldade em se estabelecer um consenso sobre o que significa a pesquisa colaborativa.

Os autores localizam o marco da pesquisa colaborativa nos primórdios da tradição da pesquisa-ação, o que implica uma abordagem para inquirição a fim de não apenas gerar nova teoria e conhecimento, mas também contemplar problemas imediatos do dia-a-dia da prática escolar (MIZUKAMI, et al., 2002, p.128).

De acordo com McNiff (1988) *apud* Rosa & Schnetzler (2003), a expressão investigação-ação foi utilizada pela primeira vez por Collier na década de 30 do século XX. Mesmo assim, a origem da expressão foi atribuída ao psicólogo social Lewin (1946) que realizou dinâmicas de grupos, no sentido de integrar as minorias, especialmente as étnicas, à sociedade nos Estados Unidos. O autor queria compreender cientificamente as relações humanas, incentivando essas pessoas a melhorá-las por meio de auto-questionamentos. Concomitantemente, o autor procurava estabelecer as bases para a cientificidade das ciências sociais, a partir de um trabalho empírico.

Elliott (2003) aponta a necessidade do pesquisador acadêmico constituir uma forma de pesquisa colaborativa e transformadora da prática curricular e que, no processo, favoreça uma forma particular do desenvolvimento de sua prática e do professor, chamada pelo autor de pesquisa de primeira ordem (quando pesquisa-se a própria prática) e de segunda ordem (quando pesquisa-se a prática do outro). Rosa (2003) lembra as

dificuldades para o desenvolvimento de pesquisa de primeira ordem, tal como o longo tempo para sua realização e a compatibilização do tempo dos participantes.

As diferenças entre os tipos de investigação-ação de acordo com Habermas (1987) *apud* Rosa (2003) são:

- Técnica – questões são formuladas pelo mediador e não existe interação entre grupo e mediador.
- Prática – grupo levanta suas preocupações a partir de ajuda não sistemática do mediador.
- Emancipatória – mediador envolve-se totalmente com o grupo assumindo responsabilidade colaborativa com intuito de mudança e transformação social.

Dentre os tipos de pesquisa-ação apresentados pelo autor acima, o modelo de pesquisa-ação emancipatória se constitui aquele que sustentou o caminho trilhado em nosso estudo.

Para Elliott (1993) a pesquisa-ação visando melhorar a prática tem como característica ser um processo que se modifica continuamente em “*espirais de reflexão e ação*”, em que cada espiral inclui, segundo Pereira (2003, p.162).

- *aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático, o que se quer melhorar ou resolver;*
- *formular estratégias de ação;*
- *desenvolver estas estratégias e avaliar sua eficiência;*
- *ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante);*
- *proceder os mesmos passos para a nova situação prática.*

Rosa (2003) sintetiza os objetivos da investigação-ação colaborativa e espiral reflexiva como sendo:

- promover o desenvolvimento profissional dos pesquisadores e participantes;
- favorecer mudanças na cultura organizacional da escola;
- propiciar a construção de saberes pedagógicos;

- quebrar a dicotomia: professor aplica conhecimento, pesquisador produz conhecimento.

Completando, a autora acima destaca que a metodologia consiste em observação e análise das ações educativas, cujo planejamento da intervenção deve estar centrado na realidade e que, após a intervenção e análise dos resultados gerados, é esperado novas observações e reflexões a fim de replanejar nova intervenção, com mudança para além da na prática, mas também, no contexto que subjaz essa prática.

Embora existam formas específicas e definições variadas, de acordo com Oja & Smulyan (1989) *apud* Clark et al (1996):

a pesquisa ação é caracterizada sempre através de quatro elementos básicos: colaboração, foco em problemas práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para uma comunicação aberta. Sendo a colaboração a característica essencial entre estes, porque permite a compreensão mútua, a tomada de decisão democrática e ação comum (p.195).

Há autores que resistem à expressão "pesquisa-ação colaborativa", preferindo usar apenas "pesquisa colaborativa", especialmente quando a participação de professores se restringe às atividades relativas ao processo formativo ou de intervenção, relacionando-se pouco com as questões de pesquisa propriamente ditas (GIOVANNI, 2001).

De modo geral, a literatura apresenta que as mudanças atribuídas à “pesquisa-ação colaborativa” ou a “pesquisa colaborativa” têm sido positivas. No Brasil, experiências recentes como as de Demo (1992), Giovanni (1994), André (1995) e Mattos (1995) têm apontado as relações de parceria e colaboração entre pesquisadores e professores como um avanço, tanto do ponto de vista da metodologia da pesquisa e do ensino, quanto do ponto de vista da produção e transmissão do conhecimento. Porém, são de difícil implementação. Muitas vezes, os pesquisadores ao invés de firmar uma relação de cooperação e desenvolvimento profissional, acabam apenas, obtendo dados e informações. A literatura enfatiza que todos os participantes devem colaborar em todas as fases do processo, o que nem sempre é possível (CLARK, et al, 1996).

De acordo com Clark, et al (1996) constitui tarefa precípua da pesquisa colaborativa, promover o desenvolvimento mútuo e a mudança de atitudes de ambas as partes envolvidas - pesquisadores e professores.

A despeito das dificuldades de se implementar uma pesquisa colaborativa, Giovanni (1998) alerta para o problema contínuo de permanência e de estabilidade de pesquisas e/ou ações dessa natureza. Segundo a autora, o relacionamento entre universidades e escolas, decorrente desse tipo de pesquisa é freqüentemente frágil e inconstante. Muitas vezes, relatos de pesquisas revelam uma grande confusão entre os processos de pesquisa-ação e ações de formação continuada no interior da escola.

Sem atentar para os objetivos de pesquisa que também deveriam estar orientando o processo, ou, para o fato de que, num projeto de pesquisa-ação, as situações de intervenção é que geram os dados e permitem identificar as dimensões da realidade estudada, que com qualquer outro tipo de metodologia não poderiam ser obtidas. É esta a natureza do conhecimento gerado pelo processo de pesquisa-ação que justifica todo o esforço investido na parceria. Bons projetos de formação continuada de professores podem e devem ocorrer no interior das escolas, sem, necessariamente, serem transformados em projetos de pesquisa (GIOVANNI, 2000, p. 4-5).

Ainda hoje, muitos projetos intitulados de pesquisa colaborativa colocam o professor numa posição de inferioridade, pois as regras são ditadas pela academia. Zeichner (2003) alerta que é necessário olhar cuidadosamente para o caráter e para a qualidade das colaborações em pesquisas para se definir se há mudança nos padrões comumente dominantes na academia. “*Pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso*” (ZEICHNER, 2003, p.223).

Outras dificuldades apontadas por Giovanni (2000) nas pesquisas colaborativas são os papéis dos pesquisadores e dos professores e como eles se relacionam com o conhecimento produzido. A maioria dos estudos não diferencia os papéis desempenhados. Todavia, são justamente as diferenças que permitem a parceria e a colaboração entre si.

Enquanto para os pesquisadores, a perspectiva predominante é a da investigação, segundo os requisitos próprios da pesquisa científica, para os professores a perspectiva básica é a da formação profissional e solução de problemas prioritários e urgentes de sua prática docente. Entretanto, para os pesquisadores a perspectiva formadora também se manifesta, alterando qualitativamente seu trabalho como pesquisador (a aproximação com o objeto de estudo enriquece sua visão do mesmo) e como docente-universitário (o conhecimento do universo escolar torna mais adequado e profícuo o trabalho de formação de novos profissionais). Da mesma forma, para professores a perspectiva investigadora está presente, na medida em que a iniciação à pesquisa constitui paradigma transferível para sua prática profissional (GIOVANNI, 2000, p.5-6).

Por outro lado, vale lembrar que o pesquisador deve assumir o papel de “autoridade da pesquisa” (GIOVANNI, 1994), principalmente porque o caráter didático de cada episódio vivido não é espontâneo, mas conscientemente preparado; sem que isso signifique arrogância, mas sim, troca de conhecimento, de experiência, de informações, aproximando, assim, a pesquisa do ensino.

A investigação-ação implica necessariamente envolver os participantes em uma auto-reflexão sobre sua situação, enquanto membros ativos de uma investigação. Os relatos dos diálogos com os participantes a respeito das interpretações e explicações que emergem da investigação devem fazer parte do relatório final.

No entanto, Lüdke (2002, p. 30-31) alerta que:

o entusiasmo despertado pelas idéias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as idéias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante, porém, considerar a distinção entre essas duas noções. Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade da pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico.

Apesar dos problemas existentes, não se pode negar a evidência que a literatura vem apresentando sobre as pesquisas colaborativas, mostrando-as como benéficas para o desenvolvimento profissional e para melhoria das escolas.

Segundo Maldaner (1997), existem algumas condições iniciais que permitem a criação de pesquisa na escola, numa perspectiva de colaboração:

- I) que haja professores disponíveis e motivados para iniciar um trabalho reflexivo conjunto e dispostos a conquistar o tempo e local adequados para fazê-los;*
- II) que a produção científico-tecnológica se dê sobre a atividade dos professores, sobre as suas práticas e seu conhecimento na ação, sendo as teorias pedagógicas a referência e não o fim;*
- III) que os meios e os fins sejam definidos e redefinidos constantemente no processo e de dentro do grupo;*
- IV) que haja compromisso de cada membro com o grupo;*

- V) *que a pesquisa do professor sobre a sua atividade se torne, com o tempo, parte integrante de sua atividade profissional e se justifique primeiro para dentro do contexto da situação e, secundariamente, para outras esferas;*
- VI) *que se discuta o ensino, a aprendizagem, o ensinar e o aprender da ciência, ou outras áreas do conhecimento humano que cabe à escola proporcionar aos alunos, sempre referenciado às teorias e concepções recomendadas pelos avanços da ciência pedagógica comprometida com os atores do processo escolar e não com as políticas educacionais exógenas;*
- VII) *que os professores universitários envolvidos tenham experiência com os problemas concretos das escolas e consigam atuar dentro do componente curricular objeto de mudança, que pode ser interdisciplinar ou de disciplina única” (MALDANER, 1997, p. 11).*

Giovanni (2000) sintetiza as principais marcas da pesquisa-ação colaborativa:

- pesquisadores e práticos trabalham juntos em todas as fases da investigação;
- o esforço de pesquisa focaliza tanto as questões práticas da escola real quanto os problemas teóricos;
- há um processo de crescimento e respeito mútuo entre todos os participantes;
- a atenção de todos se volta para a pesquisa e para a implementação do processo da investigação;
- cria-se uma estrutura que facilite, para os professores, reflexão e ação sobre os problemas do ensino e escolares;
- a estrutura colaborativa une os professores, encoraja novas interações, gera possibilidades de professores assumirem novos papéis e exibirem lideranças;
- os problemas que ocorrem com os professores se revelam muito mais neste tipo de pesquisa do que na tradicional;
- a pesquisa colaborativa legitima o conhecimento prático dos professores e sua definição dos problemas, tanto para a pesquisa, quanto para o desenvolvimento profissional da equipe;

- tanto o processo de interação do grupo, quanto o conteúdo do que é aprendido, estreita a lacuna entre “fazer a pesquisa” e interpretar os achados de pesquisa”;
- o desenvolvimento da equipe da escola e do professor estão rigorosamente relacionados;
- os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil;
- os professores aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.

Portanto, a marca prioritária nesse tipo de pesquisa é o compromisso que se estabelece entre todos os participantes, com a mudança da realidade em estudo e não só com a interpretação. Participar de um projeto que tem como marca a postura colaborativa entre profissionais constitui decisão consciente e prévia de cada um deles (GIOVANNI, 2000, p. 4).

Completando Clark et al., (1996) afirma que a pesquisa colaborativa não é sinônimo de participação em todas as fases do projeto. A premissa básica tem sido a partilha de opiniões através do diálogo. Complementando, a idéia chave que permeia as várias concepções de pesquisa colaborativa é “*a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas*” (MIZUKAMI, et al., 2002, p. 129).

Nesse contexto, a presente pesquisa se desenvolveu num ambiente natural, onde os aspectos físicos e socioculturais foram tomados como fonte direta de dados coletados pela própria pesquisadora, buscando sempre respeitar e valorizar os “sentidos” que as pessoas dão às coisas e a suas vidas. Inicialmente nosso foco de atenção estava voltado para a dinâmica de sala de aula, no entanto, com o passar do tempo, foi preciso aprender a registrar, também, os fragmentos sem significado imediato aparente. Episódios⁴ acontecidos fora da sala e dentro dela foram registrados, tendo sido os detalhes objeto de maior observação de nossa parte, uma vez que eles podem nos fornecer indícios importantes daquilo que buscamos compreender.

Neste estudo, a intenção foi adentrar a escola para tentar entender como se operam, na sua rotina, fenômenos que emergem nas relações e dão sentido ao conjunto, pois

⁴ Por episódio entende-se um recorte de um período de uma atividade realizada durante as filmagens, bem como, das descrições no diário de campo.

segundo André (1999), conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos, que são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Essa visão de Escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores, e significados, vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, a fim de que se possa considerá-la, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

As características do modelo de pesquisa adotado de acordo com Reali & Tancredi (2001) têm gerado:

um debate, entre os pesquisadores, a respeito da natureza dos dados obtidos, da flexibilidade do processo de coleta de dados e da necessidade de se tomar decisões em processo. Na realidade o pesquisador sabe seu ponto de partida, mas não sabe de antemão quais caminhos vai percorrer e qual será o ponto de chegada. Aparentemente ele fica, o tempo todo, numa situação oscilante entre ser a pessoa que tem a prerrogativa de tomar as decisões e aquela que segue as demandas do grupo participante. Ao mesmo tempo é imperativo que as especificidades dos papéis de cada grupo sejam respeitadas. Assim, adotar esse tipo de pesquisa é como viver sobre um fio de navalha (p.31).

A despeito de todas as ressalvas pontuadas na literatura e ainda que, tais ressalvas fossem dobradas, mantivemos neste estudo a opção por uma abordagem de pesquisa colaborativa, assumindo todos os riscos que dela incorrem, por acreditar que nosso objeto de estudo, o contexto em que está inserido e as possibilidades de mudança na realidade social estudada, justificam uma metodologia mais flexível, sem as amarras das pesquisas básicas. No entanto, o rigor metodológico que tem sido desprezado em algumas pesquisas qualitativas atuais, será a bússola orientadora desta pesquisa colaborativa que introduziu um componente quantitativo no método, em função do interesse de, também, avaliar a evolução do rendimento acadêmico dos alunos com deficiência mental inseridos em classe comum, uma vez que, os objetivos das mudanças nas estratégias de ensino devem visar a aprendizagem do aluno. Além disso, a literatura vem alertando a ausência deste

componente quando se quer investigar impacto de programas, em detrimento de uma maior valorização dos aspectos sociais (WELCH, 2000).

5.1. Contextualizando o estudo

Bauru é um município do interior de São Paulo que possui em torno de 400.000 habitantes. A população escolar, do Ensino Fundamental e Médio é atendida, em sua maioria, pela rede estadual e apenas uma pequena parcela é atendida pelas redes municipal e privada.

A rede estadual pertencente à Diretoria de Ensino de Bauru tinha no ano de 2002, 72.050 alunos em todos os níveis de ensino, distribuídos em 72 escolas. Desses alunos, 18.668 pertenciam ao Ensino Fundamental - Ciclo I (1^a-4^a série) e, entre esses, havia apenas 278 alunos com necessidades educacionais especiais⁵.

O estudo foi desenvolvido em duas das escolas públicas estaduais (denominadas de A e B) do município de Bauru, ambas de 1^a a 4^a série. O critério de seleção adotado para a escolha da escola “A” foi ser uma escola com o maior número de alunos com deficiência mental inseridos em classes comuns de 1^a a 4^a série e cuja diretoria, professores e pais ou responsáveis por esses alunos, consentissem em participar do estudo.

A escola B foi incluída no estudo posteriormente, após um dos alunos participantes ter sido transferido para ela durante a coleta de dados e, atendendo à solicitação da família da criança e da nova escola, para que ele fosse mantido no estudo. Em decorrência disso, duas novas crianças foram incluídas no projeto.

No total, participaram do estudo uma professora especialista em deficiência mental, quatro professoras de classe comum, 103 alunos – dentre estes, seis com deficiência mental, e seis pais ou responsáveis por estes alunos. Indiretamente, participaram os diretores, coordenadores e os demais professores das duas escolas.

5.2. Local da coleta

⁵ Fonte Setor de Planejamento da Diretoria de Ensino de Bauru.

O estudo foi desenvolvido em duas das escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental (denominadas de A e B) do Município de Bauru, cujas principais características retiradas do Projeto Político Pedagógico⁶ estão apresentadas no Quadro I.

Na Escola A, parte dos alunos era proveniente de bairros distantes – que não dispunham de escola –, incluindo uma favela e alguns da Zona Rural. A clientela escolar da Escola B era composta por alunos oriundos dos bairros da vizinhança e também alguns da Zona Rural. Alguns alunos mais carentes de ambas as escolas beneficiavam-se de programas assistenciais dos órgãos governamentais, como merenda, bolsa-escola, transporte, assistência médica e odontológica.

O perfil das famílias de todos os alunos é semelhante nas duas escolas. A maioria tem escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental incompleto, tendo desistido dos estudos na 5ª ou 6ª série. Em segundo lugar, vem como escolaridade o Ensino Médio completo, com índice maior de escolarização para as mulheres. Há, igualmente, alguns pais analfabetos. No trabalho, exercem variadas profissões como balconistas, vendedores, motoristas, faxineiras, empregadas domésticas, pequenos comerciantes, vigilantes, mecânicos, pedreiros, carpinteiros, um ou outro engenheiro, advogado, professor, predominando um nível salarial que os situa na classe média-baixa e baixa.

A participação dos pais na escola é considerada relativamente baixa. Quando convocados porém, atendem à solicitação, participam de festas e alguns pais têm também participação ativa no Conselho e na Associação de Pais e Mestres.

⁶ Documento norteador do trabalho da escola.

QUADRO I – CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO NO ANO DE 2003

	ESCOLA A	ESCOLA B
Nº de alunos	688 (média 31 alunos por sala)	414 (média 31,8 alunos por sala)
Faixa etária dos alunos	7 – 15 anos	7 – 14 anos
NSE dos alunos⁷	médio-baixo e baixo	médio-baixo e baixo
Nº de classes	22 (11 no período matutino e 11 no vespertino)	13 (7 no período matutino e 6 no vespertino)
Corpo docente	26 professores (9 efetivos e 17 OFAs*)	21 professores (5 efetivos e 16 OFAs*)
Qualificação do corpo docente	22 PEB I** 4 PEB II*** (2 habilitados em Educação Física e 2 em Educação Artística)	13 PEB I** 8 PEB II*** (4 habilitados em Educação Física e 4 em Educação Artística)
Corpo funcional	coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor, secretário, oficial administrativo, agente de organização escolar e 2 agentes de serviço escolar, inspetor de alunos, merendeira e zelador	coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor, secretário, oficial administrativo, agente de organização escolar e 2 agentes de serviço escolar, inspetor de alunos, merendeira, zelador, dentista e auxiliar de dentista

*Ocupantes de função-atividade (caráter temporário)

** Professores de Educação Básica I

***Professores de Educação Básica II

5.3. Participantes

Participaram diretamente deste estudo:

- quatro professores do ensino comum;
- um professor especializado em deficiência mental;
- seis alunos com deficiência mental, matriculados no ciclo I do Ensino Fundamental (1ª e 4ª série) e seus 101 colegas de turma;
- seis pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência.

5.3.1. Os professores da classe comum

⁷ Informações coletadas no documento referente ao projeto político pedagógico da escola.

Os quatro professores, todos do sexo feminino, denominados (P1, P2, P3 e P4) eram os responsáveis diretos pelas salas de aula. Das quatro professoras, apenas a (P4) era efetiva, ou seja, tinha sido aprovada em concurso público, sendo as demais (P1, P2, P3) admitidas como OFAs, em caráter temporário –ACT.

O Quadro II apresenta uma caracterização das professoras do Ensino Comum, com relação à idade, formação inicial e continuada, tempo de serviço e disciplinas ou área do conteúdo curricular de sua responsabilidade.

QUADRO II – CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

	Idade	Formação	Experiência (em anos)	Responsável	Cursos
P1	39	Magistério e Pedagogia	13	Português, Matemática, História, Geografia, Artes e Educação Física	Vários, mas nenhum na área de Educação Especial.
P2	43	Magistério (somente Ensino Médio)	17,5	Português, Matemática, História, Geografia, Artes e Educação Física	Não mencionou ter feito qualquer curso.
P3	34	Magistério e Pedagogia (cursando)	10	Português, Matemática, História, Geografia.	Orientações técnicas sobre Recuperação de Ciclo ao longo da coleta.
P4	35	Magistério-Pedagogia e Psicologia	15	Português, Matemática, História, Geografia.	Vários cursos, mas não na área da Educação Especial ou Inclusiva, no término da coleta tinha feito dois na área oferecidos pela Diretoria de Ensino.

As professoras participantes tinham idade entre 34 a 43 anos, com mais de 10 anos de experiência no magistério, sendo duas com formação em nível superior e duas em nível médio. No início da coleta as professoras relataram que não tinham participado de cursos sobre como trabalhar com aluno com deficiência. Durante o período de intervenção, a P4 participou de dois cursos de curta duração sobre educação inclusiva na Diretoria de Ensino de Bauru.

As características individuais percebidas no início da coleta foram que P1 estava ansiosa e insegura com o trabalho, mas muito receptiva; P2 por problemas pessoais apresentava-se muito amarga e revoltada com sua sala, P3 muito perfeccionista, estava

chateada, pois a sala que lhe sobrou (a última a ser atribuída) foi a de recuperação de ciclo, sua turma era de alunos repetentes e com deficiência, e ela não se sentia preparada; e P4 estava satisfeita com a sala, demonstrava boas expectativas com relação ao trabalho colaborativo.

5.3.2. O professor especialista

Neste estudo sendo eu a própria pesquisadora, atuando como professora de ensino especial, desempenhei a função de Professor Colaborador (PC).

Sou Pedagoga com habilitação em Magistério para alunos com deficiência mental, Especialista em Psicodrama, Mestre em Educação Especial, aluna do Doutorado também em Educação Especial, 37 anos, casada, com experiência anterior na docência de classe especial e atuação de cinco anos como Assistente Técnico Pedagógica de Educação Especial – ATP, na Diretoria de Ensino de Bauru. Nessa função participei na elaboração, execução e avaliação de cursos de formação continuada para professores de classe especial, de 1^a- 4^a série e de classe de aceleração do ciclo I, de projetos da Secretaria da Educação: Comunidade Presente (projeto que envolve mais comunidade para minimizar a violência); Prevenção Também se Ensina; Projeto Aceleração (1^a- 4^a série); etc. Em função de minha profissão, tive livre acesso às escolas, salas de aulas e documentos.

Considero-me bem-humorada, com uma característica marcante que poderia tornar-se um entrave na parceria com o professor da classe comum, a de ser muito otimista (um tanto utópica) e ser extremamente ativa.

Ao longo do estudo, aprimorei minha habilidade de respeitar o outro, pois cada professor tem seu tempo e assim como os alunos, muitas vezes as estratégias precisaram ser modificadas, além de perceber que com vontade e mudanças organizacionais podemos implementar um planejamento realmente dialógico.

5.3.3. Os alunos

Em cada sala de aula das professoras participantes havia alunos com deficiência mental matriculados e com necessidades educacionais especiais os quais foram alvos centrais deste estudo, tendo sido denominados (A1, A2, A3, A4, A5 A6). Eram quatro meninas e dois meninos com idade variando de 8 a 13 anos, matriculados na 1ª, na 4ª série e na Classe de Recuperação de ciclo I (RC), conforme mostra o Quadro III.

QUADRO III – CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

	Idade	sexo	série	Diagnóstico e alguns comentários
A1 Aluna de P1 P2 P4	10	F	4ª e RC*	Filha de mãe, portadora de deficiência mental ⁸ . O diagnóstico do neurologista especificava atraso no desenvolvimento. Na escola tinha um laudo indicando atendimento em classe especial, mas a família não a matriculou por não haver esse tipo de serviço na escola de seu bairro e, por isso, permaneceu na classe comum. A diretora da escola informou que a aluna tinha três irmãos com “problemas”, dois deles freqüentavam um centro de reabilitação profissional para jovens com necessidades educacionais especiais e o terceiro estava fora da escola. Ambos os pais estavam desempregados e viviam em condições precárias. A1 sempre estudou no Ensino Comum e a família percebeu suas dificuldades de aprendizagem já na Educação Infantil. No início da coleta não estava alfabetizada.
A2 Aluno de P1	10	M	4ª	Órfão de pai (que havia falecido recentemente de AIDS), tinha um irmão gêmeo. Apresentava dificuldade de aprendizagem, teve histórico de câncer no estômago, tendo sido submetido a duas cirurgias e era superprotegido pelo irmão. Morava com a avó e a mãe. Na avaliação psicológica, os testes apontaram indicadores de deficiência mental. A avó era aposentada, recebia salário mínimo, a mãe trabalhava em emprego informal. A2 estudava em 2002 na 4ª série, estava no início da alfabetização, já escrevia o nome completo sem copiar.
A3 Aluna de P4	13	F	RC	Órfã de mãe, morou em um lar para meninas abandonadas. No momento da coleta, morava com o pai e a madrasta. No prontuário havia documentação com diagnóstico de deficiência mental. Estudou em uma escola especial durante um ano, mas segundo o pai, não se acostumou e voltou para a escola comum. Na família havia mais cinco irmãos, dois do primeiro casamento e dois do segundo. A madrasta era do lar e o pai trabalhava de servente em uma construção. Moravam em uma casa próxima da escola, cedida por um parente. Estava matriculada em 2003 na sala de Recuperação de Ciclo. Não estava alfabetizada no início da coleta. A escrita do primeiro nome sem cópia, não era constante.
A4 Aluno de P4	13	M	RC	Freqüentou por seis meses um Ambulatório Municipal de Saúde Mental, mas abandonou sem ter concluído o atendimento. Caracterizado como aluno com deficiência mental circunstancial, em decorrência de seu histórico de vida. Seria encaminhado para classe especial, mas estava esperando completar 14 anos, para ir para um centro de reabilitação profissional. Sofreu por diversas vezes violência física. Era sua responsabilidade olhar os três irmãos mais novos para a mãe fazer faxina. Tinha um irmão mais velho. Na escola, quando contrariado, apresentava comportamento agressivo. Perdia o controle com muita facilidade e falava que ia “matar os colegas”. Sempre estudou em escola comum, em 2003 freqüentava a classe RC. Não estava alfabetizado, escrevia apenas o primeiro nome.
A5 Aluno de P3	8	F	1ª	Tem Síndrome de Down, (sobrinha de A6). Sua família era muito atuante e conscientizada. Tinha um irmão de 4 anos, morava com os pais e irmão em casa própria, próxima à escola. Recebeu atendimento precoce com profissionais particulares e em clínicas de universidades da cidade de Bauru. Teve atendimento fonoaudiológico e está fazendo fisioterapia e atendimento psicológico nas universidades. Sempre estudou em escola comum. A Educação Infantil foi concluída em escolas particulares. Estava matriculada em 2003 na 1ª série e apresentava dificuldade de aprendizagem, não escrevia o primeiro nome, mesmo com apoio para cópia. Tem dificuldade na fala, mas interagia bem com o grupo. Os pais participam da Associação Amigo Down de Bauru
A6 Aluno de P3	9	F	1ª	Tem Síndrome de Down. Filha mais nova, sempre estudou em escola comum. Está pela primeira vez estudando em escola pública. Morava com os pais e um irmão mais velho, em casa própria. A6 recebia os mesmos atendimentos que A5, pois sua mãe (avó de A5), é quem as levava. Apresentava dificuldade na fala e não estava alfabetizada. Os pais também participam da Associação Amigo Down de Bauru.

⁸ Segundo diagnóstico em prontuário da APAE, a mãe tinha epilepsia, estudou por oito anos, naquela escola especial, quando engravidou, abandonou a escola.

*RC- Recuperação de Ciclo.

5.4. Materiais e equipamento

Os materiais utilizados foram: filmadora, fitas VHS, televisão, videocassete, gravador, microcomputador, material de escritório e escolar.

5.5. Instrumentos

Para a coleta de dados com os alunos:

- Teste de Desempenho Escolar – TDE (protocolo e caderno de questões).
- Roteiro de Observação do aluno – ROA (Anexo I).
- Avaliação Pedagógica – PAP (Anexo II).

Para coleta de dados com as professoras

- Questionário Informativo – Anexo III (Caracterização das professoras).
- Roteiro de entrevista final com a professora. – Anexo IV.

Para coleta de dados com os pais

- Roteiro de entrevista com a Família – Anexo V.

Para coleta de dados da intervenção

- Roteiro para análise das filmagens – Anexo VI.
- Diário de campo - para complemento da coleta.

A seguir, encontra-se uma descrição mais pormenorizada de cada instrumento:

⇒ **Teste de Desempenho Escolar - TDE**

Trata-se de um instrumento de avaliação formal, desenvolvido por Stein (1994) e que busca oferecer, de forma objetiva, uma avaliação das capacidades para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. O teste foi concebido para a avaliação de escolares de 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental.

O TDE é composto por três subtestes:

1. **Escrita:** escrita do nome próprio e de palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado, constituído de 45 palavras em Português, obedecendo a uma ordem crescente de dificuldade ortográfica e adequada a escolares do Ensino Fundamental.
2. **Aritmética:** solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito, com grau de dificuldade crescente, correspondendo ao conteúdo da série.
3. **Leitura:** reconhecimento de palavras isoladas do contexto, constituído de uma escala contendo 75 palavras de Língua Portuguesa, levando-se em consideração a gradação dos fonemas, número de sílabas, grau de familiaridade do vocábulo e padrões silábicos.

Cada um dos subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade apresentados ao aluno, independentemente de sua série, uma vez que ele pode interromper o subteste, assim que julgar não conseguir resolver os itens apresentados em determinado nível da escala.

O Escore Bruto (EB) de cada subteste e o Escore Bruto Total (EBT) de todo o TDE são convertidos na classificação: superior, médio e inferior, para cada série escolar, podendo assim ser utilizados na comparação do desempenho de um indivíduo para outro.

O TDE é apresentado sob a forma de um caderno contendo os três subtestes. A aplicação do TDE é sempre individual, sua duração aproximada varia de 20 a 30 minutos e inclui a apresentação dos três subtestes, independentemente da sua ordem, iniciando sempre pelo primeiro item de cada escala e terminando de acordo com o nível que o aluno consegue atingir.

⇒ **Avaliação pedagógica - PAP**

Trata-se de uma avaliação elaborada em conjunto com P1, sobre os conteúdos do Ciclo I, contendo exercícios de Língua Portuguesa, Matemática e Redação. Sendo que a avaliação da 1ª série contendo exercícios das mesmas disciplinas, diferenciou-se apenas no nível de complexidade da 4ª série e da classe da Recuperação de Ciclo I, foi realizada em colaboração com P4.

A avaliação para os alunos de P2 e P3, foi a mesma de P1 que optaram por não construir uma outra, visto que os conteúdos basicamente eram os mesmos.

⇒ **Roteiro de Observação do Aluno – ROA**

Trata-se de um protocolo baseado num instrumento de Observação do Aluno, elaborado pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas - CENP/SP (s/d). O professor observa o aluno por um período e faz registros sobre dados de identificação pessoal, comportamento, hábitos de organização, rendimento escolar, pontos positivos e outras observações.

O instrumento foi escolhido por ser de uso comum na rede de ensino, com função de ampliar as medidas de avaliação.

⇒ **Questionário Informativo**

É um protocolo visando à caracterização das professoras que contém: informações pessoais, dados sobre a formação do professor (inicial e continuada), antecedentes de situações de trabalho com inclusão escolar e impressões sobre o trabalho atual com alunos com necessidades educacionais especiais.

⇒ **Questionário de avaliação dos HTPCs no coletivo**

Trata se de um questionário contendo questões de múltipla escolha para avaliar conteúdo, aplicabilidade dos temas, metodologia e a coordenação dos cursos, das atividades conduzidas no HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

⇒ **Roteiro de entrevista final com a professora**

Trata-se de um roteiro de questões adaptado de Mendes (2002) dividido em 4 partes:

- impressões e expectativas sobre o ingresso e início do trabalho – questões sobre o ingresso do aluno com deficiência e tipo de orientação recebida;
- aceitação do aluno na sala – questões sobre concepções acerca da inclusão escolar e atitudes para com o aluno na sala;
- desenvolvimento do trabalho – questões referentes às mudanças ocorridas na prática em decorrência do processo de inclusão escolar;
- avaliação final – percepções sobre dificuldades na prática pedagógica, metodologia, adaptações, trabalho colaborativo, avaliações.

⇒ **Roteiro de entrevista com a Família**

Protocolo de questões sobre a impressão da família sobre o trabalho desenvolvido.

⇒ **Roteiro para análise das filmagens**

Protocolo contendo informações sobre data, participante, atividade, conteúdo, tipo de colaboração.

⇒ **Diário de campo**

Caderno utilizado para completar os dados da coleta, visto que nem todas as sessões foram filmadas integralmente, pois a pesquisadora não contou com auxiliar de pesquisa e, muitas vezes, houve problemas técnicos com a filmagem.

5.6. Procedimentos

As etapas do procedimento de coleta estão ilustradas no Quadro IV.

A etapa preliminar envolveu os procedimentos éticos, a coleta de dados de caracterização dos participantes e das escolas, além de cumprir o efeito de tornar o

pesquisador familiarizado com a situação. Na segunda etapa, foram coletados os dados sobre o rendimento dos alunos. Em seguida, na terceira etapa, veio o desenvolvimento da intervenção via ensino colaborativo. Na quarta etapa, foi reavaliado o rendimento dos alunos e finalmente, foram coletados dados sobre as percepções dos participantes envolvidos, inclusive os pais.

QUADRO IV - DELINEAMENTO DO ESTUDO

Etapas	Objetivos
Etapa preliminar	Procedimentos éticos e caracterização dos participantes
Etapa II	Avaliação inicial do rendimento escolar dos alunos
Etapa III	Intervenção (ensino colaborativo entre o professor do Ensino Comum e o pesquisador/professor colaborador funcionando como professor do Ensino Especial)
Etapa IV	Reavaliação do rendimento escolar dos alunos
Etapa V	Avaliação da validade social

Tais etapas ocorreram nas duas escolas e nas quatro turmas estudadas, em momentos distintos para cada uma das turmas. O Quadro V apresenta a descrição da seqüência das etapas e da introdução da intervenção nas turmas no estudo, ao longo de quatro semestres letivos.

QUADRO V – SEQÜÊNCIA DE INTRODUÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLAS, TURMAS E PARTICIPANTES NO ESTUDO

Escola/turmas/ alunos alvos		1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre
ESCOLA A	Turma de P1	A1 e A2	A2		
	Turma de P4			A5 e A6	A5 e A6
ESCOLA B	Turma de P2		A1		
	Turma de P3			A1, A3 e A4	A1, A3 e A4

Assim, conforme se pode observar, no primeiro semestre letivo, o estudo foi conduzido apenas na Escola A, na turma de P1 onde se encontravam A1 e A2. A classe de

P1 funcionava no período da manhã e tinha 31 alunos, sendo 20 meninos e 11 meninas, com idade variando entre 9 e 11 anos.

No segundo semestre letivo, A1 mudou-se para a escola B e ingressou na turma de P2. Continuou-se o estudo com A1, agora, numa nova turma com 29 alunos, sendo 14 meninos e 15 meninas, com idade entre 9 e 12 anos, funcionando no período da manhã.

Adicionalmente, foi mantida a investigação na turma de P1 que na época havia A2. Portanto, no segundo semestre, foi possível acompanhar duas turmas, uma em cada escola.

No terceiro semestre letivo, a aluna A1 foi matriculada na sala de P3 da escola B, juntamente com outros 18 alunos retidos no final da quarta série, sendo 13 meninos e 5 meninas, formando uma classe de Recuperação de Ciclo. Dessa turma, dois tinham deficiência mental. O acompanhamento de A1, agora com a professora P3 foi continuado e incluiu-se no estudo os alunos A3 e A4 que se encontravam matriculados na mesma turma de P3, cuja classe tinha alunos com idade variando entre 10 e 14 anos, funcionando no período da manhã. Ao término da coleta dos dois semestres de duração do estudo a classe de P3 havia 14 alunos.

Na escola A, iniciamos uma nova parceria com P4 e sua turma de 26 alunos no período da tarde, dos quais duas alunas tinham deficiência mental (A5 e A6). Assim, nos dois últimos semestres, participaram do estudo duas turmas, sendo uma na escola A e uma na escola B, com cinco alunos alvos com deficiência mental.

Exceto P2 que participou somente um semestre do estudo, as demais professoras participaram dois semestres. No caso do aluno, A1 que participou quatro semestres, os demais A2, A3, A4, A5 e A6 participaram dois semestres. Cabe ressaltar que os procedimentos adotados foram os mesmos com todas as turmas, variando apenas a quantidade de sessões.

A seguir, serão detalhadas as etapas do estudo para cada uma das quatro turmas estudadas.

ETAPA I: Procedimentos preliminares

Inicialmente o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética de Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar, tendo sido aprovado (ver ANEXO VII - Atestado de aprovação).

Foi então realizado um primeiro contato com as escolas selecionadas para apresentação do projeto e seleção dos participantes. O critério adotado para selecionar a professora foi a disposição em participar da pesquisa nas condições apresentadas e a existência de aluno com deficiência mental na turma atual.

Em seguida foram entregues os termos de consentimento para as diretoras (ANEXO VIII), professoras (ANEXO IX) e para os pais dos alunos da sua sala (ANEXO X). Após o consentimento dos participantes, foram coletados dados sobre a escola e os alunos alvos, tendo em vista a caracterização dos participantes.

ETAPA II: Avaliação inicial do rendimento escolar dos alunos

Num segundo momento, foi realizada uma avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência mental e dos demais colegas da turma por meio dos instrumentos: PAP e TDE (STEIN, 1994). Posteriormente, a professora respondeu o questionário - ROA sobre o desempenho somente dos alunos com deficiência mental.

A avaliação dos alunos foi realizada no horário de aula pela pesquisadora, sendo que eles foram chamados individualmente na Biblioteca da escola.

ETAPA III: Intervenção baseada no ensino colaborativo

Inicialmente foram feitas algumas sessões de observação dos participantes pela pesquisadora na sala de aula, com objetivo de familiarização e diagnóstico inicial. Nessa etapa, as impressões foram registradas apenas no diário de campo. O número de sessões, em cada turma, nessa fase, variou dependendo da avaliação feita pelo pesquisador sobre o melhor momento de iniciar a intervenção.

A intervenção foi posteriormente introduzida em três frentes ou momentos diferentes, tendo envolvido atividades na sala de aula, no horário de trabalho pedagógico coletivo e em reuniões com as famílias.

⇒ Primeiro Momento: O trabalho colaborativo na sala de aula

A proposta de intervenção envolveu a atuação da pesquisadora como professora colaboradora, tendo como parâmetro o programa preestabelecido do Ensino Fundamental.

O ensino colaborativo visou o apoio prioritário para adaptação e simplificação de conteúdos, arranjos e estratégias de ensino de pares, entre outras.

A intervenção centrada na sala de aula foi desenvolvida, em duas sessões por semana, com duração variando entre duas a quatro horas, alternando-se aleatoriamente os horários (antes ou depois do intervalo, ou ainda, o período todo).

Durante o desenvolvimento desse trabalho, a câmera ficava o tempo toda ligada e o foco de filmagem não foi especificamente só os alunos com deficiência mental, mas sim, o grupo como um todo. A pesquisadora também realizou anotações em diário de campo, após todas as sessões.

A Tabela 2 apresenta o número de sessões de atividades realizadas em sala de aula de cada uma das turmas.

TABELA 2. NÚMERO DE SESSÕES DE INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA, BASEADAS NO ENSINO COLABORATIVO EM CADA UMA DAS TURMAS DOS ALUNOS (A1, A2, A3, A4, A5, A6) E PROFESSORAS (P1, P2, P3, P4) PARTICIPANTES, DURANTE OS SEMESTRES LETIVOS.

	Turmas	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	TOTAL
ESCOLA A	P1	A1 e A2 22 sessões	A2 32 sessões			54 sessões
	P4			A5 e A6 27 sessões	A5 e A6 18 sessões	45 sessões
ESCOLA B	P2		A1 30 sessões			30 sessões
	P3			A1, A3 e A4 25 sessões	A1, A3 e A4 11 sessões	36 sessões
TOTAL		22 sessões	62 sessões	52 sessões	29 sessões	165 sessões

⇒ **Segundo Momento: Atuação colaborativa no horário de trabalho pedagógico coletivo**

Além das sessões nas salas de aula, foram efetuados encontros quinzenais para análise e discussão da prática pedagógica, nos quais eram revistas as filmagens e o planejamento anual que havia sido elaborado sem o apoio da pesquisadora, com P1 e P2 e

com o apoio da pesquisadora, com P3 e P4. Nos encontros também eram planejadas as reuniões com as famílias.

Além dos registros no diário de campo, ao término de cada encontro, foram gravadas algumas reuniões para coletar alguns relatos sobre episódios. A Tabela 3 apresenta o número de encontros efetuados, no HTPC, entre a pesquisadora e cada uma das professoras do estudo.

TABELA 3. NÚMERO DE ENCONTROS DAS DUPLAS DE PROFESSORAS (ENSINO COMUM E ESPECIAL) NOS HORÁRIOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO, DURANTE CADA UM DOS SEMESTRES LETIVOS.

	Turmas	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	TOTAL
ESCOLA A	P1	8	4			12
	P2			10	4	14
ESCOLA B	P3		6			6
	P4			7	3	10
TOTAL		8	10	17	7	42

⇒ **Terceiro Momento: suporte para todo o corpo docente**

Apesar de um acordo verbal feito com o diretor de ambas as escolas, no sentido de promover algumas orientações para todo o corpo docente no HTPC, em um dos primeiros encontros colaborativos, surgiu uma preocupação por parte de P1 em relação a formação dos demais professoras, pelo fato deles não estarem recebendo as mesmas informações que ela, tendo a preocupação que os alunos, no ano seguinte, seriam de outros professores. Foi então, incluída uma etapa paralela que envolveu algumas orientações para os demais professores, a fim de orientar sob forma de formação continuada em serviço de forma colaborativa todo o corpo docente da escola visando à inclusão escolar para as duas escolas.

Os encontros foram realizados em Horário de Trabalho Pedagógico-HTPC e do (re) planejamento. A maioria deles teve duração de duas horas e foram realizados em sete ocasiões com cada uma das escolas (A e B).

⇒ **Quarto Momento: Atuação colaborativa com as famílias dos alunos**

Foram realizadas duas reuniões coordenadas por cada professora com a parceria do pesquisador, com os pais ou representante da família, cujo objetivo foi obter informações

básicas sobre a relação da criança com a família e sobre o desenvolvimento em situação do lar. Além desses encontros, cada professora realizou sozinha, no mínimo, outros dois encontros com as famílias, com o objetivo de obter maior participação na escolaridade dos filhos.

A intervenção propriamente dita será detalhada no item seguinte.

ETAPA IV: Reavaliação do rendimento escolar dos alunos

Após a intervenção, foi efetuada a reavaliação do rendimento, seguindo os mesmos procedimentos da Etapa II com cada uma das turmas.

ETAPA V: Avaliação da validade social

Os pais e educadores foram entrevistados com a finalidade de expressar suas opiniões a respeito dos os efeitos do estudo sobre o rendimento dos alunos. As entrevistas foram gravadas em vídeo, com depoimentos das quatro professoras, das duas coordenadoras pedagógicas e de quatro pais dos alunos com necessidades educacionais especiais sobre o processo de intervenção, baseada no ensino colaborativo.

No último dia com o coletivo da escola foi solicitada uma avaliação por escrito sobre os encontros. Os participantes deveriam assinalar sua opinião sobre alguns aspectos pré-determinados dos encontros e, em seguida, poderiam fazer comentários que julgassem pertinentes, por escrito.

5.6.1. A intervenção via ensino colaborativo

A Figura 2 sintetiza as atividades desenvolvidas em cada uma das instâncias do procedimento de intervenção na sala de aula e no HTPC, em reuniões exclusivas com cada professora (P1, P2, P3 e P4) e com o coletivo da escola.

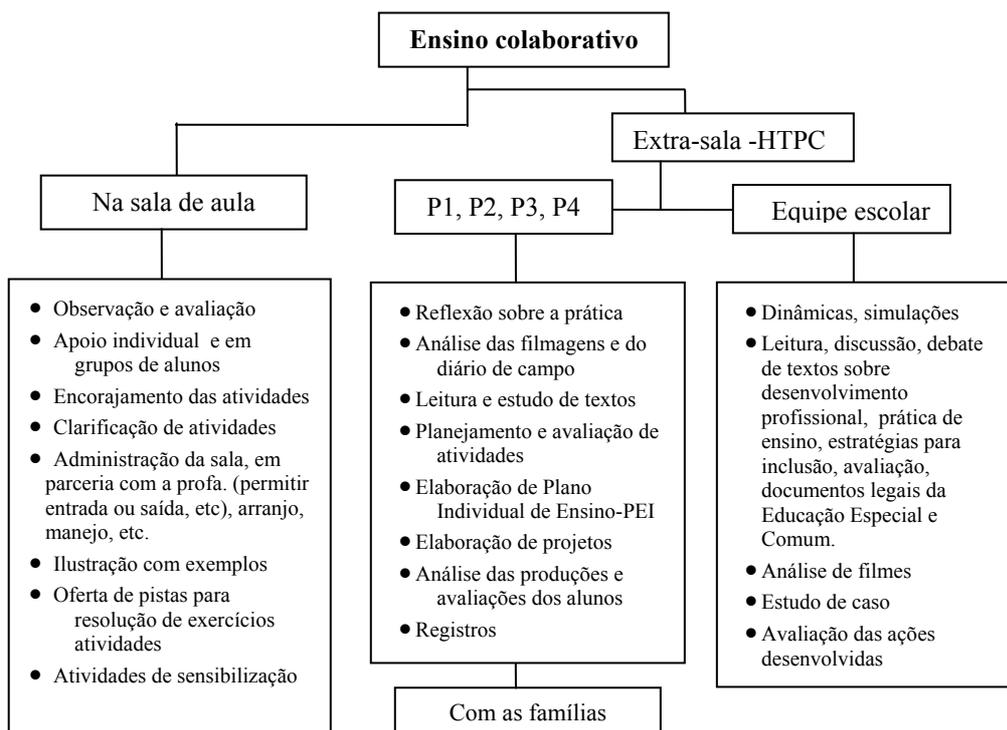


Figura 2 – Fluxograma das atividades das instâncias do ensino colaborativo

A intervenção teve como base o respeito aos saberes do professor, portanto, fui para a sala de aula ciente de meu papel inicial de coadjuvante, almejando ao longo do processo, transformar-me em uma parceira, podendo assim dividir a sala, como colaboradora que planeja, executa e avalia igualmente as ações.

Com relação ao aluno, minha concepção era de que a inclusão escolar pressupõe o acolhimento à diversidade humana, tem como pressuposto a aceitação das diferenças individuais e a equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Nesse contexto, o eixo norteador de minhas ações foi o princípio da isonomia, o que implicou no fato de que qualquer adequação e modificação do currículo só seria efetuado quando necessário.

Tendo em vista que, adequações e/ou modificações foram necessárias ao longo do processo para que os alunos com deficiência mental participassem das atividades, adotei como parâmetro para a tomada de decisão nas intervenções, a avaliação da situação que teve como base: a) recusa ou erro freqüente da criança; b) julgamento de que a instrução ou o material seria insuficiente; c) tarefa proposta ser demasiadamente complexa para o “nível” da criança e, d) quando o professor solicitava sugestão.

As modificações introduzidas e as sugestões oferecidas foram embasadas nas estratégias inclusivas indicadas pela literatura e, algumas vezes, construídas a partir da minha experiência, dependendo do que demandava a circunstância, por exemplo, o apoio individual para o aluno com deficiência, suplementação de material, modificação na instrução, encorajamento, *feedback* sobre o desempenho, etc.

A filmadora ficava ligada durante a minha presença na sala, que no início, inibiu os alunos, despertou curiosidade, mas, com o passar do tempo passou a ser ignorada, tanto que, muitas vezes, episódios se perderam pelo movimento constante da sala ou pelo fato de que a fita terminava e nem era notada por nós.

A sistemática dos encontros, nos horários de HTPC com cada uma das participantes em momentos distintos, foi baseada principalmente, na discussão das filmagens e nos relatos do diário de campo. Esses encontros eram bem dinâmicos e flexíveis, variando de acordo com a necessidade e a prática de cada professora. No entanto, havia uma sistemática planejada previamente que era comum a todas as participantes, conforme apresentado no Quadro VI.

QUADRO VI - DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DOS ENCONTROS ENTRE PC COM CADA PROFESSORA

Aquecimento	Atividade Reflexiva	Planejamento de atividades	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um pequeno texto, poesia, conto, etc. • Exibição de um trecho de um filme 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão das filmagens • Debate sobre anotações do diário de campo. • Estudo de textos • Sentimentos despertados do encontro na sala de aula <p>Discussão de casos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Re)-planejamento de atividades • Escolha de materiais • Divisão de tarefas • Planejamento das orientações com os pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do encontro (escrita ou oral) • Sugestões e críticas

O aquecimento inicial tinha como objetivo fortalecer nosso vínculo e aumentar a confiança mútua. Consistia em um momento agradável e a minha preocupação foi fortalecer no professor sua capacidade transformadora. O encorajamento era importante, pois percebi por parte de todas as participantes, principalmente no início da coleta, uma preocupação em falhar, em “*não dar conta de ensinar*”. Havia sempre uma percepção por parte delas de “*não ter capacidade*”, como se os professores de Educação Especial fossem “*super-professores, paciosos, com poderes especiais*”. Um dos objetivos destes

momentos foi aprender a interpretar a realidade, ou seja, compreender o que havia “por trás” das aparências, as múltiplas dimensões e relações envolvidas na prática que ambas se deparavam no cotidiano da sala de aula.

No momento seguinte, eu exibía trechos das filmagens por mim previamente escolhidos, das atividades desenvolvidas durante a semana. Após assistirmos alguns episódios, fazíamos uma análise norteada pelas seguintes questões:

- O objetivo da atividade proposto foi atendido?
- Os alunos com deficiência realizaram a atividade?
- O que poderia ser melhorado?
- Houve colaboração? Quando não, refletíamos sobre a atividade.

Para completar a reflexão do episódio, eu levava algumas impressões registradas no diário de campo e confrontava com o posicionamento das professoras. Esse momento favorecia também, uma discussão dos sentimentos despertados no decorrer dos encontros.

Com relação ao momento de estudo, sugeri alguns textos para leitura prévia, para que nos encontros, pudéssemos fazer as devidas reflexões e verificar a possibilidade de articulação com a prática.

Por outro lado, o HTPC possibilitou também o estudo de casos específicos de alunos, com os quais estávamos encontrando mais dificuldade no ensino de determinados conteúdos ou em relação a determinados comportamentos, e/ou outros.

Outra atividade dos encontros era o (re)planejamento das atividades, divisão das tarefas, seleção de projetos, etc. Eu procurava deixar que as professoras fizessem a divisão, mas quase sempre, sobretudo em alguns projetos propostos, as professoras perguntavam como poderiam colaborar. Nos encontros, também, eram discutidos tipo de instruções, materiais que poderiam enriquecer as atividades, arranjos que deveriam implementar, alunos que poderiam ajudar o colega com deficiência e/ou com dificuldade. Nesse processo, era discutido se havia necessidade ou não de modificações para que os alunos com deficiência participassem efetivamente das atividades.

Observei, logo no início, que as professoras reclamavam de leituras fora do horário de trabalho. A fim de minimizar esta situação, optei por resumir alguns textos e/ou utilizar

somente algumas partes, mas eu sempre oferecia a bibliografia na íntegra para leitura complementar.

Alguns desses encontros foram utilizados para planejamento e discussão do trabalho com os pais.

Ao término de cada encontro avaliávamos nossa participação e o encontro como um todo.

A linhas gerais do trabalho de intervenção foram as descritas. A seguir será efetuado um relato mais detalhado sobre a intervenção com P1, por ser a primeira professora, ou seja, muitos procedimentos adotados e descritos sobre sua sala, ainda que com resultados diferentes se repetiram com as demais, por isso, com as demais professoras a descrição foi mais sucinta.

Turma de P1 com A1 e A2 na escola A

O trabalho iniciou de forma bem amistosa. P1 relatou não ter experiência alguma no trabalho com alunos com deficiência mental e manifestou achar muito bom que eu estivesse lá para dividir esta tarefa com ela.

Ao ingressar na sala de aula, comecei a dialogar com os alunos, verificando preferências e características do grupo e, por vezes, quando solicitada pelos alunos, oferecia ajuda, tentando assim estabelecer vínculo com o grupo.

A princípio, minha atuação deu-se muitas vezes, apoiando direta e individualmente os alunos com deficiência, ou algum outro aluno com mais dificuldade de aprendizagem.

Notei uma preocupação muito grande por parte de P1 “em dar a aula de forma correta”. Logo que a câmera foi introduzida na sala, ela me perguntava, como eu gostaria que a sala fosse organizada para o próximo encontro. Ela questionava várias vezes se o procedimento adotado por ela em determinadas atividades estava correto.

Na maioria das vezes, as atividades propostas para os alunos com deficiência mental e até alguns com dificuldades na alfabetização eram diferentes das dos demais, especialmente, no início da coleta de dado. Nem todos concluíam tudo o que a professora pedia e, mesmo assim, as atividades iam se sucedendo. Na sala havia um aluno que

apresentava problemas de comportamento, falava muito palavrão, batia nos menores, e sempre era enviado para a diretoria. Assim como em todas as outras classes havia alunos mais falantes e outros que não falavam quase nunca.

As primeiras observações mostraram que todos os dias eles se sentavam individualmente, enfileirados. A rotina diária era muito previsível, a começar pela entrada dos alunos até a dinâmica de aula, como ilustra o relato abaixo:

No pátio, hora da entrada, todas as crianças fazem filas. Uma professora da escola inicia uma oração e todas as crianças acompanham. Algumas estão meio dispersas. Eu chamo a atenção de A1 que não para quieta na fila, ela fica com “bico”, mas aos poucos se acalma. A professora que estava em uma posição de destaque convida todos os alunos para cantarem uma música. Alguns cantam, outros berram e alguns não abrem a boca. Em seguida, todos se dirigem para a sala. Na classe fileiras de carteiras uma atrás da outra, um alfabeto de madeira na frente da sala. P1 coloca o cabeçalho na lousa: cidade, data e a seguinte frase “Obrigada pela minha saúde perfeita”. Correção da tarefa. Chama um aluno à lousa que faz a correção, em seguida P1 pergunta “quem acertou” e alguns alunos levantam a mão. Agora vamos ler um texto, fala P1, dirige-se à lousa e anota: 2- Leitura silenciosa e oral de um texto. P1 entrega um texto xerocopiado, pede que todos leiam e pintem o desenho. Nesse momento, vai à carteira de alguns alunos, incluindo A1 e A2 solicita os cadernos e passa uma outra atividade. P1 faz a leitura oral com a turma e coloca algumas atividades na lousa. Assim, a aula vai até a hora do intervalo. Depois, problemas de matemática com correção na lousa. Também não participam dessa atividade os cinco alunos já citados que resolvem umas “continhas” no livro de Matemática. A1 realiza parte das atividades passadas, até que pára e alega que quer brincar. Nesse dia eu fiquei mais observando e conversando, cada hora, com uma dupla de alunos.

O planejamento anual realizado no início do ano letivo, não foi feito por nós de forma colaborativa visto que a intervenção teve início, posteriormente a esse período. Nesse sentido, procurei sugerir algumas atividades, sempre respeitando o planejamento já delineado previamente. Todavia esta pareceu ser uma preocupação mais minha, pois ao longo da coleta P1, nunca fez referência ao que tinha planejado no início do ano letivo, a não ser quando era algum projeto específico que a escola toda ia desenvolver. Dessa forma, minha intervenção se deu basicamente nas seguintes situações:

- a) apoio suplementar individualmente a A1 e/ou A2 quando alegavam que não queriam fazer, e, então, eu me sentava ao lado, pedia que fizessem, incentivava-os, dizendo que eram capazes e prometia uma recompensa como exemplo, um adesivo no caderno, um bilhetezinho elogiando, etc e/ou que ao término daquela atividade poderiam escolher a atividade seguinte, dentre um rol proposto.

- b) oferta de material e/ou instrução adicional para a realização de algumas tarefas, por exemplo, em uma atividade de matemática que fosse para resolver um problema, eu lia a atividade e auxiliava questionando. Em determinadas atividades eu contribuía apresentando material concreto, oferecendo modelo, principalmente nas atividades de matemática, propunha resolução de algumas atividades com material dourado, contas, calculadora, etc.

De posse das avaliações, minha primeira tentativa de intervenção, junto à professora, teve como objetivo elaborar o “Plano de Ensino Individualizado - PEI” para os alunos que estavam com mais dificuldade. P1 afirmou que nunca tinha realizado um planejamento individualizado sistematizado e que não sabia como fazer. A partir desta constatação, a ação colaborativa envolveu o estudo da literatura e a construção de um PEI para cada um dos cinco alunos considerados com dificuldade, entre eles estavam A1 e A2, conforme modelo apresentado (anexo XI).

Em um dos encontros, no HTPC, P1 me apresentou seu planejamento e justificou que, como A1, A2 e mais três alunos não estavam alfabetizados e/ou tinham mais dificuldade, considerava que não poderiam fazer as mesmas atividades dos demais. Ela estava usando um livro de exercício para treinamento da escrita. Que tinha diversas histórias pequenas, em seqüência alfabética, com todas as letras do alfabeto. Perguntei se P1 me permitia propor algumas adequações de conteúdos, modificações de objetivos para favorecer a participação de todos os alunos, na maioria das atividades propostas.

P1 concordou plenamente, entretanto, disse que isso seria muito difícil. Então, em algumas vezes, apoiei os alunos, repetindo e/ou simplificando a instrução de P1 e atuei como escriba quando era necessário registrar alguma idéia em forma de texto escrito.

Em atividades de leitura e interpretação, eu lia e pedia que eles respondessem oralmente as mesmas perguntas que os demais estavam escrevendo no caderno, quando a professora passava as respostas na lousa, eles copiavam e eu perguntava se eles tinham acertado. Em outros momentos, eu clarificava o que estava sendo pedido, pois uma instrução muito longa podia ser rapidamente esquecida, cada exercício era explicado um a um, etapa por etapa, por diversas vezes.

Algumas vezes, sobretudo quando eu me sentia apenas como uma estagiária, tinha a sensação de que era inútil ficar dois dias por semana na sala, colaborando com P1, pois, nos dias em que eu não estivesse presente, ela não teria apoio algum. Por outro lado, algumas vezes, percebia o quanto o ensino colaborativo podia fazer a diferença, como ilustrado pelos episódios ocorridos ainda no início da intervenção que mostraram o quanto era difícil para P1 propor atividades que envolvessem todos os alunos, a partir de um mesmo tema gerador.

P1, depois da rotina do cabeçalho, frase na lousa, entrega um texto xerocopiado sobre a FIFA e a Copa do Mundo. Novamente atividades separadas para uma parte dos alunos. Sento-me junto com o grupo e ajudo na realização da atividade sobre gênero. Em seguida, sem consultar P1, li o texto oferecido aos demais para o grupo de 5 alunos e solicito que escolham do texto lido, uma palavra para escreverem. Eles escolhem “COPA”, peço que escrevam copa. Depois pergunto o nome das letras e questiono se no nome deles há alguma das letras de COPA. P1 dirige-se ao grupo e diz: “...é, se todos os dias eu tivesse você aqui, seria mais fácil, pois eles não acompanham a turma. A2 está quase se alfabetizando, falta só mais um pouquinho de vontade e A1, Ahhhhhhhhh, ela tem falado muito palavrão, né A1?”.

Quinta de manhã, estamos ouvindo uma história e somos interrompidos pela Polícia Militar (uma policial que desenvolve um projeto de prevenção contra drogas). O projeto já acontece desde o início do ano. A turma tem contato semanal, nem sempre coincide com o dia da intervenção. Hoje, ficamos neste período com três professoras na sala. A policial pede aos alunos que peguem a “cartilha” que usam e abram na página “x”, cujo tema da semana era “Meus Desejos”. Havia um espaço para que os alunos respondessem a várias questões. Quando todos estavam prontos, a policial começa perguntar e dá um tempo para eles responderem. A1 fala que quer fazer também, mas P1 disse que ela ainda não sabe escrever, então se não quiser fazer outra coisa, deve ficar só prestando atenção, juntamente com A2. Eu hesito por alguns segundos, mas não resisto. Peço um minuto e sugiro para P1 ser a escriba de A2 e eu torno-me a escriba de A1. Assim, eles ouvem a pergunta da policial, vão respondendo seus desejos, conseguindo desta maneira, participar da atividade, inclusive por diversas vezes respondem às perguntas da policial para a classe toda, como os demais alunos.

Em relação ao episódio da atividade com o texto da Copa, enquanto os alunos pintavam o desenho que P1 passara, eu conversei com ela, no sentido de que seria importante envolver os alunos, se não ainda em todas, pelo menos em algumas atividades da turma. P1 respondeu que as atividades de Educação Física e Artes eram as mesmas, enfatizando uma concepção de que para essas atividades, era mais fácil. Naquele ano letivo ainda não havia professor específico para essas disciplinas na escola e era P1 que também trabalhava com esses conteúdos, mas concordou que com meu apoio esse procedimento tornava-se viável, o que antes ela nem cogitava.

Pareceu-me que as atividades para os cinco alunos com mais dificuldades, exigiam sempre pouco esforço para serem realizadas. Por decorrência disso, sugeri também que quando não fosse possível trabalharmos a mesma atividade que alternássemos os papéis.

P1 aceitou, então procuramos atender à diversidade sem discriminar. Constantemente, tentávamos diversificar, mas nem sempre sabíamos bem como fazê-lo. A sala de aula era muito viva. As coisas iam acontecendo, o tempo passava muito rápido. Por isso, procurávamos não perder de vista os objetivos propostos, contudo, às vezes, eles não estavam claros. P1 em determinadas atividades nem ao menos sabia o objetivo, dizia que uma colega tinha trabalhado, então ela usava também, pois alguns conteúdos precisavam ser trabalhados de um jeito ou de outro, “...então eu aproveito..”, justificava.

Algumas vezes, enquanto P1 assumia, por exemplo, as atividades da área acadêmica (conteúdos acadêmicos específicos), eu ensinava alguns alunos a identificar as idéias principais de um texto, etc., e em outras, embora poucas, nós duas ensinássemos os conteúdos acadêmicos, mas enquanto P1 era responsável pelo núcleo central do conteúdo, pela matéria essencial, eu me encarregava de dar apoio suplementar a qualquer aluno que dele necessitasse, individualmente ou em pequenos grupos.

Por estar freqüentemente na escola, houve certos momentos que me senti apenas um “quebra galho”, como exemplificado no episódio abaixo:

Estou na sala com P1, a auxiliar administrativa entra pedindo para eu ir até a secretaria, pois precisavam de um favor, a diretora tinha que enviar uns dados urgentes para a Diretoria de Ensino e a secretária faltou. Você poderia nos ajudar com isto? Perguntou a diretora, alegando que estava aprendendo usar o computador, mas que ainda não sabia enviar e-mail.

Em um dos encontros, questionei P1 se os objetivos do PEI - considerados prioridades estavam sendo atingidos, uma vez que era muito importante ir avaliando o processo ensino-aprendizagem, para (re)pensar as ações desenvolvidas. P1 comentou que A2 já escrevia o nome todo e algumas palavras simples e que era inconstante; um dia trabalhava, no outro não; às vezes, até escrevia algumas palavras corretamente, outras vezes, não sabia fazê-lo, perguntava qual era a letra, pois já havia memorizado e sabia escrever todas as letras. Mas o que dificultava era que ela tinha “pouca atenção, muita preguiça e não ficava no lugar” reclamava P1.

Sugeri que fosse utilizado elogios ou recompensas para melhorar seu comportamento. A1 queria muito que eu conhecesse sua casa, pois, segundo ela, tinha sete

cachorros. Então P1 estabeleceu, no primeiro dia da semana seguinte que, se ela melhorasse o comportamento em relação aos palavrões e execução das tarefas, eu iria visitar sua casa.

Estou sentada ao lado de A1. A2 faltou. P1 está corrigindo a tarefa na lousa. Corrijo a tarefa no caderno de A1 que fez tudo, mas parece que teve ajuda, embora não admita. A1 vira-se para mim e pergunta: "Se bater a cabeça na parede poderia morrer"? Comenta que apanha de sua mãe porque ri. Respondo que não pode bater a cabeça, pois iria se machucar e, machucada como iria me receber em sua casa, visto que P1 já tinha contado que A1 tinha melhorado o comportamento. E A1 me pergunta se eu ia levar presente. Digo que não, pois senão teria que dar presente a todos os alunos, mas prometo que iria conversar com a mãe de A1 sobre ela ter apanhado.

Em um dos encontros posteriores, P1 relatou-me que os colegas estavam irritados com A1, pois ela estava brigando muito, então eles se irritaram e comentaram que se “*ela tinha algum problema, então que fosse para uma clínica*”. Após conversarmos, chegamos a conclusão que deveríamos ser mais firmes com A1.

Observando a dinâmica da sala e o planejamento de P1, percebi que o conteúdo do tema transversal “Pluralidade cultural” não era trabalhado, e, em um HTPC, propus que poderíamos realizar algumas vivências e introduzirmos alguns projetos para a turma.

No encontro seguinte com a turma, desenvolvemos dinâmicas de grupos e vivências, sobre aceitação das diferenças, tendo como base o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2002). No começo muitos riram, mas participaram ativamente. Assistimos “O Pavão na Terra dos Pingüins” um desenho animado que abordava o respeito às diferenças e o filme “Juntos” que versava sobre a participação e a colaboração.

Na semana seguinte, apresentamos o filme “Amigos para sempre”. Em seguida, foi realizado um debate sobre o filme relacionando-o às pessoas com deficiências e que tipos de deficiências existiam. Questionei se conheciam alguém com alguma deficiência. E por último fizeram uma redação sobre esse tema.

Término do filme, os alunos afirmam: Adoramos! Um aluno pergunta se na classe há alguém com deficiência. P1 responde que sim e me pede para explicar. Explico rapidamente para o grupo os tipos de deficiência, pois quando foi perguntado aos alunos, só falaram dois tipos: aqueles que não têm perna e anda de cadeira de rodas e aqueles que não escutam. Um outro aluno pergunta se quem tem problema na cabeça, como A1, é também deficiente e por que A1 não tira a touca da cabeça, mesmo quando está calor. Penso uns instantes e respondo que existem pessoas que têm sim problemas na cabeça (que alguma parte do cérebro não funciona como deveria) e podem ter alguma deficiência, sim, porém, há outras pessoas que também podem ter algum outro tipo de “problema” na cabeça e não serem pessoas com alguma deficiência. E quanto ao fato de A1 usar a touca o tempo todo, penso que temos que perguntar para

ela. E penso: O que será que A1 está pensando? Mas não pergunto! O mesmo aluno que perguntou, vira-se para A1 e pede para que ela tire a touca, mas A1 não dá importância. Todos participam ativamente nas atividades neste dia, terminam com uma redação, alguns a ilustram.

Inicialmente, os alunos tinham dificuldade em compreender qual era meu papel na sala, perguntavam nos primeiros encontros se eu era estagiária, se ia ficar no lugar de P1. Posteriormente, foram se acostumando e a maioria não fazia distinção na hora de perguntar alguma dúvida, de pedir alguma coisa. No entanto, a administração da sala (permitir entrada e saída de alunos, atender quem viesse dar recados, avisos, etc. pedir silêncio, solicitar qual aluno ia para a lousa, etc...) quase sempre ficava a cargo de P1. Parecia que esta tarefa era muito importante para ela, pois nela parecia que P1 encontrava uma forma de dizer que era “ela que mandava”. Um exemplo disso pode ser ilustrado pelo seguinte episódio.

A turma trabalha em duplas, P1 está passando um comando para a sala, um aluno da turma pergunta para mim: Posso ir ao banheiro? “Claro”, respondo. Pouco depois o aluno volta. P1 grita: Onde você pensa que está? Já não falei que não é para sair da sala, sem minha ordem!! “Professora”, fala o aluno quase sem voz, “foi PC que deixou eu sair”.

De certo modo, o arranjo da sala era mantido da forma que estava quando eu chegava e a aula já tinha começado, mas, em algumas ocasiões, eu propunha utilizar a estratégia de agrupar os alunos em duplas, grupos, organizando-os de acordo com suas habilidades (por exemplo, juntando alunos com dificuldades, numa determinada área com alunos mais habilidosos). Entretanto, ainda que estas questões fossem discutidas, por diversas vezes, P1 me perguntava constantemente, como ela deveria dispor o arranjo físico da sala, parecendo que era a “dona” da sala somente nos dias em que eu estava. Era como se não tivesse autonomia sobre a forma de conduzir a aula, nos momentos que eu estava e, além disso, sentia-se na obrigação de propor outras estratégias que não as que comumente utilizava.

Depois da exibição de alguns episódios no HTPC, P1 questionava, várias vezes, se o procedimento adotado por ela em determinada atividade estava correto, elucidando uma preocupação com o seu desempenho.

Em nossos encontros, estudávamos alguns textos e planejávamos atividades para os próximos encontros, além de analisarmos algumas atividades realizadas na classe. Em um desses momentos, foi observado o seguinte episódio:

Final de junho, trabalho com uma atividade de alfabetização com A1, A2 e mais um aluno. P1 está na lousa escrevendo um “ponto sobre ciências” cujo tema é o solo. Os alunos vão conversando e copiando. Quando P1 diz que vai apagar a primeira parte que já tinha escrito, os alunos reclamam, P1 espera mais um pouquinho, apaga em seguida, e começa novamente. Ao todo são três lousas. Em seguida P1 lê oralmente com os alunos o texto, eles têm que acompanhar a leitura pelo caderno, mas nem todos acabaram de copiar. Ao término da leitura P1 pergunta se alguém tem alguma dúvida, ninguém se manifesta. (Também estão tão cansados de tanto ter que escrever! Penso eu). Dá-se por encerrada a atividade, ao ouvir o sinal tocar.

No HTPC ao assistirmos este episódio, a discussão se desenvolveu da seguinte maneira:

Pergunto se P1 atingiu seu objetivo. P1 pensa e responde que sim, mas não para com todos. Questiono: Com quais atingiu? P1 responde que com aqueles que terminaram tudo, fizeram a leitura e não têm dúvidas quando algo é perguntado. Argumento que, se o objetivo fosse copiar e ler um texto, P1 atingiu. Mas, como a proposta é trabalhar os tipos de solo, adubos naturais, certamente P1 não o atingiu. Pergunto: Não fica nítido para você que quando copiam, só estão escrevendo e não estão pensando sobre o que é? P1 disse que, pensando bem, pode ser verdade. Mas que faria umas perguntas sobre o texto no próximo encontro. Eu contesto, afirmando que pode ser que eles olhem no caderno para responder. Insisto: ainda assim, não terá garantia de ter atingido os objetivos. Digo que talvez seja necessário questioná-los sobre o que pensam que seja solo. Se eles conhecem algum tipo de adubo, para que servem os adubos? Devam ver um documentário sobre alguns agricultores falando sobre como adubam suas plantações. Outro sobre adubos naturais, como, por exemplo, a casca do ovo que algumas pessoas colocam nos jardins, etc. E por outro lado, todos os alunos poderiam participar sem terem de ficar fazendo outra atividade que não fosse apenas copiar do quadro.

Esses momentos foram muito ricos para nós, talvez até, os mais ricos do trabalho. Uma vez que era uma discussão sobre a turma real, sobre nossas dificuldades reais e a busca de soluções para os problemas do dia-a-dia era a meta dos encontros.

O sentimento de P1, no início da coleta, parecia ser mais de alívio, pois tinha minha presença na sala, duas vezes por semana, para ajudá-la a pensar o que fazer com A1 e A2 e, com mais três alunos com os quais ela tinha maiores dificuldades. Também saltava aos olhos momentos de tensão de P1 com a situação. Algumas vezes, chegava a me perguntar:

para a próxima aula, como você quer que eu deixe a disposição da sala? Sabe, eles não sabem trabalhar em grupo, já tentei, por isso só proponho esse tipo de arranjo quando você está aqui. A sala, quando está em grupo, fica muito tumultuada e perco o controle.

No entanto, quando o ano foi passando, observei mais segurança em P1 para propor algumas atividades diferenciadas. Todavia P1 ainda tinha certa dificuldade em abandonar

ou diminuir atividades que envolviam cópia da lousa, até porque nem todos os alunos haviam recebido o livro didático, em virtude de problemas administrativos da escola.

No decorrer do ano, em nossos encontros, foi-se construindo uma nova dinâmica para a sala. P1 foi ficando mais à vontade com minha presença e conseguimos, nas situações de trabalho em grupo, alternarmos, em forma de rodízio, nosso papel. Planejavamos e ensinávamos em conjunto todos os conteúdos a todos os alunos, responsabilizando-se, cada uma de nós, por uma determinada parte do currículo ou por diferentes aspectos das matérias. Os alunos já trabalhavam mais em grupo, utilizávamos mais projetos como metodologia, etc.

Ainda assim, P1 manifestava dúvida sobre qual o melhor lugar para a escolaridade de A1. Em um dos encontros (em dupla – PC e P1) no HTPC, P1 questionou-me se o melhor lugar para A1 não seria estar na “APAE” ou, na classe especial, pois lá havia professores que sabiam lidar com ela de uma forma melhor.

Quando terminou o semestre, A1 foi para a outra escola, já não mais falava palavrão, ficava o tempo todo na sala, fazia atividades (completas e incompletas). Quase havia eliminado uma mania que era muito freqüente: o de usar uma blusa com o capuz na cabeça, mesmo com muito calor.

No segundo semestre, eu, já com um entrosamento maior com a turma, senti que o trabalho e cooperação grupal eram mais presentes. A turma ficou menor, A1 e mais dois alunos que tinham dificuldades haviam mudado de escola.

Os dados da avaliação inicial e da avaliação continuada mostravam que os alunos tinham muita dificuldade para resolver problemas que exigiam raciocínio. Sabiam fazer contas, mas não eram capazes de interpretar um gráfico, resolver um problema, etc. Atenta ao movimento da sala, percebi que havia uma discussão sobre tipos de música, já que eles adoravam dançar uma música do momento (“egüinha pocotó”). Então sugeri, no encontro com P1, que, na próxima aula, elaborássemos um projeto com gráficos. “As preferências da 4ª série B”.

A turma está dividida em seis grupos, cada grupo levanta o número das preferências com relação a: esporte, estilo musical, comida favorita, time de futebol, cor, programa de TV. Cada um participou de uma forma. Eles contam os votos, em alguns itens há 27 votos, em outros 26, em outros 28. Na sala, estavam presentes, naquele dia, 27 alunos. Dividimos a coordenação do trabalho, ficando três grupos sob responsabilidade de cada uma. Como produto final, os alunos fazem a exposição na hora da entrada, explicando que os gráficos estão

no mural. A2 participa ativamente da atividade, consegue realizar sem ajuda as diversas etapas do trabalho.

De fato, como dizia P1, faltava só um “empurrãozinho” para A2. No final do ano, estava alfabetizado, ainda que cometesse alguns erros ortográficos, foi promovido para a quinta-série.

Em um dos últimos encontros no HTPC, P1 discutindo sobre a época que A1 estava em sua sala, comentou que certas preocupações que tinha hoje com A2 e com qualquer outro aluno, não estavam claras. Inicialmente, pensava que se A1 se socializasse melhor com o grupo já estava bom. Questiono o que considera importante agora e P1 sintetiza com sabedoria o que já sabia, mas não refletia se punha em prática ou não, conforme o episódio abaixo.

Estamos refletindo sobre a prática do professor. P1 indaga: veja se eu entendi direitinho, o arranjo é importante né, mas depende do objetivo. É melhor planejar do que improvisar. O conteúdo..., bom eu acho importante, porém.. preciso escolher sempre aqueles que servem para a vida, tá aí a dificuldade....é.... depende da vida de quem? Porém, para pôr em prática as diversas estratégias que conversamos, preciso ter mais segurança, pois trabalho em grupo ... me deixa nervosa por causa da bagunça, eles não sabem conversar, só gritam, material complementar nem sempre tem, mas já sei que são importantes! Mas, me responda! Isso não serve para qualquer criança? Porque só agora vocês vêm com essa história da inclusão? O pior de tudo sabe o que eu acho é o número de alunos que impede o bom trabalho.... se ainda tivéssemos uma ajudante....!

Na seqüência, argumentei que a reflexão essencial de nosso HTPC foi P1 ter percebido que práticas inclusivas favorecem a aprendizagem de qualquer aluno, que tinha sim, algumas adequações que não precisavam ser feitas para todos os alunos, mas aquelas implementadas, não atrapalhariam os demais, pelo contrário beneficiaria a todos. Quanto ao fator número de alunos era uma “briga” que deveríamos travar diariamente juntos aos sistemas educacionais, porém, só a redução do número de alunos não garantiria o sucesso, pois já vi professores atuando em salas com 15 a 20 alunos, em projeto de aceleração ou devido a evasão, não eram bem sucedidos para ensinar seus alunos.

Turma de P2 com A1 na escola B

A intervenção teve início no segundo semestre, tendo como pressuposto os mesmos princípios descritos na intervenção com P1.

O ensino colaborativo com P2, teve uma característica bem diferente das demais P2 tinha uma sala, cujos alunos eram muito indisciplinados e com desempenho aquém do esperado. Segundo a diretora da escola, quando informou P2 sobre a pesquisa, argumentou que não teria escolha. Como sua turma não ia bem e A1 tinha sido matriculada lá, seria obrigada a aceitar a intervenção e isso era “questão fechada”(sic).

Na fala da diretora, coordenadora e até mesmo de outros professores, a sala de P2 era problemática. Observei que a outra quarta série do mesmo período tinha alunos com melhor desempenho, segundo as notas bimestrais. Ao questionar a professora coordenadora pedagógica sobre o motivo, ela disse que as turmas foram organizadas propositalmente desta forma, pois alguns pais dos alunos da outra quarta eram mais críticos e certamente ficariam “pegando no pé”, além dos alunos perderem o ritmo que vinham desenvolvendo.

Percebi que estava pisando em ovos, mas não tinha mais volta. Minha atitude nas primeiras sessões foi a de colocar-me inteiramente a disposição de P2, oferecendo-me para contribuir naquilo que ela julgasse necessário. Inicialmente, eram duas salas de aula dentro do mesmo espaço, eu com A1 e ela com os demais. Não se interessava em perguntar nada do que fazíamos. Em outros dias da semana que não os da intervenção, com permissão da direção e também dela eu retirava os alunos para a avaliação inicial.

Conversei com P2 e igualmente ao que aconteceu com P1, o planejamento já havia sido elaborado, porém, P2 afirmou que não o estava utilizando, alegando que teve uma sala atribuída com bastante dificuldade, sobretudo em relação à indisciplina e que, portanto, não era possível segui-lo. Especificamente sobre A1, questionei o que fazia nos dias em que eu não estava. P2 me responde:

Algumas coisas A1 copia da lousa como os demais alunos. Na matemática, ela está indo bem. Em outras vezes, dou um livro de 1ª série para ela ir fazendo, além do que há alguns momentos em que ela fica cansada e não quer fazer, mas, isso não é só com ela que nem me dá trabalho, são aqueles que não estão nem aí e só ficam brigando...

Como a sala era indisciplinada e P2 vivia muito nervosa, encontrava-se fragilizada emocionalmente, pois estava saindo de uma separação e passou a me ver como alguém que ela podia contar, como no episódio abaixo.

Atraso um pouco neste dia e quando chego a turma já está bem agitada, P2 está passando alguns problemas de matemática na lousa. Sento-me ao lado de A1, ligo a filmadora, alguns alunos se dirigem para mim para contar alguma coisa,

imediatamente, todos querem contar ou mostrar o caderno. P2 pede que cada um volte para seu lugar, afirmando que não é só porque a Verinha chegou que vai virar bagunça. Depois de uma meia hora um aluno briga com o outro e P2 pede pelo amor de Deus para eu ficar com a sala para ela ir dar uma volta antes que matasse um.

Em outros momentos, senti-me apenas uma ajudante de sala, cuja responsabilidade era exclusivamente por A1. Ao longo do tempo com P2, minha atuação mudou, mas ainda assim continuou nítido para P2 que a responsabilidade pela aprendizagem de A1 era minha.

A1 teve um pouco de dificuldade para se adaptar na nova sala, mas tal dificuldade foi sanada ao longo da intervenção. Passou a ter mais autonomia, tornou menos dependente de mim e começou a trabalhar mais com os colegas. Algumas vezes, fazia chantagem, afirmando que se eu passasse na casa dela, ou desse alguma coisa, ela trabalharia, caso contrário não faria nada.

P2 freqüentemente comentava para os alunos que a filmagem que eu estava fazendo poderia ser apresentada aos pais, na próxima reunião, como forma de tentar controlar a indisciplina da sala. Segundo ela, os alunos eram desinteressados e alguns pareciam “burros” que não aprendiam nada e quando crescessem “iam ver só, não conseguiriam nenhum emprego”.

Para conter algum comportamento mais desafiador, como no caso de uma briga, P2 passou a pedir minha ajuda e eu conversava com os alunos na própria sala. Quando a situação era de indisciplina com a sala toda, P2 ameaçava deixá-los sem o horário da educação física ou da sala de vídeo.

Sobre os nossos encontros no HTPC, em duplas (PC e P2), ela ficou meio reticente, inicialmente manteve-se muito fria, e pouco receptiva a proposta destes encontros. Perguntou se não era melhor ser sempre com todos os professores. Em um dos encontros, após a exibição de um episódio em que a sala estava muito tumultuada, resolvendo uma interpretação de texto e em que P2 ameaçava os alunos o tempo todo, dizendo que iria mostrar a fita na reunião de pais, afirmando que eles nunca seriam nada na vida, pois não estavam interessados em aprender; eu pergunto que análise ela faz do episódio e quais motivos ela acreditava levar os alunos a agirem daquela forma? P2 respondeu que os alunos perderam o respeito, que agora com a promoção automática vão passar de ano mesmo e não se interessam mais pelos estudos, que não prestam atenção e tiram o

professor do sério, mesmo sob ameaças, se comportam desta maneira, imagine se ela nem ligasse.

Sobre a indisciplina, em um dos HTPC, comentei sobre técnicas de relaxamento e que algumas experiências mostram que a música na sala de aula acalma. P2 concordou que, uma vez por semana, eu faria um relaxamento e, em duas eles ouviriam música.

Semelhante a escola “A”, houve certas ocasiões, que fui pega de surpresa com relação a minha atuação, como no episódio abaixo.

27 de agosto, chego a escola B, a diretora esbaforida se aproxima e pergunta? Você sabe que hoje é dia do Agita galera? Os alunos precisam fazer atividade física, posso deixar por sua conta? Você leva jeito para estas coisas!!! Sem um planejamento prévio, na hora do intervalo subo no palco no pátio da escola e improviso diversas atividades corporais com todos os alunos daquele período.

Em um outro episódio acontecido, fora da sala de aula, em que estava só filmando (pois a atividade era o ensaio de uma dança, onde os alunos deveriam apresentar-se para os demais) notei que a atividade já tinha começado tumultuada na sala, uma vez que tiveram muita dificuldade na escolha da música P2 queria uma e a turma outra, por fim, após a escolha, foram ensaiar no palco. A comanda de P2 não foi muito clara sobre o movimento que deveriam fazer, A1 também estava no palco participando com os demais - nesta época já sem a toca na cabeça. De repente, P2 se alterou e gritou que eles não participariam de mais nada se não fizessem direito. Talvez por somente querer e não estar ficando do jeito que ela queria, fez um comentário muito infeliz: *“parecem burros, como sei que burros não são, só podem ter vindo do sítio, do meio do mato, não é possível!”* concluiu ela. Pensei comigo, eu também vim do sítio.

Esta cena e a seguinte foram cenas que eu jamais gostaria de ter filmado, uma aluna (com físico já de mocinha) que, provavelmente, morava na zona rural começou a chorar. Temendo que P2 ficasse mais brava ainda, pedi que ela enxugasse as lágrimas e comentei baixinho para ela que a professora estava nervosa, porque queria que a apresentação ficasse bem bonita.

Com relação ao apoio suplementar individualizado a A1, percebi que, com o passar do tempo ele foi diminuindo. Inicialmente, como P2 delegava a mim a responsabilidade pelas atividades de A1, eu procurava sempre saber o que ela ia trabalhar com a turma e tentava fazer as modificações necessárias para que A1 participasse. No entanto, quase no final da coleta, depois de muitas reflexões no HTPC, P2 percebeu que na sala tinha outros

alunos com dificuldades iguais ou mais acentuadas que as de A1 e que, portanto, se somássemos força, poderíamos atender melhor aos alunos.

Final de setembro, entro na sala e comento sobre a decoração da classe. P2 conta que combinou com os alunos para me fazerem uma surpresa. Tinham confeccionado diversas flores com crepom e enfeitado a sala. P2 relata olhando para A1: todos trabalharam muito! Neste dia, atendemos os alunos que estavam agrupados de quatro em quatro realizando uma produção coletiva sobre o trânsito e em seguida ilustraram o trabalho com palitos de sorvete.

Para a execução da atividade acima, não foi necessária nenhuma adaptação para A1, que contribuiu da forma que sabia para a atividade. A colaboração ocorreu na partilha da administração da sala e no atendimento aos grupos de forma igualitária.

Valorizei muito cada iniciativa de P2, cada projeto que ela aceitava implementar em parceria, como, por exemplo, o jornal na sala de aula e um projeto de artes, dentre outros. Reforçava sempre que a atuação dela era exemplar, mesmo que no momento, não tivesse sido das melhores. Elogiava desde a aparência até algum comentário que fazia no HTPC com o coletivo da escola. Fiz questão em diversas vezes de elogiá-la na frente da diretora e/ou coordenadora e sempre que possível, comentava com outros professores, na hora do intervalo, que P2 estava cada dia mais criativa.

As idéias foram fluindo com mais naturalidade, permeadas pelo respeito ao estilo de cada um, inclusive com situações de humor. O episódio ocorrido ilustra essa situação.

P2 depois de uma atividade de matemática com material dourado, comenta comigo: Meus alunos não teriam jogado “Nunca 10” se você não estivesse aqui, o pior que nem eu!! Hoje esqueci que eu era professora e joguei para valer no meu grupo. Deixa a diretora saber que você está me “desencaminhando”! Indaguei rindo: -AH...Então vou abrir um curso para desencaminhar todas as professoras que conheço!!!

Como um dos objetivos dos encontros no HTPC era refletir sobre a prática, visando a melhoria do ensino-aprendizagem e como P2 constantemente, relatava uma dificuldade grande dos alunos em compreender e produzir textos, questioneei-a sobre qual estratégia poderia inserir nas aulas para desenvolver esta habilidade. P2 pensou um pouco e falou que poderia solicitar que os alunos produzissem mais textos. Argumentei que para os alunos produzirem melhores textos precisavam também ler com mais frequência. A partir deste dia, introduzimos diariamente o momento da leitura e, quando A1 ou qualquer outro aluno tinha dificuldade com a leitura, líamos para eles.

A mudança de postura como se diz no senso comum, foi da água para o vinho, embora tenha sido bem no final da coleta, fiquei radiante o dia em que cheguei na escola e a coordenadora fez o seguinte comentário:

Quero te falar uma coisa. Se teu projeto serviu para ajudar A1 eu não sei, mas, que mudou P2, mudou. Ela está confiante, mais sorridente. Lembra como ela tinha uma cara amarrada. Os alunos até vieram falar para mim de sua mudança. Você viu o mural do pátio? Foi ela que fez com os alunos, sobre como evitar acidentes. Ficou super legal.

Era evidente que as mudanças eram mais na ordem das relações e auto-estima, pois, em termos de didática, modificação dos arranjos e o uso de estratégias inclusivas ainda não era constante, mas a rigidez pedagógica inicial, foi substituída por uma prática mais flexível.

Em uma das últimas sessões, conduzindo um projeto sobre orientação sexual a pedido de P2. Ela julgava que as atividades por nós planejadas a inibia. Nesse dia, a turma se mostrou muito interessada. Fizeram silêncio absoluto e, algumas vezes, riam de algumas situações, como quando eu mostrei a camisinha masculina, feminina e o absorvente.

Ao término de nossos encontros comentei com P2:

Apesar da experiência ter sido pequena, a gente teve condições de por em prática o que normalmente não acontece na escola pública. Diante de algumas constatações, planejamos algumas atividades, implementamos e avaliamos colaborativamente, tarefa que não foi fácil, mas, percebemos o quanto isso é importante no dia-a-dia da escola, não acha?

Destes encontros, pareceu-me fundamental a idéia de que, muitas vezes, nos interstícios daquilo que são as práticas que compõem o nosso fazer hoje estão reveladas tanto as histórias que nos fizeram chegar até ali, quanto os sinais das práticas futuras. O momento atual é aquele em que nosso passado pode estar dialogando com o futuro.

A escola como espaço de formação continuada, precisa fundamentalmente, aprender a "ler" as emoções das pessoas que estão inseridas em nosso meio, e para isso nada melhor do que nos colocarmos no lugar do outro, tentando entender o que a outra pessoa está sentindo, e assim, podermos compreender melhor suas atitudes.

A partir dessa compreensão, pode-se dizer que quando o professor não sabe lidar com seus próprios sentimentos, dificilmente conseguirá lidar com os sentimentos de seus alunos, principalmente diante de tantas atitudes que os aborrecem devido a um

comportamento indesejado no momento da aula, como a indisciplina, o deboche, as conversas paralelas, o desinteresse pelo conteúdo que está sendo trabalhado.

Precisamos aprender que é permitido errar e que o erro nos faz crescer. Para P2 era importante aprender a não ter medo de descobrir, de assumir e de desenvolver a sua própria potencialidade. Nesse sentido, devemos pensar que a escola deve propiciar ao professor um ambiente agradável e livre de tensões. Criar espaços para a descontração, para a discussão, para que ele possa extravasar seus sentimentos, falar de seus medos e de suas incertezas.

Espaço esse, que a escola deveria articular-se para garantir que em seu calendário, tivesse oportunidade para tais momentos de formação continuada, valorizando o bem estar de todos os profissionais da escola.

Turma de P3 com A1, A2 e A3 na escola B

Comecei nessa turma participando de três dias de planejamento com todo o corpo docente, sendo que um dia foi conduzido por mim, como descrito na intervenção com a equipe escolar. Nos outros dois, a diretora e a coordenadora pedagógica conduziram os trabalhos, cuja temática central foi avaliar a proposta pedagógica da escola e o planejamento das atividades do ano. Houve um momento para planejamento das atividades por série, em que me sentei com P3. Como sua sala era de Recuperação de Ciclo, disse-me que teria um planejamento especial vindo da Diretoria de Ensino e que deveria ser seguido à risca.

Essa turma tinha tudo para o ensino colaborativo ser bem efetivo, pois havia no início 18 alunos e, no final do ano, a turma terminou com 14. No entanto, P3 estava insatisfeita com a sala que lhe foi atribuída. Como ela era ACT (Admitida em caráter temporário) foi a opção que lhe restou. Comentava que poderia ser mais criativa com alunos espertos, mas, que com essa turma pouco podia fazer, pois eram repetentes e deficientes.

P3 está escrevendo uma atividade na lousa, os alunos agrupados dois a dois, conversam enquanto, copiavam da lousa. Estou sentada com A1 e A3 que também copiam, mas não sabem o que estão escrevendo, quando terminam leio para elas auxílio na escrita de algumas palavras, soletrando as letras. A3 quando não conseguia distinguir a letra, esperava A1 escrever e depois copiava. Enquanto isso, P3 anda pela sala atendendo as duplas.

A atividade acima foi a mesma para todos os alunos, mas em outros momentos as atividades eram diferenciadas e desenvolvidas separadamente, pois P3 afirmava que determinados alunos que já estavam mais adiantados, não poderiam perder tempo, mas nessa situação estava a minoria, visto que a maioria tinha dificuldades. Um exemplo disso, foi quando P3 planejou uma atividade sobre a importância da preservação da água para uma parte da turma. Para os demais, iria propor outra atividade, então sugeri que a P3 explicasse para a sala toda e depois quando cada um fosse produzir um texto sobre como preservar a água, aqueles que não conseguissem escrever, poderiam fazer um desenho e/ou partilhar com os colegas da sala os seus pensamentos.

Quando havia algum comportamento desafiador na sala, normalmente P3 chamava a direção e/ou coordenação. Uma das vezes, um aluno estava agredindo o outro e precisou ser retirado do grupo. P3 pediu que ele fosse até a biblioteca conversar comigo.

Ao longo da intervenção, percebi que algumas vezes P3 não estava satisfeita com as atividades que recebia da diretoria de ensino, então indaguei porque não realizava outras, pois as turmas eram diferentes, conforme descrito no episódio abaixo.

No Horário de HTPC, estamos discutindo as atividades desenvolvidas e P3 relata que nem sempre concorda com as atividades sugeridas pela Diretoria de Ensino, pois algumas são muito infantis para seus alunos, que são mais velhos. Explico que ela deveria pensar que tais atividades deveriam ser vistas apenas como sugestões, e que, quando ela estivesse na reunião deveria manifestar seu posicionamento, ainda que fosse contrário ao dos demais colegas.

P3 concordou em desenvolver vários projetos para melhorar a aprendizagem da turma que estava muito aquém do esperado para a série, no entanto, entre um projeto e outro ela oferecia alguma atividade que contava do material proveniente da diretoria, como mostra o ilustrado no episódio:

Os alunos agrupados em trio, recortando as cédulas e moedas para a construção de dinheiro para o caixa de um mini-mercado. Damos assistência aos grupos à medida que somos solicitadas, A1, A3 e A4 estão distribuídos em grupos distintos. P2 comenta que estão demorando muito nesta atividade, pede que acelerem, pois precisava trabalhar um texto, a partir do qual deveriam produzir um texto, conforme fora solicitado.

Nas aulas, fomos introduzimos gradualmente, diversos recursos como materiais concretos, propagandas de supermercados, calculadora para resolver as operações, vídeos (documentários, séries sobre o conteúdo trabalhado), listas de preferências, jornal etc. Já desenvolvíamos um trabalho em parceria. Na aula, ela aceitava as sugestões, estabelecia

um clima de parceria nas atividades. Na administração da sala, porém, ela sempre preferia ficar com o grupo em que não havia alunos com deficiência.

Ainda que se observasse o progresso dos alunos, o fato de se ter muitos alunos com dificuldade na mesma sala, dificultava a sensação de sucesso da turma e isto era importante para P3.

Entro na sala, P3 preocupada comenta: “veja só, você acha que eles podem ir para a quinta série? Ontem dei um ditado para fazer uma sondagem e poucos escreveram corretamente. Argumento que ela precisava pensar em como eles estavam escrevendo inicialmente, para observarmos os avanços. Ela, num tom de desabafo, alega que não entende o motivo de não aprenderem, alguns não tem vontade, mas outros até que se esforçam, mas, parece que não entra na cabeça”.

O apoio suplementar individualizado que, normalmente, eu dava, passou a ser mais em grupo ou duplas, pois nessa sala além de A1, estavam matriculados A3 e A4, ambos com dificuldades mais acentuadas do que A1, e os demais que estavam no início da alfabetização.

P3 esta à frente da sala comentando sobre nossa ida ao zoológico. Propõem a escrita do nome dos animais observados, na lousa, indago se não poderia ser no papel manilha, para ficar como material estável. Ela concorda dizendo que não tinha pensado nisso. Continua interrogando os alunos e eu vou anotando os nomes. Em seguida lemos a lista, conversamos sobre a primeira e última letra, e por último todos escreveram na carteira com o alfabeto móvel, os três animais que mais gostaram. Apoiamos individualmente cada um que chamava para conferirmos a escrita. A3 e A4 tiveram mais dificuldade para executar a tarefa, portanto, para eles soletramos as letras. A1 realizou com autonomia, apenas perguntava a letra no momento de dúvida, como por exemplo, se onça era com “s” ou com “ç”. Em seguida, assistimos a gravação do passeio. Vários alunos relataram que nunca tinham se visto na televisão.

Ao longo do ensino colaborativo, realizamos vários projetos em parceria, inclusive com inversão de papéis. Planejamos muitas atividades com material dourado, interpretação de filmes em vídeo, listas de músicas, sarau de poesias, etc. Um dia P3 ficou muito feliz, pois fez uma demonstração de um jogo com o material dourado que eu não sabia, e precisei que ela me explicasse mais de uma vez, percebi que me ensinar algo que eu não sabia, fez muito bem para sua auto-estima.

Em um de nossos encontros, no momento de planejamento e reflexão da prática, discutimos sobre a promoção dos alunos para a 5ª série no final do ano. P3 manifestou preocupação quanto a habilidade de expressão oral. Pensei por alguns instantes, e propus o projeto do episódio abaixo, o qual contou com a colaboração de P3 em todas as etapas.

Explico para a turma que faremos um projeto para conhecer melhor nossos amigos e os funcionários da escola. Distribuo as tarefas, P3 anota cada passo na lousa e divide os grupos. Aviso que usarão por 10 minutos a filmadora, mas que também precisarão anotar algumas respostas da entrevista. Primeiro eles precisariam pensar com cuidado as perguntas que fariam. P3 pede que ensaiem antes de gravar. Todos deveriam fazer perguntas e responder perguntas. Combinei com P3 que eles poderiam elaborar as perguntas, mas como não estavam acostumados demos algumas sugestões, como: Qual a cor, comida e música favorita? Qual o time que torce? Qual o maior sonho? No início percebemos que os alunos, principalmente, A4 e um outro ficaram inibidos, mas depois foram se soltando.

O projeto teve continuidade por mais dois encontros, nos quais assistimos as entrevistas e elaboramos alguns gráficos com a tabulação dos dados. Embora, com muita cautela em relação a minha presença na sala no início, percebi que os alunos foram avançando. P3 e eu fomos aprendendo a aprender porque precisávamos aprender a ensinar aquela turma em que todos traziam o rótulo de “repetentes”.

Observei o desenvolvimento profissional de P3, primeiramente pelo fato, de sua preocupação constante com a aprendizagem dos alunos. Era visível sua preocupação com uma metodologia que desse conta das dificuldades dos alunos. Um relato seu demonstra nitidamente esta consciência.

Depois da análise de um episódio da aula, em que os alunos tiveram muita dificuldade na execução da tarefa proposta. P3 meio chateada afirma: “nestes momentos, sinto minha dificuldade em ensiná-los e isso me incomoda muito, tornando um grande conflito para minha cabeça. Entende agora, a razão pela qual acho que não tem jeito mesmo?”.

Momentaneamente, cheguei ter vontade de concordar com a professora, mas meu papel era de aproveitar este momento para buscarmos as raízes dos problemas, tentando compreender a realidade escolar, que extrapola a sala de aula. Lembrei que em algumas situações, conseguimos compreender mais rapidamente a lógica envolvida na solução do problema, interferindo nas suas causas, superando assim a dificuldade a partir das raízes, mas nem sempre é fácil, pois as raízes, podem estar relacionadas a causas internas e externas à escola, como por exemplo, a constituição da sala de P3 composta somente por alunos repetentes, dos quais três tinham deficiência mental.

Por isso, incentivei-a continuarmos buscando outras formas de melhorar nossa prática. Argumentei que os textos não traziam respostas prontas para as dificuldades, mas podiam oferecer elementos que, associados a nossa capacidade de reflexão, facilitariam o caminho para a superação dos problemas.

Percebi que P3, não estabelecia uma rotina sistematizada de trabalho e tendo conhecimento de que a rotina favorece a aprendizagem, propus a discussão do tema, apresentando a ela a seguinte síntese:

O planejamento das rotinas com relação a: a) espaço: deve ser acolhedor, funcional, estimulante e facilitador de interações; b) tempo: deve ter distribuição adequada das atividades ao longo das semanas e período letivo; e c) às atividades: devem ser variadas para atender os vários jeitos e ritmos de aprendizagem, devem apresentar coerência com os objetivos que se pretende, devem partir da realidade do aluno, respeitando os conhecimentos que traz, investigando o que já sabe, para ampliar ou transformar esses conhecimentos através da busca de informações em fontes variadas e no debate e sistematizar o que foi aprendido. Além de envolver a participação dos alunos (planejamento cooperativo da organização da classe, do trabalho do dia, das normas de convivência e uso dos materiais) é necessário fazer a avaliação do dia.

No segundo semestre, a diferença no desempenho dos alunos era mais visível, por isso, em um dos HTPCs, a pedido de P3, conversamos sobre o planejamento de uma aula diversificada. Primeiramente, expliquei que ela precisaria de um tema comum.

Por exemplo, imaginemos que tenha escolhido o tema “natureza e cidadania”, tendo como enfoque o “melhorar a qualidade de vida”. Imaginemos também que você, adotando a metodologia de projetos, planeje quatro grupos de atividades para atingir o desenvolvimento que deseja com a turma:

- 1) Atividades iniciais de abordagem do tema.*
- 2) Atividades de construção do projeto.*
- 3) Atividades de desenvolvimento de habilidades.*
- 4) Atividades de expressão.*

Continuando, recomendei que tivesse como base as potencialidades de cada grupo, e com o objetivo traçado no Plano de Ensino Individualizado para cada aluno, poderia dividir as atividades iniciais em:

- a construção de uma hemeroteca sobre o tema, após um trabalho de pesquisa em revistas e jornais;
- uma entrevista com a Diretora da escola e;
- uma brincadeira na sala.

Terminada a primeira fase, comentei que P3 poderia iniciar então à segunda parte, com as atividades de construção do projeto, considerando a avaliação dos alunos para a composição dos grupos, de modo que a tarefa fosse executada:

1. Atividades de interação espacial (poderia ser um passeio pelo bairro, observando a natureza).
2. Atividades de convivência (poderia ser um trabalho em grupo sobre os problemas existentes na natureza).
3. Atividades de contextualização do tema (poderia ser uma produção do grupo sobre as transformações natureza e do ambiente).
4. Atividades sensoriais (poderia ser um trabalho com os sentidos).

Para a terceira etapa, P3 pediria para os alunos confeccionarem brinquedos com material reciclável, incentivando a criatividade, valorizando a potencialidade de cada um e para concluir a quarta fase, conduzir o grupo para atividades em expressões diferentes. Por exemplo:

1. Produção oral
2. Expressão artística
3. Produção escrita
4. Produção em grupo

E por fim, cada aluno deverá ser avaliado, tendo como referência seu próprio desenvolvimento, lembrando que este processo também deverá fornecer subsídios para P3 fazer uma auto-avaliação de sua própria prática.

Este encontro causou-me uma sensação de prazer e de esperança, planejamos a partir de objetivos claros, pautados nas metas do PEI – (Plano de Ensino Individualizado) que possibilitou traçarmos um plano mais “pé no chão”, possível de ser executado.

O investimento na alfabetização foi grande, procuramos trabalhar com atividades que enfatizasse tanto a palavra, quanto o texto, como mostra o episódio abaixo.

A sala está disposta em “U” (arranjo físico que os alunos ficam um ao lado do outro, contornando a sala, com exceção da frente da classe). P3 escreve a lista de alimentos na lousa conforme a indicação dos alunos. Em seguida, peço que os alunos escolham um alimento e a partir dele elaboramos uma receita. Sou a escriba da produção coletiva na lousa. Quando terminamos a receita todos copiaram no caderno.

Procurei deixar claro para P3, que independentemente, de minha presença, ela deveria investir na leitura e produção todos os gêneros de textos; iniciar com textos via memória; apresentar a escrita para os alunos como um todo; explorar o trabalho em duplas e/ou em grupos, colocando para trabalhar juntos, alunos de diferentes níveis, para que um possa ajudar no crescimento do outro; dar atenção à afetividade e a realidade de cada aluno, respeitando as diferenças e o tempo de cada um.

Para favorecer o processo de alfabetização, proporcionar um ambiente alfabetizador, no qual, os alunos tenham condições de ter contato visual, manual e oral, com o mundo letrado; despertar nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita, mesmo antes de estarem alfabetizados; dar uma função social para as leituras e produções dos alunos e supervalorizar momentos de produção de texto no coletivo e reescrita de contos, ainda que, o professor seja o escriba, pois tais práticas permitem aos alunos ajustar o texto falado com o escrito, favorecendo a formulação e estruturação do pensamento.

Tanto A3, quanto A4, tinham muita dificuldade com raciocínio lógico, para ampliar sua participação nas atividades de matemática, estabelecemos que sempre faríamos uso do apoio do material concreto e tentaríamos dar mais sentido à aprendizagem, de modo a tornar mais clara sua finalidade. O episódio abaixo ilustra uma atividade em P3 faz uso desta estratégia.

A sala está dividida em quatro grupos, P3 introduz a atividade, comentando que os alunos receberão os jornais e deverão escolher uma matéria, mas para isso comenta que trouxe alguns exemplares (havia dezesseis) e que será necessário dividir alguns para cada grupo. Ela convida A3 para distribuí-los de forma que todos recebam a mesma quantia, comentou que ela poderia ir distribuindo até acabar e depois deveria avisar a professora quantos exemplares cada grupo recebeu.

No início da intervenção, situação como esta, certamente não teria ocorrido, pois P3 acreditava que as atividades para A3, sempre deveriam ser diferentes das demais.

Em um dos últimos encontros no HTPC, P3 comentou:

Aprendi que cada indivíduo é um ser singular, com suas vontades, necessidades e potencialidades próprias e, que devemos respeitar o seu ritmo de aprender. Com a criança com necessidades educacionais especiais o trabalho é individualizado, com muita conversa, para que ela tenha segurança e confiança no professor. Não é fácil este tipo de trabalho, pois temos muitas crianças na sala de aula e, cada uma com as suas necessidades. Nós, professores, queremos o sucesso imediato do aluno, mas na maioria das vezes, o progresso é lento. É preciso ficarmos alegres com o menor avanço que a criança apresente. Tenho algumas dificuldades em sala de aula, mas acredito que com boa vontade e suporte técnico, tudo fica mais fácil. O professor precisa e deve ser ajudado na

sua tarefa, como é preciso também, que a família participe e acompanhe a vida escolar da criança.

A mudança se constitui um processo e não um evento, daí a importância da adoção de novas formas de pensar e trabalhar na aula. No entanto, é primordial considerar que as idéias não mudam num momento preciso, nem se implementam novas abordagens num piscar de olhos. O processo é gradual.

Turma de P4 com A5 e A6 na escola A

Como com P3 participei do planejamento escolar, também com a temática avaliação da proposta pedagógica e uma parte que sugeri sobre valorização do professor. Presenciei a tomada de decisão, pela equipe da escola, de que a sala de P4 precisaria ter menos alunos, pois haviam compreendido que isso era importante. A escola contava com 4 turmas de 1ª série e eles resolveram que, quando começassem as aulas, falaria com os pais e remanejariam 5 alunos para as demais. Assim foi feito, a sala de P4 ficou com 26 alunos. Percebi que a tomada dessa decisão no coletivo, mostrou que a escola estava assumindo suas ações, de acordo com o próprio projeto pedagógico que adotava como proposta uma escola inclusiva de maneira autônoma, sem precisar pedir “a bênção” na Diretoria de Ensino para tudo, como a maioria faz.

No último dia do planejamento, reunimo-nos em pares, por série; decidimos em quais projetos a escola toda estaria envolvida e quais eram específicos por série. Em seguida, sentei com P4 para estudarmos o documento Adaptação Curricular do MEC com mais profundidade, pois no coletivo a coordenadora já tinha feito uma síntese do documento e apresentado para todos. Estudamos, além dele, o material sobre adaptações de pequeno porte do Projeto Escola Viva. Comentei que, entretanto, só poderíamos saber quais adequações faríamos, depois que tivéssemos o diagnóstico inicial da turma.

Vários episódios descritos com as demais professoras, especificamente aqueles ligados a orientações sobre rotinas, avaliações, alfabetização, foram também vivenciados com P4.

Em termos de partilha, de todos os aspectos vivenciados, foi com P4 que se estabeleceu uma relação de parceria, com maior clareza dos papéis. P4 era muito receptível a todas as sugestões e estava sempre pronta aos desafios. No início, como as demais,

preparava todas as atividades diferentes, sugeri que, muitas vezes, as atividades poderiam ser as mesmas com algumas adequações, ou até utilizar o mesmo tema modificando o objetivo da atividade P4 aceitou a sugestão e começamos a fazer diversas adequações, tentando, na medida do possível, aproveitar sempre a atividade dos demais.

Os alunos estão realizando uma atividade com o crachá, A5 e A6 sentem dificuldade para escrever o próprio nome e mais o de um colega, pontilho no caderno as letras do nome de cada uma e peço para elas escolherem o nome do colega, depois de escolhido, também faço os pontilhados das letras e assim elas conseguem executar a atividade como os demais.

Num primeiro momento, P4 pensou que era inadequado pontilhar as letras, mas depois conversarmos e concordamos que mais importante que discutimos métodos, precisamos pensar em quem é o aluno, o que quero que ele aprenda, por que quero que ele aprenda, e a partir daí planejar como ele pode aprender tal coisa.

Sentia, em todos os momentos, que meu papel era colaborar com P4 com meu conhecimento, visando ao desenvolvimento dos alunos. Em diversas sessões, os alunos trabalharam em grupo e duplas. Havia uma preocupação grande de nossa parte que os alunos sentissem prazer em realizar as atividades e que fossem significativas. Com a nossa convivência, percebi que as aulas eram cada vez mais planejadas de forma a garantir participação de todos ativamente, inclusive daqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais.

Algumas vezes, o envolvimento nas atividades era tanto que não se percebia a hora passar. Os alunos relatavam que contavam para seus pais as experiências que tinham na escola. Este comentário foi confirmado pelos pais, na reunião de pais, como no episódio abaixo:

Ao realizarmos o projeto sobre a água, levamos um globo terrestre para a sala e os alunos observaram. Em seguida, questionamos se eles sabiam o que mais tinha em nossa superfície terrestre. Responderam que lógico que era terra. Discutimos muito mostrando também um mapa, até concordarem que era água. Mas como a maioria, era dos mares, poderíamos ficar sem água potável. Um aluno pergunta: mas como? Se a água do mar é mais limpa que a dos rios? Então, P4 continuou investigando se esta concepção era só dele ou de outros alunos também e pergunta quem já conhecia o mar. Poucos, infelizmente. Enquanto isso, busquei um copo com água do filtro e outro com água com sal, então pedi para aquele aluno que disse que a água do mar era mais limpa, provar e dizer o que percebia. Comentou que era salgada, mas que a água do rio não era como a do copo. Então, discutimos o tratamento da água e muitas outras coisas. Pedimos para todos em casa provar a água do filtro e um pouco de água com sal. P4 conseguiu também uma fita de uma estação de tratamento de água. Os alunos contaram para os pais sobre a atividade, e assim aconteceu em outros momentos.

No início, a nossa comunicação acontecia de maneira mais cuidadosa, sem muita intimidade. Posteriormente, nossa relação se tornou mais aberta e interativa. Houve um aumento significativo de trocas de nossos medos, frustrações, etc.

Entro na sala para o encontro do HTPC, P4 fala com muita raiva: Ainda bem que você chegou! Precisamos enfrentar nossa vice-diretora, pois ela falou “merda” para a mãe de A6. Peço calma e pergunto o que aconteceu. Nós resolvemos que mandaríamos A5 e A6 para o reforço escolar, como qualquer outro aluno que tem dificuldade, mas a vice-diretora falou para mãe que elas não precisariam vir, pois era outra professora e a escola não tinha funcionário suficiente para olhá-las enquanto esperavam o sinal. Desde quando elas precisam que alguém fique olhando? Vê se faz alguma coisa? Parece que enquanto a gente caminha dois passos para frente, tem gente que caminha três para trás.

Planejamos um Projeto sobre brincadeiras, cujo objetivo final seria produzir um livro de brincadeiras. Quando iniciamos o projeto, as crianças mostraram-se bastante interessadas tanto pelo livro, quanto pela tarde de brincadeiras que culminaria com o encerramento do projeto. A linguagem oral com que os alunos explicavam os procedimentos das brincadeiras, no início, nem era tão clara, mas no desenrolar das atividades e o contato com textos informativos ou instrutivos, tirados de livros de brincadeiras já publicados, no momento da leitura compartilhada, já observávamos avanços consideráveis.

Os textos produzidos coletivamente demonstraram objetividade, forma clara e simples, pouca extensão, como por exemplo, o registro da brincadeira “Estatua”, não demorou mais que 15 minutos, atendendo a fase de alfabetização que se encontravam. Em algumas vezes, eu registrava no papel manilha a brincadeira com os procedimentos, em outras eu dirigia o debate e P4 era a escriba.

P4 me pediu orientação sobre como registrar e analisar o desempenho dos alunos, a partir da análise de um episódio em que questionei se percebia os avanços. Fundamentei teoricamente a importância dos registros e combinamos que faríamos estudo de casos, para planejamento e avaliação de nossas intervenções. Enfatizei a importância de coletar produções dos alunos em diferentes momentos do ano.

Percebendo que os alunos tinham muita dificuldade na construção de histórias com seqüência lógica, introduzimos o momento do conto. Cada aluno conversava em casa com seus familiares escolhia um conto para partilhar com os amigos, que sentados em círculo,

ouviam atentamente, quando A5 e A6 eram solicitadas, eu dirigia a apresentação, perguntando se o conto era de assombração, de cachorro bravo, do que se tratava, o que tinha acontecido, onde tinha acontecido, quem estava na história, se era durante o dia ou a noite, etc. Percebemos que após um mês desta prática os alunos melhoraram sensivelmente a capacidade de se expressar oralmente.

O episódio descrito a seguir mostra o quanto muitas vezes os professores cheios de boas intenções podem não estar contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

Chego na sala, P4 está sentada com A6 em seu colo, perguntou o que aconteceu. Ela responde que A6 não queria trabalhar e estava embaixo da carteira. Questiono: O que fez? Ela, com um sorriso no rosto comentou que pediu para ela sair, precisou insistir, chamando-a para seu colo. Dei uma risada, e não resisti: "Até eu vou querer ficar embaixo da carteira para ganhar seu colo".

Conversamos sobre o ocorrido no HTPC e concordamos que A6 estava querendo chamar a atenção. Ponderamos que se todo o aluno resolvesse não fazer as tarefas para ganhar colo, não faríamos outra coisa, o dia todo. Os alunos precisam de limites e, a deficiência não pode ser motivo para a conduta do professor ser diferente, permitindo privilégios.

Observando a dificuldade na escrita e na leitura de muitos alunos e tendo conhecimento que os textos com leituras previsíveis contribuem para o processo de alfabetização, passamos a trabalhar com material estável de letras de músicas (cantigas de rodas) e de parlendas e o episódio abaixo mostrou o movimento de seu desenvolvimento profissional quando fez a seguinte reflexão, que me fez estremecer.

Término da exibição da fita de uma atividade com a música Pirulito que Bate Bate. P4 comenta: "você viu como A5 compreendeu, não nego sua dificuldade na coordenação motora, mas a compreensão foi maior que a do fulano (um colega da classe). Estudei tanto aquele Documento Adaptações Curriculares, mas acredito que na maioria das vezes não estamos adaptando nada, pois cada um está construindo seu conhecimento a partir das suas hipóteses, independentemente de ter ou não uma deficiência".

Interessante perceber conforme relatado no episódio abaixo, como os alunos, principalmente, os menores, levam muito a sério o que foi combinado. Estabelecemos na rotina semanal, que duas vezes por semana teríamos o momento da leitura "Só para encantar o coração", momento esse que seria lido para os alunos uma poesia, uma fábula, uma história de assombração, uma piada, etc. Enfim, uma leitura para não se perguntar

quem foi o personagem principal, onde aconteceu a história, seria somente a leitura pelo prazer.

Hoje é sexta feira, terça foi feriado e P4 ainda não leu para encantar nosso coração, falou um aluno da turma. Por isso hoje, você lê um caso de terror e P4 conta uma piada. A classe concorda, alegando que foi combinado.

As atividades de Matemática eram propostas, estimulando a resolução de problemas, sempre com o apoio de material concreto. Os componentes História, Geografia e Ciências eram trabalhados de forma interdisciplinar, fundamentalmente, em forma de debates, conversas, com vídeos, dramatizações, sempre enriquecidos por livros paradidáticos. Nestas atividades, tanto A5, quanto A6 não sentiram maiores dificuldades para participarem.

Um outro procedimento adotado com a turma de P4, ilustra minha atuação como professora colaboradora. P4 tinha comentado que alguns alunos estavam tendo um desempenho excelente, mas A5 e A6 não conseguiam terminar as atividades. Embora sabendo que não, questionei se era apenas A5 e A6 que não conseguiam concluir as atividades. Ela comentou que dos 26 alunos, cinco tinha bastante dificuldade. Sugeri que colocasse de forma alternada cinco alunos que tinham um bom desempenho como tutores, para auxiliar os amigos.

Esta estratégia demandou orientação para os tutores, pois alguns inicialmente queriam fazer pelo colega e somente depois das orientações passaram a desenvolver a habilidade de explicar um conhecimento aprendido de modo solidário a um amigo.

Outra estratégia que se mostrou efetiva para o trabalho com a turma de P4, foi introduzir os jogos de maneira sistemática nas aulas. Os jogos são educativos, sendo assim, requerem um plano de ação que permita a aprendizagem de conceitos matemáticos e culturais de uma maneira geral. Já que os jogos em sala de aula são importantes, devemos ocupar um horário dentro de nosso planejamento, de modo a permitir que o professor possa explorar todo o potencial dos jogos, processos de solução, registros e discussões sobre possíveis caminhos que poderão surgir.

Os jogos foram utilizados para introduzir, amadurecer conteúdos e exercitar os itens já trabalhados. Procurávamos escolher e preparar com cuidado os jogos para levar o aluno a adquirir conceitos matemáticos importantes.

Constantemente, eu percebia uma preocupação de P4 em atender individualmente os cinco alunos que tinham mais dificuldade, então combinamos que nos dias que eu estivesse na sala, sempre que possível aproveitaríamos o mesmo tema de forma alternada, atenderíamos individualmente os alunos, visando minimizar as dificuldades mais específicas e desta forma incentivávamos os demais alunos para o trabalho independente individualmente ou em grupos.

O trabalho com projetos na turma de P4, possibilitou momentos prazerosos e ricos de aprendizagem coletiva, como no episódio abaixo:

Fui a um Supermercado que tinha fantoches para um trabalho de orientação da reciclagem do lixo e consegui emprestado. Desta visita, consegui também para a sala os cestos coloridos para a coleta seletiva. P4 organizou a sala em “U”, quando os alunos entraram eu e a professora coordenadora já estávamos escondidas atrás do palco móvel para teatro de fantoches. Fizemos um debate com o grupo de forma lúdica, garantindo que as informações básicas sobre a reciclagem e coleta seletiva fosse trabalhadas. No dialogo os bonecos chamavam os alunos pelo nome e os colocavam na história em situações sobre o que fazer com o papel, com o vidro, etc. Quase no final um aluno bem esperto, perguntou porque que eu não tinha falado que era eu? Dei risada e falei que era para ver se eles adivinhavam, neste momento falaram que o outro personagem era a professora coordenadora. Terminamos a peça e perguntamos o que acharam? Foi unânime todos acharam muito divertidos e a partir deste dia na sala começaram a separar o lixo, conforme as orientações.

O ensino colaborativo com a turma de P4 tem uma infinidade de episódios, que ilustram a possibilidade de um trabalho em parceria em prol de um objetivo comum que foi o sucesso da aprendizagem de cada aluno, considerando as peculiaridades que cada um tinha, mas acredito ser dispensável descrevê-los todos aqui, apenas lembrar que:

Em todas as salas, o território sagrado “sala de aula” não era meu, foi sendo conquistado. Quando nos deparamos com dúvidas, conflitos, dificuldades e diferenças em nosso cotidiano pedagógico, o mal-estar até se instalou, mas foi justamente em meio a esses impasses que, em princípio, reunimos o potencial e o desafio para criar um ensino colaborativo ainda praticado. Aos poucos fomos transpondo os obstáculos. Sabemos que não temos uma cultura de participação, de colaboração, mas parece que este é o caminho na construção de uma escola mais inclusiva.

Intervenção com a equipe escolar

Estes encontros foram organizados para toda a equipe escolar (incluindo as professoras participantes), entretanto, em ambas as escolas, a participação maior foi dos professores, ou seja, a presença dos funcionários deu-se em apenas um ou dois encontros.

Os objetivos essenciais destes encontros foram:

- Estimular a colaboração no desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes na própria escola;
- criar um espaço de formação continuada no horário de HTPC, a partir das necessidades da escola;
- levantar e priorizar temas para reflexões;
- sensibilizar, atualizar e refletir sobre o papel do educador enquanto um mediador da transformação da exclusão social;
- oferecer informações sobre a legislação e possibilidades da inclusão de crianças com deficiência;
- criar condições para a elaboração de propostas para mudanças, com vistas a atender melhor os alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum;
- fortalecer o trabalho coletivo;
- implementar uma prática de reflexão da prática.

Foram feitos sete encontros com a equipe de cada uma das escolas. O quadro VII apresenta uma breve descrição dos temas, objetivos e metodologia de cada encontro realizado com cada uma das equipes das duas escolas.

QUADRO VII - DESCRIÇÃO DOS TEMAS E OBJETIVOS DE CADA ENCONTRO.

Encontro	Tema	Objetivo	Estratégia
1º- (2 horas)	1- Apresentação do projeto e do grupo 2- Contrato didático 3- Levantamento das necessidades 4- Sensibilização 5- Concepção de educação 6- Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> •Esclarecer os objetivos do projeto •Promover a integração do grupo •Definir as regras •Selecionar os temas •Sensibilizar sobre diferenças •Refletir sobre educação •Elaborar um plano de ação 	<ul style="list-style-type: none"> •Exposição com o apoio do retroprojektor •Dinâmica “Eu sou você”. •Elaboração e registro das regras do grupo •Lista e eleição dos temas para discussão •Dinâmica de grupo e análise de filmes •Elaboração do plano de ação •Leitura do texto “O mundo”
2º – (3 horas)	1- Aquecimento 2- Plano de ação 3-Concepção de deficiência 4- Sensibilização 5- Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> •Trabalhar a cooperação do grupo •Partilhar a atividade realizada •Refletir sobre quem é a pessoa com deficiência •Refletir sobre diferentes pontos de vista •Elaborar um plano de ação 	<ul style="list-style-type: none"> •Dinâmica “Escravo de Jô” •Exposição e debate das atividades •Debate e apresentação do vídeo “Municipalização da Educação Especial” •Dinâmica “Trocando de lugar com o outro” e “Como percebo a realidade” •Elaboração do plano de ação Leitura do texto “Bem vindo a Holanda” .
3º- (2 horas)	1- Aquecimento 2- Plano de ação 3- Legislação 4- Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> •Fortalecer o trabalho coletivo •Partilhar a atividade realizada •Informar sobre os direitos •Elaborar um plano de ação 	<ul style="list-style-type: none"> •Exibição de um filme •Exposição e debate das atividades •Debate sobre Trechos de entrevista sobre “Direitos da Pessoa com deficiência” •Apresentação de uma síntese dos principais documento legais (federal e do Estado de São Paulo) no Retroprojektor •Planejamento do plano de ação •Leitura do texto “Eu sei, mas não devia” .
4º-(2 horas)	1- Aquecimento 2- Plano de ação 3- Simulações 4- Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> •Refletir sobre preconceito •Partilhar a atividade realizada •Vivenciar uma situação de limitação •Elaborar um plano de ação 	<ul style="list-style-type: none"> •Dinâmica “Rótulos” •Exposição e debate das atividades •Simulação de pessoas com dificuldade motora, de comunicação e com deficiência visual •Elaboração do plano de ação •Exibição de uma dança na cadeira de roda
5º- (8 horas)	1- Aquecimento 2- Plano de ação 3- Histórico da educação inclusiva 4- Planejamento, avaliação 5- Adequação curricular 6- Alfabetização 7- Família 8- Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> •Fortalecer os laços do grupo; •Partilhar a atividade realizada •Informar o histórico da inclusão •Refletir sobre o planejamento e avaliação •Conhecer as estratégias inclusivas •Refletir sobre alfabetização •Discutir a participação da família •Elaborar um plano de ação 	<ul style="list-style-type: none"> •Ciranda e Dinâmica “Júri Simulado” •Exposição e debate das atividades •Exposição oral e exibição de um documentário •Exposição dialogada •Role Playing (<i>Dramatização</i>) •Reflexões sobre apostila e vídeo •Painel Integrado •Elaboração do plano de ação •Exibição de trechos de filmes •Ouvir a Música “Bom conselho” e “Daquilo que eu sei”.
6º- (2 horas)	1- Aquecimento 2- Plano de ação 3- Indisciplina 4- Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> •Refletir sobre mito e realidade da escola •Partilhar a atividade realizada •Ampliar as discussões sobre indisciplina na escola •Elaborar um plano de ação 	<ul style="list-style-type: none"> •Dinâmica de grupo “Mito e realidade sobre a escola” •Exposição e debate das atividades •Exposição oral •Elaboração do plano de ação •Leitura do texto “Paixão de conhecer o mundo”.
7º- (3 horas)	1- Aquecimento 2- Plano de ação 3- Criatividade 4-Escola inclusiva 5-Avaliação dos encontros 6- Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a escola; discutir formas de participação possíveis •Partilhar a atividade realizada •Participar de forma lúdica de atividades envolvendo a criatividade •Refletir o papel de cada um na construção de uma escola inclusiva •Dar uma devolutiva dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> •Dinâmica de grupo “A escola que tenho/a escolas que gostaria de ter” •Exposição e debate das atividades •Rodízio de atividades que envolvem criatividade •Debate do Planejamento dialógico •Avaliação final do encontro •Dinâmica de encerramento – Ouvir a Música “Como uma onda no mar” e “É preciso saber viver”.

Como diria Rubem Alves (1995), “...todo início contém um evento mágico, um encontro de amor, um deslumbramento no olhar...É aí que nascem as grandes paixões, a dedicação às causas, a disciplina que põe asas na imaginação e faz os corpos voarem”. É preciso cuidar do começo de um trabalho de grupo para que se estabeleçam vínculos afetivos construtivos, para que se conquiste objetivos pretendidos para que o trabalho transcorra da melhor maneira possível e valha a pena.

Embora os professores se conhecessem, a apresentação pessoal foi realizada por meio da dinâmica “Eu sou você” de Militão & Albigenor (1999) a fim de me integrar ao grupo, além de possibilitar um maior entrosamento dos professores do período da manhã com os professores do período da tarde. A dinâmica foi desenvolvida em dupla, preferencialmente, entre aqueles que tinham menos contato, que nos primeiros minutos trocaram informações sobre preferências, desejos, o que faziam e qual a maior dificuldade no que faziam profissionalmente. Posteriormente o grupo ficou em um grande círculo e cada um foi se apresentando como sendo o outro, ex.: “*Meu nome é fulano....gosto de....faço....*”.

Na escola B, o secretário estava presente, o que causou muita descontração, pois na vez dele apresentar a colega, houve a inversão de sexo, provocando risos no grupo.

Em seguida, explicitarei os objetivos do projeto e as expectativas de aprendizagem com a proposta de avaliação, o detalhamento da pauta de conteúdos previstos e a definição de tarefas e responsabilidades entre os participantes do grupo que são “procedimentos iniciais” cujo planejamento e adequado encaminhamento têm a maior importância.

No primeiro encontro, foi definido também um contrato didático⁹, como uma forma de explicitação de papéis, “combinados”, intenções e conteúdos que orientam e/ou permeiam o trabalho. Todos os participantes receberam e leram “as sete aprendizagens básicas para a convivência social” de Bernardo Toro (1997).

⁹ Conforme os Referenciais para a formação de professores, (BRASIL, 1998) “contrato didático” são as regras que regulam, entre outras coisas, as relações que os alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas.

Após uma lista de temas sugeridos pelos participantes e por mim, foram eleitos aqueles que o grupo considerava prioridade, tais como: o indivíduo com deficiência - seus direitos; histórico da educação inclusiva; planejamento, avaliação, adequações curriculares; alfabetização; família; indisciplina, estratégias de sala de aula; escola inclusiva, valorização do professor e criatividade. Tais temas foram desenvolvidos por meio de exposição dialogada, estudos de texto, dinâmica de grupos, inversão de papéis, *Role Playing*, vivências e simulações.

No início de cada encontro, foi desenvolvida uma atividade de sensibilização, objetivando a integração do grupo, bem como a facilitação do desenvolvimento dos conteúdos a serem abordados no dia. Essa atividade foi promovida por meio de dinâmicas de grupo, sendo que a do primeiro encontro foi a dinâmica “Buscando diferenças e semelhanças”. Os participantes caminhavam pela sala ouvindo uma música, quando esta parava os participantes, sempre em duplas, repetiam as comandas - observe as palmas das mãos, diga e ouça a comida, filme, música ou cor preferida, etc. - com pelo menos dois colegas. Antes de abrir para os comentários o grupo assistiu a um desenho animado “Um Pavão na Terra dos Pingüins” baseado na história desenvolvida por Hateley & Schmidt (1998). Tal vídeo teve como principal objetivo propiciar a reflexão sobre as diferenças entre as pessoas, e como essas diferenças podem ser benéficas - e importantes - para o sucesso de qualquer organização no contexto atual. Abordou também temas como, nossas experiências pessoais com estereótipos; como compreender as sérias conseqüências da tipificação; exercitar a criatividade e a isenção no julgamento de idéias; a formação de equipes; criatividade e reconhecimento no ambiente de trabalho. Em seguida, houve o momento para os comentários.

Como a proposta era de um trabalho colaborativo, eu lembrei a importância da participação de todos nas atividades e sugeri que um professor coordenasse as discussões e fui atendida nas duas escolas.

A idéia chave recuperada das discussões foi que mesmo em um grupo pequeno, há muitas diferenças, não obstante as semelhanças também se fazem presentes.

Além disso, no primeiro encontro propus uma discussão sobre a concepção de educação e a função social da escola, a partir da exibição de trechos dos filmes contendo questões educacionais.

Os professores participaram ativamente das reflexões sobre educação e sua função social, visto que os trechos dos filmes “Sociedade dos Poetas Mortos” e “Ensina me a crescer” e o Clip “*The Wall*”, mostravam fortemente uma crítica ao sistema de ensino tradicional. O interessante foi que depois de muita discussão o grupo conseguiu perceber semelhança entre os filmes e a escola atual. Então, conduzi a discussão, e ao final esclareci que para a escola ser inclusiva, também haverá necessidade de rompermos com certas estruturas que estão arraigadas em nossas escolas.

Como um dos combinados foi que, em todos os encontros, após a dinâmica de sensibilização, seria retomado o plano de ação do encontro anterior e ao término planejado um novo plano para ser desenvolvido até o próximo encontro, dentre diversas tarefas sugeridas o grupo decidiu que faria uma atividade com os alunos, trabalhando o tema diferenças e o texto de encerramento “O mundo”, de Eduardo Galeano (1989), que também versou sobre a questão das diferenças.

No segundo encontro o aquecimento com a dinâmica “Escravos de Jó”, possibilitou reflexões sobre cooperação, clareza de metas e objetivos e os compromissos de cada um a favor do coletivo, etc. Senti que o grupo não queria parar a brincadeira, e inferi que atividades do tipo, eram raras.

Após a socialização da atividade com os alunos, sobre diferenças, realizada pelos participantes, introduzi no grupo um diálogo, levantando todo o conhecimento que tinham sobre pessoas com deficiência. Quem conhece alguém com deficiência? Quem é essa pessoa? Que tipos de sentimentos ela desperta? Como seria conviver com esta pessoa na escola? Quais seriam as trocas? Quais as dificuldades para inclusão escolar?

O próximo passo foi assistir ao vídeo “A municipalização da Educação Especial”, (BRASIL, 1997) uma produção do Ministério da Educação sobre a integração do aluno com deficiência na Rede Comum de Ensino, com três temas: Iniciando nossa conversa; Novos conceitos, Novas emoções e Com os Pés no Cotidiano.

A dinâmica seguinte foi “Trocando de lugar com o outro”, na qual um participante sentou-se de frente para um outro participante. Então, foi solicitado que cada um descrevesse como uma única verdade o que estavam observando daquele ângulo. Depois de um certo tempo, trocaram de lugar e repetiram a comanda. Foi refletido sobre os diversos pontos de vista, além da capacidade de sair do seu lugar e ver com os olhos do outro. Com o mesmo objetivo foi realizada a dinâmica “Como percebo a realidade” de

Gonçalves & Perpétuo (1998), em que cada participante vai observar a figura (ilusão de ótica) e se posicionar em relação ao que vêem, permitindo uma reflexão sobre os diversos pontos de vistas. Ao final do encontro, os participantes elaboraram um plano de ação e como atividade de encerramento receberam e ouviram a leitura do texto “Bem vindo a Holanda”, de Kinsley (1995).

No terceiro encontro, o aquecimento foi a exibição do filme “Juntos” (SIAMAR, 2004) e, logo em seguida, o debate do plano de ação que teve a participação de todos os professores, que relataram as concepções sobre seus alunos e a pessoa com deficiência e os comentários dos alunos sobre o desenho “O pavão na terra dos pingüins”. A Atividade seguinte abordou o tema legislação. Pessoas entrevistadas no vídeo Educação Especial: Tendências atuais (BRASIL, 1998) e a maioria dos participantes mostrou desconhecer aspectos legais importantes, além de outros afirmarem que nem sempre a lei é cumprida em nosso país. O plano de ação foi traçado com a proposta de que cada membro do grupo conversaria com uma pessoa com deficiência e/ou familiares sobre a questão dos direitos. O texto de encerramento foi “Eu sei, mas não devia” de Colassanti (2004).

O quarto encontro foi iniciado com a dinâmica “Rótulos”, de Antunes (1999) que teve como objetivo principal estimular e desenvolver a empatia e a aproximação interpessoal, permitiu aprofundar as discussões sobre os problemas de comunicação e relacionamento impostos pelos estereótipos e pelos preconceitos.

A socialização do Plano de ação confirmou a falta de informação que a literatura já ressaltava. Cada participante entrevistou um outro professor ou diretor de outra escola, perguntando se sabiam o que era o termo “Terminalidade específica”, escolhido pelo grupo por unanimidade, pois no grupo, de ambas as escolas, somente o coordenador pedagógico da escola “A” sabia o que era, pois, recentemente tinha feito um curso. As pessoas entrevistadas não tinham informações sobre o conceito. Apenas um participante não fez a entrevista.

A primeira proposta de simulação foi prontamente aceita, pois não sabiam o que iam fazer. A tarefa consistia em simular pessoas com dificuldade na comunicação, dois participantes liam um texto só articulando a boca, sem emitir o som. Outros dois liam da mesma forma, mas podiam utilizar gestos para facilitar o entendimento e, dois outros liam colocando a língua no “céu da boca”. À platéia cabia dizer o que eles liam. Houve muito riso. Alguns compreenderam partes dos textos e de modo geral houve comunicação parcial.

Discutimos o que cada participante sentiu, se em uma situação real as pessoas ririam e se devíamos submeter alunos com deficiência a este tipo de situação. Questionei se, na sala, com a convivência diária, o entendimento seria facilitado, alguns professores relataram que sim e que já tiveram alunos que os colegas entendiam melhor o que eles falavam e, muitas vezes, explicavam para o professor o que o aluno com tal dificuldade estava falando.

Na dinâmica do guia e o cego, uma parte dos participantes conduziu a outra que estava com os olhos vedados. Depois de caminharem pelo espaço (inclusive o externo) fizeram a inversão. As discussões foram sobre a maneira adequada de ser um guia. Como e quando ajudar? Confiança no outro, respeito, convivência, etc.

Simulando uma pessoa com dificuldade motora, cada participante colocou duas meias em cada mão e, em seguida, foi pedido que abotoassem e desabotoassem uma camisa vestida no próprio corpo. As discussões foram sobre possibilidades e impossibilidades, sobre as adaptações que podem ser feitas no dia-a-dia e sobre a importância de se colocar no lugar do outro.

Ao fazerem a simulação de abotoar e desabotoar a camisa com as meias nas mãos, a dinâmica possibilitou reflexões que extrapolaram a temática da deficiência para qualquer tipo de limitação que o ser humano possa ter na vida, como por exemplo, um professor que não domina a informática, (quais são os seus sentimentos e sensações) como fica diante de um computador, um idoso diante da dificuldade em operar um caixa eletrônico, etc. Para encerrar, apresentei um número de dança na cadeira de rodas realizada por pessoas com deficiência física. Os participantes relataram sentir-se sensibilizados.

A sugestão de tais simulações é feita por documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 1997) e PROJETO ESCOLA VIVA (BRASIL, 2000).

Excepcionalmente, o quinto encontro foi desenvolvido durante oito horas em ambas as escolas. Em uma delas, aconteceu no planejamento do início do ano e, na outra, no replanejamento. Embora, em momentos diferentes, nas duas escolas a pauta foi idêntica.

Iniciamos o encontro cantando a música “Ciranda da Excelência” (música tradicional do Recife). Em seguida, o grupo partilhou as simulações realizadas com seus alunos.

Dando continuidade, realizamos a dinâmica de grupo “Júri simulado” em que o grupo foi dividido em quatro subgrupos (um de favoráveis a inclusão escolar, um contra, um de jurados e um de público). Depois de cada participante colocar o argumento contrário

e o grupo contra-argumentar favoravelmente, os jurados manifestaram sua opinião e o Juiz (na escola A foi um professor e na B o coordenador) encerrou o julgamento fazendo uma síntese final. Então, abri para o grupo que ficou de público socializar o que acharam dos argumentos, os preconceitos percebidos nas falas, etc. Particpei na escola “A” como jurado e na escola “B” como público.

A fase seguinte constituiu-se da exposição de fragmentos históricos da pessoa com deficiência e a evolução do movimento da educação inclusiva. Para encerrar esta parte, exibi parte de um documentário americano “América nua e crua” sobre institucionalização e desinstitucionalização.

Na hora do café foram realizadas mais algumas simulações: ficar na cadeira de rodas; ficar com um braço e com os dois braços imobilizados e, uma última, em que perguntei para o grupo, (exceto eu) quem gostava muito de falar. Indicada a pessoa, comuniquei que a partir daquele momento até o almoço ela não poderia falar. Os participantes imobilizados deveriam comer bolacha, tomar água e ir ao banheiro como os demais. Ao término destas simulações, todos os participantes expressaram seus sentimentos, revelaram que nunca gostariam de estar em situação parecida na realidade. Afirmaram que foi muito difícil realizar as tarefas, além de sentirem a indiferença de alguns colegas que só olhavam, como se estivessem pensando: “*ainda bem que ficamos livres destas*” e outros que quiseram ajudar tanto que acabaram fazendo por eles.

Para a última simulação, coloquei dois participantes com os olhos vedados no centro do círculo em frente a uma cesta com objetos do cotidiano, com diferentes texturas, cheiros e formas. Acrescentei na cesta objetos específicos de pessoas com deficiência, como por exemplo, um aparelho auditivo, lupa, assinador, reglete (objeto para escrever em braille), bengala, livros em braille e outros. Os participantes exploraram os objetos e, em seguida, descreveram dizendo o que era e para que servia. Os demais observaram. Quando terminou, os participantes tiraram as vendas e verificaram os objetos que não conheciam. Destacaram que o uso de todos os sentidos foi imprescindível para descobrirem o que estavam tocando. Um participante revelou que precisou confiar muito no outro, pois, ficou apreensivo quanto às brincadeiras de mau gosto, bem como percebeu a importância que alguns objetos têm para pessoas com deficiência.

O contato com tais equipamentos que não são de nosso uso cotidiano, minimiza a curiosidade, que é perfeitamente natural quando nos deparamos com alguma pessoa com

deficiência que os utiliza, permitindo assim que o diferente “antes estranho” passe a ser o centro e, não o objeto, como antes (BRASIL, 1997). Discutimos também sobre solidariedade, cooperação, iniciativa, resistência, dificuldade em se colocar no lugar do outro, etc.

Entre o café e o almoço, apresentei para o grupo algumas reflexões sobre planejamento e avaliação: principalmente a avaliação do aluno com deficiência mental, as modificações e até eliminação de alguns conteúdos, a promoção e retenção, o desempenho esperado para a série, etc. Procurei destacar o conceito de avaliação e sua função, ou seja, há que se pensar na avaliação como um instrumento de diagnóstico para avanço, sendo ela portando, é um requisito básico para a melhoria da qualidade de ensino, à medida que serve de *feedback* tanto para os professores, quanto para os alunos. Para os professores, é uma oportunidade de refletir sobre o ensino, avaliando-se e podendo dar novos rumos ao curso, reorientando a aprendizagem. Para os alunos, representa a possibilidade de avançarem no processo de construção do conhecimento. Assim, a avaliação terá a função de permitir a compreensão do sistema de ensino, de favorecer que o professor conheça as dificuldades de seus alunos e as suas próprias, e que o aluno, por sua vez, descubra em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço (auto-controle e co-responsabilidade do aluno).

Dessa forma, é primordial nutrir expectativas positivas sobre a capacidade dos alunos, reconhecendo que todo sujeito é capaz de aprender, se lhe forem garantidas condições favoráveis.

A parte da tarde começou com a adaptação da dinâmica “Esquentando os Motores” de Albigenor & Militão (2002). Iniciei dizendo que trabalhariam com o tema “Estratégias Inclusivas” para a escola acolher melhor a todos. Então, os participantes sentados no círculo deveriam dizer rapidamente uma palavra que indicasse uma estratégia. Quando alguém repetisse ou não soubesse parávamos a dinâmica. Ao término, tentei recuperar diversas sugestões que o grupo apresentou, lembrando que, muitas vezes, eles já conheciam muitas estratégias favoráveis ao processo de inclusão escolar.

Na etapa seguinte, o grupo foi dividido em grupos menores e realizaram um *Role Playing* que consistiu na elaboração de uma dramatização de uma cena breve, em que em uma sala de aula, o professor tem um plano de aula para o dia e nesse grupo tem um aluno com necessidade educacional especial que deveria participar ativamente da aula. Havendo

necessidade, poderiam fazer adequações que julgavam pertinentes. Cada grupo ficou com um tipo de deficiência (física, mental, auditiva, visual, múltipla ou com condutas típicas). Terminada a encenação de cada grupo, pedi que “congelassem” a cena. Cada participante poderia entrar na cena, fazendo modificações, dando assim sugestões de outras formas de conduzir aquela aula. Foi interessante observar que mesmo sendo as escolas, de ensino fundamental, em ambas, houve cenas na Educação Infantil. Talvez por acharem a inclusão neste nível de ensino mais fácil. Como o grupo já tinha bastante intimidade, foi uma atividade de muita descontração. Alguns grupos caricaturavam a pessoa com deficiência ao extremo, perguntando para os demais se aquele tipo de sala poderia existir realmente e se existisse o que deveriam fazer. Outros, apresentando a cena, descobriram que a atividade planejada nem demandou adequação, etc.

As atividades de sensibilização envolveram dois conjuntos: vivências emocionais das deficiências e reflexão sobre como cada uma delas pode ser adaptada de acordo com a realidade de cada escola. A criatividade deve imperar neste processo. A fim de não causar constrangimentos, a participação foi voluntária, mas foi necessário seduzir os participantes, enfatizando a importância da colaboração.

Os vídeos sobre adaptações de pequeno e grande porte do Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000) foram apresentados e analisados pelos participantes que, de certo modo, observavam dificuldades como, não terem apoio, número grande de alunos em cada turma e a dificuldade em ensinar os alunos ler e escrever independentemente de se ter ou não alunos com deficiência na sala.

Foi realizado pelos mesmos grupos o estudo do texto “O que farei na segunda-feira de manhã” de Stainback & Stainback, (1999) e apresentado em forma de painel. O questionamento do grupo foi se os alunos que não tinham deficiência, não ficariam prejudicados enquanto o professor atendia a necessidade educacional especial do colega com deficiência? Sugeri, por ter utilizado com sucesso, o trabalho com fichas auto-instrutivas que, além de possibilitar aprofundamento em determinados conteúdos, incentiva a autonomia e a elaboração de projetos e atividades em grupos.

A partir destas considerações, retomei alguns aspectos sobre alfabetização, mas como não era possível aprofundar o tema por causa do tempo, elaborei e entreguei uma apostila contendo diversas sugestões de atividades para alfabetização.

Embora o tema Família tenha sido proposto pelo grupo e tenha aparecido nas discussões apenas como “a família não tem interesse, não colabora”, a família atribui à escola a responsabilidade pela educação dos filhos...”, não foi possível, trabalhá-lo de forma sistematizada.

O grupo viu alguns trechos dos filmes: “Oitavo dia”, “Uma lição de amor” e “Gabi”, entre os quais eles iriam escolher pelo menos um e trabalhar com a sala. O encerramento foi ouvir e relacionar as letras dos dois poemas/músicas (Bom conselho e Daquilo que eu sei) com a idéia de compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e da necessidade de diversificação das atividades, procedimentos e recursos em sala de aula.

O sexto encontro começou com a dinâmica “Mito e realidade sobre a escola inclusiva” adaptada da Fundação Odebrech/UNICEF (1995) citada por Serrão & Baleeiro (1999) que consistiu em dividir o grupo em cinco subgrupos, que receberam duas afirmações (mitos) que, após serem discutidas, deveriam ser classificadas em mito ou realidade e defendidas como ponto de vista. Ao final, expus minha posição, argumentando que tanto para mim, quanto para a autora da dinâmica, todas as afirmações constituíam-se em mitos, além de explicar que os mitos, muitas vezes, podem servir também para impedir transformações e segurar o movimento dos grupos sociais. Normalmente, os mitos relativos à pobreza, escola e aprendizagem também têm a função de reforçar as desigualdades sociais e, por isso, precisam ser analisados criticamente.

Nessa dinâmica, ficou nítido que, muitas vezes, o grupo tinha dificuldade de se posicionar. A palavra “depende” estava muito presente. Pareceu que para o grupo a maioria das afirmações podia ser mito ou realidade, dependendo sobre quem estávamos falando.

Após a troca de experiências da atividade realizada com os alunos com um dos filmes sugeridos, iniciei uma discussão do tema indisciplina, priorizando reflexões sobre autoridade e limites; como superar a “síndrome do encaminhamento”; conceito de indisciplina e disciplina; cooperação; solidariedade; diálogo e responsabilidade; fundamentada em Vasconcellos (1997).

Nesse tópico, pareceu que, para os professores, a indisciplina é algo totalmente centrada no indivíduo, principalmente pelo fato de alguns alunos serem tolerantes a qualquer tipo de metodologia. Assim, aqueles que não se adaptam, ou são menos tolerantes, aos olhos dos professores são indisciplinados.

Para encerrar, depois do plano de ação foi lido o texto “Paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire (2003).

O último encontro começou com a Dinâmica “A escola que tenho/a escola que gostaria de ter” de Serrão & Baleeiro (1999) com o objetivo de levantar as características da escola que se tem e da escola que se gostaria de ter; discutir as formas de participação possíveis com o objetivo de transformar a escola que se tem.

Em seguida, os participantes socializaram o plano de ação desenvolvido com os alunos, que consistiu em assistir e analisar o filme “Ao mestre com carinho II” e, logo após, construíram as regras de convivência da sala. Essa parte do plano não foi realizada por todos, alguns disseram que já tinham as regras da sala e relataram em que contexto elas foram desenvolvidas. Outros disseram que as regras existem, mas os alunos nem se lembram.

Com o intuito de estimular o potencial criador de cada professor, fizemos algumas atividades para estimular a criatividade propostas por Gonçalves & Perpétuo (1998), Alencar (1986), Virgolim, Fleith & Pereira (1998) e Oech (1988).

Pensando no (re)planejamento da escola como um todo, ofereci a resenha do texto “Planejamento Dialógico”, de Padilha (2001), a partir da qual o grupo fez diversas reflexões, seguindo o roteiro apresentado pelo autor.

Em seguida preparei e apresentei uma mensagem para agradecer a participação, valorizando o papel de cada educador como um dos elementos chave na transformação da escola pública. Para encerrar, os participantes fizeram uma avaliação dos encontros e participaram da última dinâmica “Papel amassado” de Albigenor & Militão (2002) com o objetivo de refletir sobre o seu aprendizado e avaliar a experiência vivenciada, o quanto foi válida e o quanto agregou o novo, ao nível dos seus conhecimentos anteriores.

A dinâmica consistiu em distribuir uma folha de papel em branco para cada participante e solicitar que se preparassem, pois teriam uma prova final, de mensuração do nível de aprendizado do grupo. Alguns disseram que não iam fazer, mas pedi que esperassem um minuto e, no círculo, solicitei que todos amassassem a folha o máximo que pudessem. Ao som da música “Como uma onda” de Lulu Santos pedi que voltassem as folhas ao que era antes, ou seja, que desamassassem-nas.

Ao término, da música, concluí que por mais simples, elementar ou superficial que a experiência possa ter parecido, todos aprendemos algo novo e que agora cabia a cada um,

motivado por algum aprendizado ou mesmo por dúvidas colocadas, querer coletivamente construir uma escola mais inclusiva se não, no momento capaz de incluir a todos, pelo menos capaz de não excluir ninguém que nela esteja ou venha estar.

Todos se abraçaram ao som da música “É preciso saber viver” dos Titãs.

Com as famílias

Atuei junto com cada uma das professoras em duas reuniões com as famílias. A primeira, planejada no HTPC teve como objetivo explicitar as implicações do projeto, pedir a parceria dos pais como (co) responsáveis pelo sucesso acadêmico dos filhos.

A reunião foi agendada por meio de um convite para os pais comparecerem a escola a fim de discutir questões sobre a educação dos filhos.

Nem sempre foi possível realizar a reunião, já no primeiro agendamento, pois alguns não compareceram, e então foi marcado uma nova data. Com exceção de A2 e A4, os demais alunos tiveram o pai e a mãe participando.

No primeiro encontro ouvimos as expectativas dos pais com relação ao futuro dos seus filhos. Questionamos se sabiam sobre os direitos e deveres dos filhos, se os filhos tinham quem os acompanhasse nas tarefas, etc.

Como havia sido feito um esquema da reunião, previamente, no horário do HTPC, deixei as professoras responsáveis por cada turma conduzirem as reuniões e somente manifestei-me quando solicitada. A pedido delas, preparei e li para os pais uma pequena cartilha contendo os principais direitos de todo o cidadão e das pessoas com deficiência. Ao término da leitura, foram esclarecidas as dúvidas e foi questionado se todos os direitos estavam sendo cumpridos.

Para encerrar o primeiro encontro, foram exibidos trechos de entrevistas (BRASIL, 1998) de pais falando sobre a inclusão de seus filhos no ensino comum. Ao término os pais também contavam como tinha sido a experiência deles até o momento.

No outro encontro, atuei diretamente com os pais. Aconteceu na última reunião, ao final da intervenção, e teve como objetivo principal tomar decisões acerca do futuro escolar dos alunos com deficiência mental. Por isso discutimos muito sobre a promoção e/ou retenção. O outro aspecto contemplado foi a avaliação do projeto, em que os pais e/ou

responsáveis (pois no caso de A2 foi à avó que participou) manifestaram suas opiniões sobre o ensino colaborativo.

Além desses dois encontros, cada professora a fim de melhorar a habilidade de se relacionar com as famílias, coordenou pelo menos dois encontros com as mesmas os quais foram planejados por nós, também em reunião de HTPC. Tais encontros tiveram como objetivos uma maior aproximação da professora com os pais; conscientizá-los sobre a importância do apoio às tarefas, orientá-los sobre regras e limites e cobrá-los da valorização dos avanços conquistados por seus filhos, por menor que fossem.

CAPÍTULO SEIS

Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas matemáticas. É ajudar as crianças a entender o mundo, a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo da escolarização (Projeto Educativo "Fazer a Ponte, 2004).

6. RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados tiveram como parâmetro às questões que nortearam o desenvolvimento do trabalho, a saber:

- Quais os resultados dessa parceria no processo educacional sobre o desempenho do aluno com deficiência mental?
- Quais as facilidades/dificuldades de se implementar um trabalho colaborativo entre professores da Educação Especial e da Educação Comum?
- O que o professor do Ensino Comum pensa sobre dividir sua sala com o professor do Ensino Especial?
- Qual a concepção da família sobre essa alternativa de ensino?

6.1. Resultados da colaboração entre professor do Ensino Comum e Especial sobre o desempenho do aluno com deficiência mental

O desempenho escolar do aluno foi analisado, comparando-se as medidas, antes e após a intervenção, dos alunos com e sem deficiência mental, com base no TDE, PAP e ROA.

A Figura 3, apresenta a evolução no rendimento acadêmico dos alunos com deficiência mental (A1, A2, A3, A4, A5 e A6), em comparação com o desempenho médio das turmas nas quais eles estavam inseridos (P1, P2, P3 e P4), antes e após a intervenção, com base no escore bruto no TDE.

Percebe-se que todos melhoraram da primeira aplicação do teste para a segunda. Entretanto, a despeito da evolução no escore bruto, todos os alunos com deficiência mental tiveram escore inferior ao esperado para a série, nas duas avaliações.

A turma de P1, excluindo-se os dados de A1 e A2, teve pontuação dentro da média na primeira aplicação, subindo para acima da média no pós-teste. Considerando o

resultado por subteste, apenas na leitura o desempenho da turma foi inferior ao esperado, entretanto, passou para a classificação média na segunda aplicação. Percebe-se que A1 e A2 apresentaram respectivamente ganhos de 15 e 19 pontos no escore bruto, enquanto, na média, a turma apresentou um incremento de 10 pontos.

A turma de P2 ficou com o escore médio abaixo da classificação média esperada na primeira aplicação e dentro da média na segunda. Cabe ressaltar, que o desempenho de A1 foi medido no final do primeiro semestre com P1 e, depois, no final do segundo semestre com P2. Em relação ao desempenho por subteste (escrita, leitura e aritmética) na primeira aplicação, a média da turma foi inferior ao esperado. Na segunda aplicação, a classificação em escrita continuou abaixo da média esperada. Na turma de P2, A1 apresentou um ganho de 2 pontos no escore bruto do teste enquanto houve um incremento de 5 pontos na pontuação média da turma.

A turma de P3 apresentou um resultado inferior ao esperado para a série, nas duas aplicações, embora todos tenham apresentado melhora na pontuação da primeira para a segunda aplicação, inclusive A1, A3 e A4. Essa turma, independentemente, de obter desempenho abaixo da média esperada em ambas as aplicações, teve seu melhor desempenho em aritmética. A1, A3 e A4 apresentaram ganho de, respectivamente 4, 3 e 5 pontos no escore bruto, ao passo que houve um incremento de 37 pontos no escore médio da turma.

O escore médio da turma de P4 ficou classificado com médio inferior na primeira aplicação e médio superior na segunda. Essa diferença na classificação deu-se pelo fato da padronização do teste ser diferente para a primeira série. Na turma de P4, A5 e A6 tiveram ganho de respectivamente, 4 e 3 pontos no escore bruto enquanto a média da turma indicou incremento de 38 pontos entre a primeira e segunda avaliação.

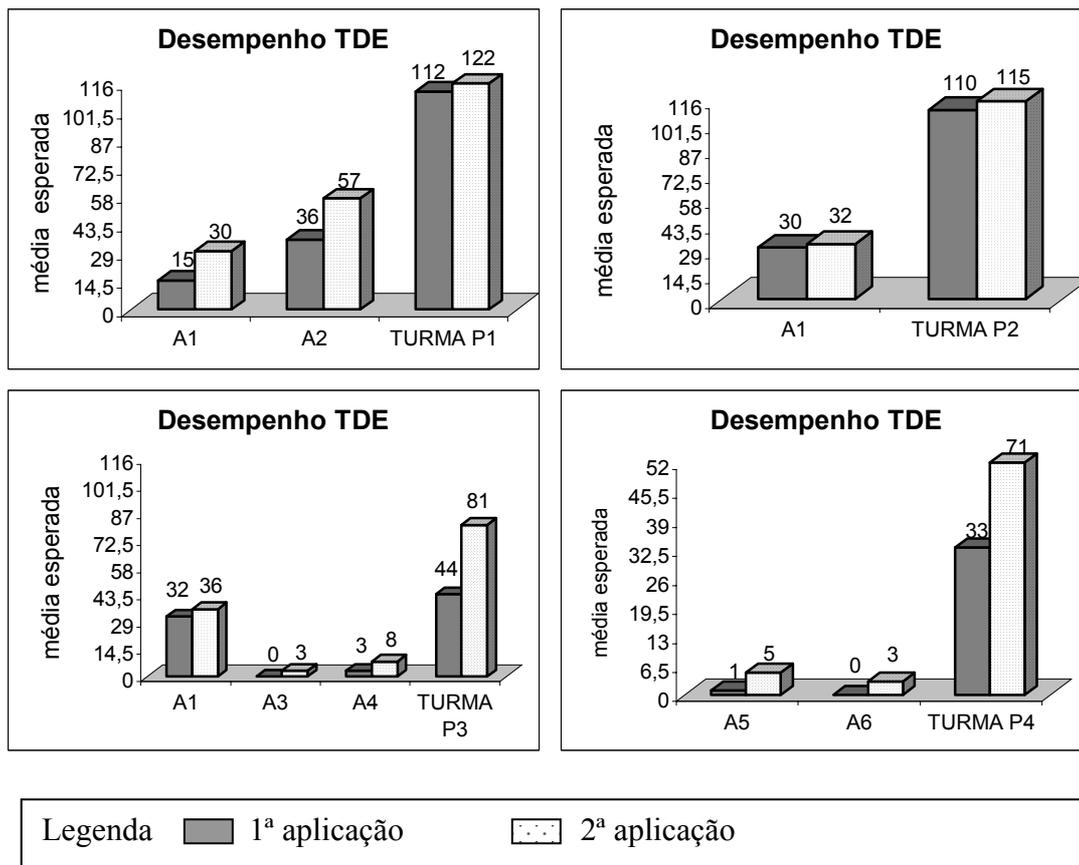


Figura 3 – Evolução do desempenho no TDE de A1, A2, A3, A4, A5 e A6 e suas respectivas turmas

A Figura 3 apresenta os resultados da avaliação do rendimento acadêmico dos alunos com deficiência mental, em comparação com o desempenho das turmas nas quais eles estavam inseridos, antes e após a intervenção, com base na avaliação pedagógica.

Comparando se os resultados do desempenho no PAP de A1 e A2, antes e depois da intervenção, percebe-se, conforme mostra a Figura 4 - Parte “A”, que houve evolução para ambos em Língua Portuguesa e Matemática e que A1 não evoluiu na redação. Entretanto, percebe-se que o desempenho deles ficou aquém da média da turma.

P. A. P.

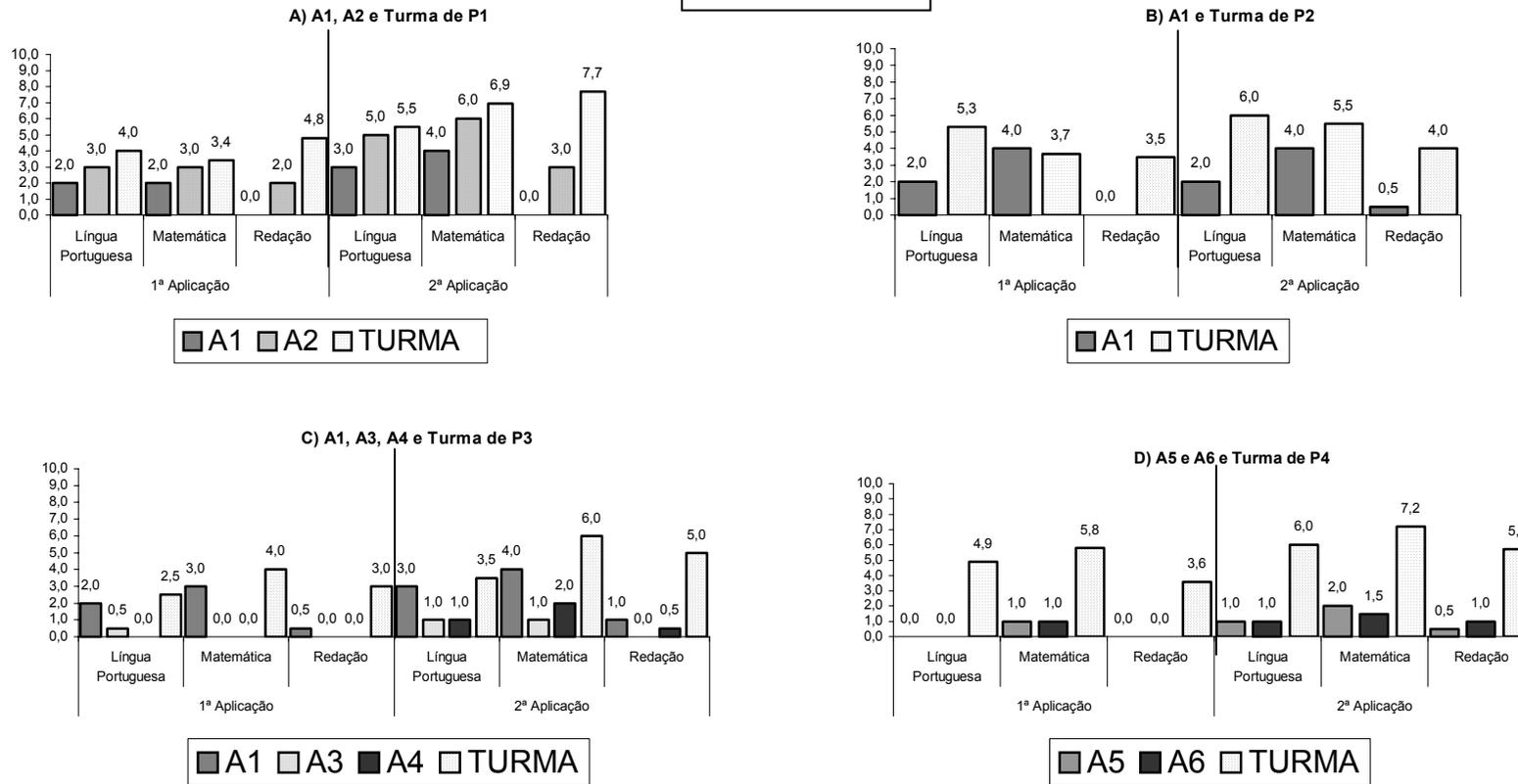


Figura - 4. Rendimento acadêmico dos alunos com deficiência mental (A1, A2, A3, A4, A5 E A6), em comparação com o desempenho das turmas nas quais estavam inseridos (P1, P2, P3 E P4), antes e após a intervenção, com base na média obtida na avaliação pedagógica.

A Parte “B” da Figura 4 apresenta o desenvolvimento de A1 em comparação ao desempenho médio da turma de P2 no PAP. Os resultados indicam que não houve ganhos no rendimento acadêmico do aluno nessa turma em Língua Portuguesa e Matemática. Com relação a Redação, no semestre anterior, A1 alegou que não sabia fazer, porém, na segunda aplicação com P2, tentou e evoluiu discretamente. Entretanto, percebe-se que a evolução do desempenho médio da turma de P2 antes e depois da intervenção também não foi grande, e esse resultado é confirmado na avaliação com o TDE.

A Parte “C” da Figura 4 apresenta a evolução do desempenho de A1, A3 e A4 em comparação à turma de P3, no PAP, antes e após a intervenção. Percebe-se que nesta turma houve uma melhora substancial no desempenho médio do grupo, principalmente na matemática e redação. Os alunos com deficiência mental evoluíram nas três áreas avaliadas, com exceção de A3 que não melhorou na redação.

A Parte “D” da Figura 4 apresenta os resultados sobre o desempenho de A5 e A6 em relação à turma de P4. Percebe-se que houve evolução no desempenho nos três itens avaliados, tanto para os alunos com deficiência mental, quanto para a turma de P4.

Assim, percebe-se que exceto para A1, na turma de P2 houve ganho acadêmico em Português e Matemática para todos os alunos com deficiência mental, segundo a avaliação neste instrumento. No entanto, nota-se que, apesar da evolução, houve uma discrepância grande entre o desempenho deles com a média da turma que estavam matriculados.

Cabe aqui inferir que, apesar das orientações para a correção da redação – parte do instrumento PAP – ficou nítido que o processo de correção pode ter sofrido interferência pessoal dos professores nos resultados, visto que houve uma diferença na atribuição das médias entre as turmas, mas que não ficou tão evidente na análise das produções dos alunos.

A Tabela 4 – apresenta os resultados no ROA que mede a frequência de respostas “Sim”, “Não” e “Às vezes” que as professoras (P1, P2, P3 e P4) atribuíram para cada um de seus alunos (A1, A2, A3, A4, A5 e A6), antes e após a intervenção, considerando que respostas positivas (S) foram dadas quando julgavam que os alunos realizavam determinada tarefa, ou seja, tinham o comportamento adequado; as respostas (N) foram atribuídas quando julgavam que o aluno não tinha a habilidade ou não apresentava o comportamento esperado, e (AV) foi atribuída quando consideravam que o aluno apresentava, ocasionalmente, as características. Em alguns itens, por exemplo, quando a

pergunta envolvia características negativas ou indesejadas, como: É provocador? Se a resposta foi um “sim”, considerou-se uma característica negativa, e portanto, foi computado um (N).

Depois de computada a frequência de S, N e AV, os itens do instrumento foram classificados em 4 categorias, de acordo com o conteúdo, a saber: Comportamento/disciplina (23 itens), Hábito de organização (10 itens), Língua Portuguesa (12 itens) e Matemática (11 itens).

TABELA 4 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DE P1, P2, P3 E P4 NO ROA ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Alunos		Comportamento			Hábitos de organização			Língua Portuguesa			Matemática		
		S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV
A1	1 ^a	7	8	8	8	2	0	1	10	1	2	9	0
	2 ^a	19	3	1	7	1	2	8	1	3	9	0	2
A2	1 ^a	10	6	7	7	2	1	2	5	5	4	3	4
	2 ^a	16	2	5	8	1	1	7	2	3	8	1	2
A3	1 ^a	9	9	5	7	3	0	0	10	2	1	8	2
	2 ^a	11	8	4	8	1	1	2	8	2	3	5	3
A4	1 ^a	4	9	10	2	5	3	0	10	2	1	7	3
	2 ^a	4	8	11	4	4	2	1	8	3	3	5	3
A5	1 ^a	7	8	8	4	5	1	0	11	1	5	5	1
	2 ^a	9	8	6	5	2	3	1	9	1	3	4	4
A6	1 ^a	10	5	8	5	0	5	1	9	2	4	5	2
	2 ^a	11	3	9	7	0	3	3	5	4	6	3	2

Legenda Resposta positiva= S Resposta negativa = N Às vezes= AV

O resultado da avaliação de A1 no ROA apresentado na Tabela 4 foi referente à percepção de sua 1^a professora (P1) e, a segunda, foi baseada na avaliação de sua última professora (P3), tendo em vista a duração de 4 semestres de intervenção nas três turmas pelas quais A1 passou.

Comparando-se as duas avaliações, percebe-se que para A1 houve evolução, com base na percepção das professoras, nas categorias: Comportamento, Hábitos de organização, Língua Portuguesa e Matemática, sendo que a avaliação positiva acerca de

seus bons hábitos de organização se manteve na avaliação final. Como comentário adicional no ROA, P1 acrescentou que A1 era amável quando conquistada com carinho e atenção. P2 comentou ter percebido que A1 era muito carente de atenção, mas aprendia muitas coisas e não era uma menina mal educada como muitos alunos. P3 achou que A1 era amorosa, tinha vontade de aprender, era dedicada aos seus trabalhos e que escrevia da forma que falava.

No caso de A2, avaliado no ROA por P1, houve evolução em todas as categorias, tendo sido mantido o julgamento de que ele apresentava bons hábitos de organização. P1 o considerava como preterido pela família em relação ao irmão gêmeo, prejudicando assim sua auto-estima, e que, provavelmente, ele iria sofrer na quinta série se não lhe fosse dada uma atenção individualizada.

Na percepção de P3, A3 evoluiu pouco, mas manteve seu bom desempenho inicial no item hábitos de organização. P3 destacou que A3 era muito educada e muito tímida e que nunca completava todas as suas atividades. A percepção de P3 sobre A4 também foi de que ele evoluiu pouco, além de iniciar e ter mantido vários problemas de comportamento. Todavia para ela A4 progrediu discretamente o seu hábito de organização. Sobre o A4, P3 mencionou que ele era carinhoso com quem sabia conversar com ele, mas agressivo quando alguém o maltratava e que ela discordava de quem o avaliou e não conseguiu fechar o diagnóstico, acreditava que ele tinha alguma coisa, pois estava na quarta série, já tinha repetido duas vezes, ia repetir a terceira e mal sabia escrever seu nome inteiro.

P4 avaliou que houve discreta evolução em relação ao comportamento, hábito de organização, Língua Portuguesa e Matemática tanto para A5 quanto para A6.

Percebe-se que os dados do ROA mostraram que pela sua subjetividade, talvez este instrumento não seja o mais indicado em termos de avaliação de desempenho acadêmico, no entanto, ele permitiu conhecer as concepções e crenças da professora sobre o aluno, além de ser um protocolo comumente usado pelas escolas para encaminhamentos de alunos.

De modo geral, observa-se que, os resultados, em termos de desempenho, se confirmam nos três instrumentos, apontando que todos os alunos apresentaram melhora no desempenho, tanto no aspecto rendimento acadêmico quanto na socialização. Entretanto, se, por um lado, todos evoluíram, por outro, nota-se que o rendimento acadêmico por eles apresentados na avaliação dos três instrumentos ficou aquém do desempenho médio das

turmas, e o nível de discrepância foi grande entre o desempenho final dos alunos com deficiência mental e da média da turma. Não obstante, caberia ressaltar que em todas as turmas investigadas foram encontrados alunos com rendimento igual ou até pior e que não eram identificados ou diagnosticados como alunos com deficiência mental. Dos seis alunos com deficiência mental A2 foi o único que teve seu desempenho mais próximo do desempenho médio da turma, na segunda aplicação.

6.2. Percepções do professor do Ensino Comum sobre o Ensino Colaborativo: Facilidades e Dificuldades

Antes da intervenção, as professoras responderam ao questionário informativo que apresentava questões a respeito de suas primeiras impressões sobre a inserção do aluno em sua sala. Tais questões enfocavam dificuldades quanto à interação com a sala, indisciplina, conteúdo, manejo de sala de aula, adaptações curriculares e quais eram as expectativas e metas para os alunos com deficiência mental. O relato dos resultados baseado nas percepções foi organizado em duas partes: as impressões prévias e as percepções.

6.2.1. Primeiras impressões, antes da intervenção

Ao serem questionadas sobre as primeiras dificuldades encontradas em conduzir o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência mental, em suas salas, antes de ser iniciada a etapa de intervenção, as professoras não manifestaram sentir dificuldades, exceto P4 que ponderou: *“Tem hora que acredito que estou protegendo demais”*.

Quanto ao ensino propriamente dito, apenas P3 mostrou insegurança, entretanto, não relacionada aos alunos com deficiência mental, mas à questão da necessidade de alfabetização e informou: *“Todos têm muita dificuldade, então, o conteúdo principal é alfabetização que não é meu forte, nunca fui alfabetizadora”*.

No que se refere à disciplina e manejo de sala de aula, duas professoras (P2 e P4) informaram não ter problemas dessa natureza, na turma atual e as outras duas (P1 e P3) queixaram-se dos problemas de comportamento dos alunos com deficiência mental conforme percebe-se nas falas abaixo.

“A1 briga muito e fala palavrão, mas não sei até que ponto deve repreender, estou tentando conquistá-la, conversando muito e mostrando minha autoridade e também sempre tomando o cuidado de não magoá-la e devagar conseguir controlá-la.”(P1).

“Tenho o A4, que me tira do sério, pois é agressivo, A3, ri sem motivo, mas não atrapalha a sala, A1 tem vezes que falta com o respeito”(P3).

Ao serem questionadas se, no dia-a-dia estavam fazendo adaptação curricular e trabalhando com ensino diversificado, P1 disse que, às vezes, e argumentou:

gosto muito de ler histórias e fábulas para meus alunos, quando vejo que estão desinteressados ou cansados, faço uma boa leitura e depois reescrevemos. Sobre o ensino diversificado P1 declarou que... “os alunos que necessitam de trabalho diversificado tem um caderno à parte para atividades que atendam suas dificuldades. Às vezes peço que alguns façam atividades da classe para testá-los, às vezes dá certo”.

P2 apenas respondeu que sim e não comentou a sua resposta. A professora P3 acreditava que estivesse adaptando o conteúdo e trabalhando diversificado dentro de um mesmo tema, pois a classe tinha muitos alunos com dificuldade de aprendizagem. P4 falou da importância de se planejar as atividades, preparando-as separadamente e ajudando os alunos na sua execução. Enfatizou ainda o respeito ao nível, ao tempo da criança, a individualização e a necessidade de fazer junto com os que não conseguem realizar sozinhos.

De acordo com as manifestações das professoras, em relação à questão, nota-se que elas desconhecem o significado do termo “adaptações curriculares”, embora, possivelmente, as praticassem em suas aulas.

Quanto às expectativas em relação à aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais e da turma, P1 destacou:

...não é fácil atender a todo o tempo os alunos com deficiência mental que necessitam de uma atenção individual, pois além desses alunos, há também aqueles que necessitam de trabalho diversificado e há também os outros. Tínhamos que ter um menor número de alunos para desenvolvermos melhor o trabalho como educador e também alguns cursos oferecidos pela D.E. que pudesse nos ajudar na sala de aula. Atualmente, não há novos cursos, passam-se os anos e é tudo igual. O governo impõe a inclusão, mas não dá o preparo adequado, material adequado, etc. Quanto a turma, queria que eles valorizassem mais a escola, acredito que não todos, mas, muitos não estão nem ai para estudar.

P2 não manifestou seu posicionamento a este respeito da expectativa para com A1, mas, enfatizou que gostaria que a classe toda fosse para a quinta série realmente sabendo o que ela tinha tentado ensinar. P3 alegou que não se preocupava muito com o conteúdo, mas sim, com a parte social e que sua meta para a sala era que todos estivessem alfabetizados.

E por fim, P4 destacou que suas expectativas eram boas, mas, que no começo ela achava que os alunos com deficiência mental não sabiam nada. Entretanto, segundo seu relato, A5 e A6 a surpreendeu, acreditava que os alunos estavam progredindo, apesar dela não ter bem claro como seria a evolução deles por falta de experiência em alfabetizar crianças com necessidades educacionais especiais. A sua meta para a turma toda era que estivessem lendo e escrevendo até o final do ano.

6.2.2 Entrevista Final

Após a intervenção foi realizada uma entrevista para verificar as concepções das professoras sobre a inclusão escolar e o ensino colaborativo. A primeira questão requeria a opinião da professora sobre a necessidade de consultá-la antes da inserção da criança com deficiência mental em sua turma. Todas mencionaram que não foram consultadas, contudo, achavam que deveriam ser. P4 acrescentou um comentário de que a escola não deveria consultar, objetivando autorização para que o professor pudesse buscar informações com os colegas, exceto para a primeira série que era mais difícil saber quem era o aluno.

A respeito de como foi o ingresso e recepção do aluno na turma, as professoras relataram que tiveram conhecimento da existência de aluno com deficiência mental matriculado na turma de modos diferentes. P1 teve a sala atribuída na diretoria de ensino e, portanto, não tinha como saber quem eram seus alunos. Quando entrou na sala e começou a dar aula, já na primeira semana, percebeu que alguns alunos tinham mais dificuldades e que A1 tinha um comportamento um tanto estranho, mas achou que era só questão de adaptação. No HTPC da semana seguinte, a coordenadora lhe contou que os irmãos de A1 já haviam estudado naquela escola e a mãe tinha sido aluna da APAE. Quanto a A2, P1 pensou que fosse somente uma dificuldade de aprendizagem, não sabia que ele tinha tido câncer e desconhecia o laudo em seu prontuário.

P2 foi informada pela diretora da mudança de A1 para sua sala e que eu estaria junto para ajudá-la. O critério da matrícula de A1 em sua sala foi por ter o menor número de alunos.

A turma de P3 foi atribuída na escola. No momento da atribuição, P3 já tinha conhecimento que a Sala de Recuperação de ciclo era “uma bucha” (sic), pois todos eram repetentes, além de ter alunos com deficiência, teria o compromisso de participar de uma HTPC mensal na Diretoria de Ensino. Por ser ACT o critério de atribuição foi à pontuação, como última da escala, sobrou-lhe aquela sala.

A sala de P4, foi atribuída na escola, mas esta não foi informada. Em seguida houve o planejamento, momento em que ficou sabendo que teria duas alunas com Síndrome de Down. No início, ficou inconformada pelo fato de terem colocado as duas na mesma sala, mas a diretora argumentou que elas eram tia e sobrinha e que precisavam ser matriculadas na mesma sala.

Todas relataram que essa foi a primeira experiência com alunos diagnosticados com deficiência mental. P1 e P4 comentaram que já tinham trabalhado com alunos que elas suspeitavam que tivessem, mas que não foram avaliados. P2 relata que uma vez deu aula para um aluno com deficiência auditiva, mas que sabia ler os lábios e usava aparelho, então não teve maiores problemas. P3 relatou não ter tido experiência anterior com alunos com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao sentimento de não estar encontrando dificuldade no trabalho que vinha desenvolvendo antes da intervenção, emitido nos comentários sobre as primeiras impressões, P1 contradisse o que declarou inicialmente, pois, na entrevista final alegou ter muita dúvida, receio se daria conta de ensinar aqueles alunos e questionou se realmente a sala comum seria o melhor lugar para A1. Quanto a A2 achou que, num trabalho individualizado, ele conseguiria se alfabetizar.

P2 relatou que não pensou a respeito, pois a sua sala tinha outros alunos que não sabiam ler, outros indisciplinados que ela considerava pior do que A1 que tinha deficiência. P3 alegou que, inicialmente, ficou meio indiferente, já que teria que trabalhar iria ver o que podia fazer.

Para P4 o sentimento foi de impotência, de muita insegurança em relação ao trabalho. Achava que ia ser muito difícil, por outro lado relatou que amou a idéia desse novo desafio. P3 e P4 tinham informação prévia sobre pessoa com deficiência. As demais

não. P4 teve acesso ao assunto durante o estágio no curso de Psicologia e P3 recebeu algumas informações superficiais na faculdade, no curso que está fazendo.

Quando questionadas se tinham buscado alguma informação, P1 respondeu que havia conversado com a coordenadora pedagógica, porém, o retorno não foi grande. P2 disse que não, pois, imediatamente, após a entrada de A1 em sua sala, recebeu-me como professora colaboradora. P3 não julgou necessário, pois, eu estava lá para atuar com ela. P4 buscou em diversas fontes (comigo, com a família dos alunos, leu algumas revistas e até minha dissertação de mestrado), julgou que a informação mais valiosa para o trabalho com os alunos foi a conversa que teve com a família e aquelas recebidas em nossos HTPCs. Sobre a inclusão propriamente dita, informou que as leituras acrescentaram muito. No entanto, acrescentou que somente as informações iniciais não supriram suas necessidades.

Sobre a existência de um método especial para ensinar alunos com deficiência P1, P2 e P3 disseram que achavam que existiam. P3 ainda completou que achava e continua achando. Já no entanto, P4 comentou que não seria um método diferente, mas que cada aluno era único e precisaria ser atendido e isso independia do método. Caberia a escola ir se preparando gradativamente para trabalhar melhor com a diversidade. Comentou: *“não, existe método pronto, com 10 anos de experiência, já percebi que não existe, é preciso pensar em cada aluno e a partir daí trabalhar”*.

P1 afirmou que todo professor deveria ter algumas noções na formação, além de, no ato da inclusão, ser muito bem assessorado por pessoas especialistas da área, alegando o fato de não terem experiência de como trabalhar com esses alunos, embora ela acredita que todos os professores tentam fazer o melhor possível para atendê-los bem. P2 sugeriu que fosse providenciado alguém para trabalhar com o professor, se não sempre, pelo menos na primeira vez. P3 afirmou que todo professor deveria ser capacitado para atender aos alunos, pois, geralmente, na formação inicial não recebem informação alguma. Completou, afirmando que além do mais é difícil para os professores serem especialistas em todas as áreas.

Com relação à categoria aceitação, foi solicitado que as professoras falassem sobre sua concepção atual e que se esta fosse diferente antes da intervenção, poderiam pontuar.

A respeito da inclusão no ensino comum, as professoras posicionaram-se favoráveis, colocaram ressalvas, destacaram ser questão de direito e pontuaram ter tido mudança de concepção.

P1- *“...é bom, não sei se para todos, mas teria que diminuir o nº de alunos, para melhor atendê-los, percebo que em muitos aspectos não os atendo como mereciam”*

P2- *“...hoje sei que é direito e aceito, mas antes achava que eles atrapalhariam o ensino dos demais, não sei se por você estar aqui, não atrapalhou em nada, mas defendo o apoio para o professor e redução do nº de alunos”.*

P3- *“...para mim alunos especiais precisam de professores especiais. Antes achava errado, hoje acho que depende do caso. Mas eu prefiro não trabalhar”.*

P4- *“...penso que é complicado, mas a educação é complicada. As pessoas são preconceituosas, os sistemas são omissos, mas precisamos aprender a lidar com isso, é direito legal, tem que ser assim”.*

Todas as professoras exceto P3, revelaram que se lhes fosse dada à opção de trocarem de classe no início do ano, não trocariam. P4 acrescentou: *“... pelo contrário quero continuar no ano seguinte”.*

Com relação à experiência profissional para atender aos alunos com deficiência mental na sala comum, todas relataram sentirem-se inseguras, com medo de não dar conta de ensiná-los, uma vez que nenhuma delas já havia passado pela experiência de dar aulas em salas que tivesse alunos com deficiência mental inseridos.

No que se refere aos benefícios da inclusão, P1, P2, P3 e P4 mencionaram que todos ganhariam com e sem deficiência, em termos de socialização, integração, colaboração, tolerância e respeito. P3 complementou *“...mas em termos de aprendizagem acadêmica, com professores despreparados, não ganham nada”.*

Com relação à inclusão ser para todos, P1 e P4 afirmaram que sim, mas que a escola deveria ser reestruturada. Contudo P2 e P3 destacaram que dependia do tipo de deficiência, como mostram suas falas:

“ ... depende do caso, se for para todos precisamos de muitos cursos”.

“...acho que pôr todas as crianças, com todo o tipo de deficiência é excluir na classe comum”.

Embora P4 tenha destacado que muita coisa já mudou, todas ainda perceberam a escola como inadequada para atender alunos com deficiência, principalmente, no que tange ao número elevado de alunos por sala de aula.

Como experiência pessoal e profissional, após a intervenção, todas afirmaram que ninguém sai igual de um processo educacional, mas em termos de mudanças significativas,

P1 acredita ser cedo para tal avaliação no aspecto profissional, mas no pessoal, ela já notava mudança.

P2 manifestou diferença na forma de olhar para a inclusão escolar, como destacado em sua fala: “...no começo, nem liguei, mas depois eu melhorei muito como pessoa e mudei a maneira de vê-los”.

P3 manifestou insegurança, alegando que até o momento, o trabalho foi realizado em duas e se sozinha talvez tivesse dúvidas, finalizando a resposta a essa pergunta desabafou: “...aprendi muita coisa, mas fico com a sensação de dever não cumprido, em termos profissionais não vai mudar em nada, pois para a Secretaria Estadual da Educação - SEE, ter experiência ou não na docência de alunos com deficiência mental pouco importa”.

P4 informou estar aprendendo com os alunos com deficiência mental, alegando “eu só tenho a ganhar, pessoal e profissionalmente, estou até pensando em fazer mestrado no futuro”.

E como última questão desta categoria, foi perguntado se elas acreditavam que a inclusão escolar poderia propiciar a melhoria do sistema educacional. Para tal questão, todas disseram que certamente poderia melhorar. Sob esta perspectiva P4 complementou afirmando que: “essa é uma briga diária, mas cada um deveria fazer sua parte, pena que o sistema nunca faz a dele”.

Em relação aos alunos com deficiência, todas as professoras disseram que a primeira vantagem, sem dúvida, era a socialização com os demais colegas que não tinham deficiência. Especificamente em termos de conteúdos, P1 comentou que nem todos eles iriam aprender. A desvantagem apontada por ela foi a falta de tempo para atendê-los individualmente, quando um professor colaborador não estivesse lá para ajudá-la.

A vantagem de se ter aluno com deficiência na sala comum, para P2, foi que o professor aprende a ser mais tolerante. A desvantagem foi que nem sempre eles teriam o apoio de professores especializados.

Contrariamente, P3 afirmou que alunos com deficiência teriam mais vantagens no ensino especial para a aprendizagem acadêmica, mas, em termos de socialização, o ensino comum seria melhor.

P4 afirmou que os alunos aprenderam mais do que ela imaginava que aprenderiam, também comentou que isso dependeria da atuação do professor. Poderia até dar mais trabalho, mas todos tinham o direito. Apontou que, sua maior dificuldade, era promover a independência de A5 e de A6 na execução das atividades.

Em relação ao fato de ter um aluno com deficiência mental na sala, todas mencionaram que desencadearam mudanças na rotina de trabalho, exceto P2 que afirmou não ter realizado mudanças significativas para atender A1, considerando a presença da professora colaboradora, e que, quando não tinha o trabalho de intervenção, A1 copiava da lousa como os demais alunos.

“É certo que para mim foi tudo mais diferente ainda, não foi?” Questionou P3 ao responder sobre possíveis mudanças na rotina da sala de aula, pois a turma dela era bem diferente das que estava acostumada. A sala de recuperação de ciclo tinha uma dinâmica diferente, desde o número de alunos, avaliação e metodologia. Ela relatou que as mudanças se deram não pelo fato de ter alunos com deficiência, mas sim, pelo fato de ter alunos não alfabetizados.

Para P1, as metas foram atingidas dentro das possibilidades que lhes foram oferecidas. Com relação a ter desenvolvido um trabalho diferenciado, P1 mencionou que isto aconteceu em vários momentos com todos aqueles que tinham mais dificuldade.

P2 relatou que gostaria que seus alunos tivessem avançado mais, lembrou que os alunos passariam para a 5ª série com muita defasagem, entretanto, como que aliviada argumenta: “...mas também! Não estudaram o ano todo, não levaram a sério, ou melhor, não estavam nem aí para a escola, mas certamente que não são todos!”. Contudo, afirmou que atingiu uma meta pessoal, pois, andava muito nervosa e ficava incomodada com a sala indisciplinada. Afirmou que, ao longo da intervenção, passou a ter mais controle e aprendeu várias coisas novas comigo. Respondeu que, no começo, achava que não desenvolvia um trabalho diversificado, comentou que dava a mesma aula para todos, da mesma forma, pensava que se A1 copiava mesmo, mas não tudo, porque ela deveria fazer diferente? Além do mais, A1 não era a única que não terminava e quando eu ia à sala P2 deixava-me responsável pela aluna. Próximo ao final da intervenção, P2 percebeu que A1 adorava quando ela punha um elogio em seu caderno e passou a simplificar algumas atividades de forma que todos conseguiram fazer, inclusive ela (A1).

A concepção de P3, concernente ao ensino diversificado, foi de que o processo foi todo diferenciado e completou:

...é impossível eu dar a mesma aula que daria para a quarta série, pois a maioria da turma, ainda não estava alfabetizada, mas sempre usei o mesmo tema, cada um produzia de acordo com sua capacidade, e também, foi muito diferente dividir a sala com você. Gostei muito quando eu ficava responsável por metade da sala e você pela outra metade.

P4 argumentou que diferenciou estratégias, atividades, conteúdos, no começo precisava passar no caderno, sentar ao lado, depois com a colaboração, começou a aproveitar o mesmo tema, conseguia pensar realmente em adaptação curricular. Completou: “no final, eu diferenciava não pela deficiência, mas sim, pelo nível que cada criança encontrava-se, era preciso respeitar e continuar o ensino a partir dali”.

Todas as professoras afirmaram que seu trabalho mudou com a experiência de ter um aluno com deficiência mental e um professor colaborador, em sua turma. P1 comentou que, as mudanças se deram principalmente no sentido de se ter mais paciência, tolerância, carinho, atenção e respeito ao ritmo de A1 e A2, porém, destacou que a mudança maior foi aprender a dividir a sala comigo. No começo, ela achava que eu ficava fiscalizando sua forma de dar aula e sentia-se insegura, julgando-se “sabatizada”, dando aula do modo incorreto. Nos primeiros encontros, quando os alunos perguntavam se eu era estagiária e se ia ficar no lugar de P1, ela ficava em dúvida sobre qual o meu papel, embora eu sempre repetisse que era uma professora colaboradora. Posteriormente, foram se acostumando e a maioria não fazia distinção na hora de esclarecer alguma dúvida, agiam como se tivessem duas professoras.

Com relação a esse aspecto, P2 afirmou que:

no início foi muito difícil porque eu não sabia bem qual era o meu papel em minha sala, então, eu a tratava como uma estagiária que estava lá para ajudar A1, mas como minha classe era muito difícil, você passou a me ajudar e comecei a entender o que você estava fazendo lá, mudei sim, pena que foi só 1 semestre, pois as aulas ficaram mais animadas, mas os alunos eram indisciplinados, por isso atrapalhou bastante o desenvolvimento do trabalho.

P3 afirmou que as mudanças se deram não porque tinha aluno com deficiência na sala, mas sim, porque quase todos estavam sendo alfabetizados e que, portanto, precisou utilizar muitas listas de palavras, jornal, jogos, material dourado, etc. P3 destacou, também, que a minha presença na sala a deixava inibida, principalmente, pela filmadora, mas que

com o tempo foi minimizando, porém, relatou que esta sensação não acabou até o final, e ressaltou:

Se de um lado foi difícil aprender a lidar com a divisão de tarefas, a trabalhar com alunos com dificuldade, a planejar e executar atividades em conjunto, por outro, percebi que foi pouco o tempo que você partilhou a sala comigo, eu queria mais, pois quando você estava, as atividades fluíam com mais facilidade devida a atenção individualizada que vários necessitavam.

As quatro participantes consideraram que, ao longo do trabalho, houve mudanças quanto às práticas organizacionais, arranjos, estratégia de ensino e avaliação, administração da sala. Destacaram a importância do trabalho com projetos, acrescentaram a relevância de terem aprendido a fazer o PEI e de planejarem algumas lições colaborativamente, ver anexo (XII) de Plano de lição Colaborativa.

P1 relatou que o início foi muito difícil, pois o projeto exigia uma mudança de postura e toda mudança gera insegurança e medo. “*Sempre que as coisas não saiam bem do jeito que tínhamos planejado, batia um desânimo*” confessou ela.

Além das mudanças de ordem metodológica, P2 considerou como significativa à possibilidade de ser ouvida, conforme mostra o trecho de sua entrevista:

Apesar de ter sido pequena a experiência, a gente teve condições de pôr em prática o que eu nunca tinha tentado antes em nenhuma escola pública que passei. O mais importante era que as coisas iam sendo planejadas a cada encontro, e eu senti no final que a turma estava gostando. Em nossos encontros eu tinha o direito de falar, de expor o que eu sentia, de concordar ou não. Percebi que no começo era você lá com A1 e eu... aquela coisa de professor lá na frente com o giz na mão e o aluno sentado um atrás do outro, sem dar opinião, mas minha mente abriu para outras possibilidades. Você me valorizou muito, e ouvia minhas lamurias. Como decorrência de minha mudança de postura melhorou o relacionamento professor-aluno.

A respeito das mudanças, P3 comentou que para ela foi a possibilidade de partilhar comigo a responsabilidade de alunos com deficiência mental, o que considerava muito difícil. Nota-se em sua fala que ela tinha dificuldade nesse aspecto.

Meu trabalho mudou muito, aprendi a fazer novos arranjos, incorporei várias dicas, motivei a turma, valorizando cada progresso, mas ficava sempre pensativa será que realmente é o melhor para A1, A3 e A4 estarem aqui. Será que a Verinha, que é professora especialista não contribuiria mais para eles se saísse com eles da sala e ensinasse só a eles? Eu acho que aprendemos uma com a outra. As mudanças foram radicais, refletimos como nunca e ainda assim, me considero uma pessoa abusada de autoritarismo, principalmente em relação ao aluno. E em nossas reuniões isso foi muito discutido.

Com relação às mudanças, P4 mencionou que todo ano ela mudava mesmo, não dava para fazer igual, se cada aluno tem sua característica. Em termos de mudanças práticas, ela relatou que passou a acreditar mais nos alunos, passou a fazer de tudo para integrá-los na escola. Comentou que

conseguimos atingir os objetivos que nos propusemos, pois trabalhamos unidas, a gente se esforçou, mas conseguimos, foi tudo tão diferente do que já fiz como professora. Em relação às práticas organizacionais o que aconteceu foi apenas um cuidado maior em estimular a participação nas atividades propostas e em destacar sempre um aluno ou grupo para ajudá-la em suas necessidades (uma espécie de monitoria), quando você não estivesse.

Ao serem questionadas sobre os resultados do ensino colaborativo para os alunos, as professoras responderam que tinham consciência que todos evoluíram, tanto no desempenho, quanto na socialização. P1 comentou que A1 até ficava andando debaixo das carteiras e, com a intervenção, passou a participar mais das atividades. Apenas P3 manifestou dúvidas se eles foram atendidos plenamente da forma que mereciam e, A4 segundo sua concepção, avançou pouco.

Todas as professoras perceberam resultado positivo para os demais colegas da turma, pois eles, que não tinham deficiência aprenderam a serem mais solidários, tolerantes, cooperativos, com mais disposição para ajudar. P1 enfatizou que as vivências e as atividades de sensibilização minimizaram os preconceitos e permitiram mudança de atitudes com relação à diferença. P4 pontuou: *“foi um exercício de cooperação e solidariedade constante, o que só pode ter contribuído para a melhora de todas as crianças enquanto pessoas”*.

Com relação aos efeitos do ensino colaborativo para as próprias professoras, a avaliação geral foi de que elas aprenderam a tomar decisões em conjunto, a refletir sobre a prática e mudá-la quando necessário. De importante, também, foi elas terem destacado que a teoria e a prática andam juntas. Uma fala de P4 reforçou que o sucesso do ensino colaborativo deva ao fato de ser avaliado constantemente.

A cada HTPC se fazia uma avaliação, falamos o que sentíamos e o que percebíamos de cada aluno. Foi significativo para mim porque fui desenvolvendo uma mentalidade de discutir, resolver, documentar e avaliar. Nós registrávamos e quando o resultado não era satisfatório, retomávamos buscando uma alternativa. Esses momentos me permitiram viver a avaliação intensamente, não só a avaliação do aluno, mas a nossa. Na sala de aula, percebi que podíamos somar nossas habilidades para deixar a aula mais atraente para os alunos.

Os fatores que dificultaram o trabalho, segundo P1, foram: o número excessivo de alunos na sala de aula; o fato de eu poder participar só duas ou três vezes por semana; a troca constante de diretor, ocasionando uma repetição cansativa de todos os passos do projeto para a concessão do horário do HTPC para as reuniões; ter pouco tempo para planejar, executar e avaliar todas as atividades em conjunto; não ter paciência para implementar atividades em grupos e o último aspecto indicado por P1 foi dividir a administração da sala de aula, como ilustra sua fala: *“Algumas vezes eu esquecia que você tinha o mesmo poder que eu sobre os alunos e isso mexia comigo na hora de administrar a sala”*.

Para P2 nada dificultou o trabalho colaborativo na sala de aula, afirmou achar que ele deveria ter começado logo no início do ano, porém, sobre os encontros, ela relata que no começo ficou apreensiva, pois ficava sozinha comigo, que nem conhecia direito, achava que estava sendo avaliada e não gostava disso, além de ter manifestado que julgava que, como eu estava no doutorado, sabia muito mais que ela e isso a incomodava.

O fator que mais dificultou o trabalho para P3 foi primeiramente o fato de que ela não queria dar aula para aquela turma, o outro, foi a dificuldade em dividir a sala com alguém, além do que teria que seguir as orientações da Diretoria de Ensino, por ser uma turma de recuperação de ciclos. Por outro lado, no planejamento pensamos em diversas ações que iríamos desenvolver em conjunto, isso a deixou insegura, mas com o passar do tempo, a sensação diminuiu.

Para P4 o fator que dificultou foi à ausência da direção, apoiando o processo, inclusive algumas vezes, segundo ela, indo na contra-mão. Houve tanto instabilidades causadas pela troca de direção quanto pela omissão com o processo.

As professoras acreditam que a SEE/SP só tem Política de Inclusão Escolar no papel e que se não fosse pelo presente projeto, elas não teriam tido a oportunidade de aprender várias coisas, além de terem que trabalhar com aluno com deficiência mental inserido na sala, sem apoio algum. P3 comenta:

Não quero ser do contra, a inclusão é necessária, porém falta muito para que o processo se realize a contento. Paralelamente a inclusão do aluno numa classe comum, acho imprescindível que ele frequente também uma classe de apoio que o atenda de maneira mais efetiva, com atividades próprias para desenvolver suas potencialidades e com professores especialmente capacitados para tal.

Todas relataram que a Política da Inclusão Escolar deveria passar a existir realmente na SEE/SP, pois consideram que ela não existe.

Para P1 e P3 a inclusão escolar depende do comprometimento do aluno com deficiência mental e para P4 a inclusão escolar é para todos, ela pensa que os pais dos alunos mais comprometidos não procuram a escola estadual pública, destacou “...a nossa escola ainda exclui e muito, até quem não têm deficiência alguma. Direito é direito, e eu acredito que todos têm, nós é que não sabemos atender a todos. Não se pode esquecer que deve haver muita seriedade e compromisso com a educação da criança, no desenrolar do processo”.

A entrevista final mostrou que todas as professoras, exceto P3, repetiram a experiência com outro aluno com deficiência mental, mas gostariam que houvesse apoio, quer fosse de um professor especialista ou de uma equipe de profissionais.

A experiência da colaboração possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional. Ocorreram mudanças de valores, principalmente, no que tange à diversidade e a crença de que a sala de aula foi feita para um só professor. Elas pontuaram que assistir e refletir sobre própria aula, foi muito importante e que nunca tinham tido essa oportunidade antes. As estratégias desenvolvidas foram consideradas boas para todos os alunos, conforme ilustrado na fala de P2 em sua entrevista final.

Nós aprendemos tanto uma com a outra. Realmente, PC me ensinou como implementar estratégias que são boas para todos os alunos da classe, não só para os alunos com deficiência. Foi maravilhoso para mim, ter uma parceira que realmente fez saltar idéias para fora que eu nem imaginava que tivesse. Penso que agora sou uma professora melhor, demorei, mas entendi definitivamente o que significa a entrada de professor colaborador na sala de aula e que preciso ter expectativas positivas sobre meus alunos.

Elas avaliam que melhoraram sua forma de administrar a aula e adaptar o currículo, colocaram em prática estratégias como aprendizagem cooperativa, ensino mais significativo, tutoria de pares, etc. P1, P2 e P4 afirmam que estavam satisfeitas com o resultado da colaboração, P3 alegou que não se trata de insatisfação, mas sim, de não preferir este tipo trabalho, no entanto, considera que para sua turma, ele foi imprescindível para que, evoluíssem, mesmo não o tanto que esperava. Todas manifestaram que seria necessário mais tempo para planejar e avaliar ações.

Quando existe um objetivo comum, definido e perseguido pelo grupo, percebemos que compartilhar o poder é muito bom. Foi o que também sentiu P4 ao afirmar:

Possibilidades de, através de reuniões, se discutir tudo e tomar todas as decisões em conjunto. As decisões foram tomadas de comum acordo, o que dividiu a responsabilidade por tudo. Éramos igualmente responsáveis pela aprendizagem dos alunos.

6.3. Qual a concepção da família sobre essa alternativa de ensino?

A concepção dos pais foi de que o ensino colaborativo permitiu que o filho avançasse, diminuindo as reclamações de que eles não faziam nada, o que permitiu que as professoras “cuidassem” melhor de seus filhos, pois tinha na sala duas professoras para cuidar dos alunos.

Em relação aos direitos, exceto os pais de A5 e A6, não sabiam nada sobre adaptação curricular, terminalidade específica, etc. Quando, em uma das reuniões, eu argumentei que os pais deveriam participar mais do cotidiano da escola, que poderiam dar sugestões de como queriam a escola, etc A madrasta de A3 respondeu que quem tem que decidir essas coisas é a diretora, “ela ganha para isso” completou, além do mais, disse que não entendia nada de educação. Contrariamente, a mãe de A5 afirmou na entrevista final que participava ativamente da escola, pagava uma quantia todo mês para a APM – Associação de Pais e Mestre - e que vinha em todas as reuniões para as quais era chamada.

Na entrevista final a mãe de A1 relatou que não queria que o projeto acabasse, pois achava que A1 teria muitas dificuldades sem mim, completou dizendo:

“Ela melhorou muito, tirou a touca da cabeça, vai ficar até doente, na outra escola. As professoras de A1 trabalharam direitinho com ela porque você estava lá para ajudar. Sobre a aprendizagem acho que ela melhorou um pouco, mas é muito preguiçosa, faz só quando ela quer”.

Sobre as expectativas para o futuro, a mãe de A1 disse que queria que ela fosse bem aceita na 5ª série e que ela “desse conta” de ler melhor, pois ela escreve pouco. A mãe completou, afirmando que achava isso importante, e que ela ia precisar disso para empregar-se numa loja.

Percebi que minha ida à casa de A1, contribuiu para reforçar uma visão assistencialista que a família tinha da escola, pois a cada encontro a mãe de A1 indagava sobre cesta básica, roupas, leite, etc. Nas reuniões realizadas com a família, a mãe trazia a tona os problemas dos outros filhos, a doença do marido e afirmava que A1 estava com vontade disso, com vontade daquilo, etc. Para mim foi muito difícil interromper o contato

com a família de A1. Para minimizar um sentimento de culpa que ficou, passei a visitá-los a cada 15 dias, depois uma vez por mês, até ir me desligando de vez.

A família de A2, no caso, a avó afirmou que seu neto tinha melhorado muito, que estava feliz, pois ia passar para a quinta série. A avó falou na entrevista que não sabia falar muito bem, mas só tinha a agradecer, pois ele passou a fazer as tarefas. Comentou que o irmão até parou de chamá-lo de “cabeçudo”. As expectativas para o seu futuro eram as melhores. Destacou que ele esteve muito doente e isso o prejudicou na escola, mas agora com esse projeto de se ter duas professoras e uma ajudando na carteira dele sozinho, permitiu que ele recuperasse muito.

O pai de A3 não soube informar se o ensino colaborativo ajudou. Afirmou que para ele a filha não tinha jeito para a escola, mas já estava passando roupa para ganhar uns trocados e logo iria trabalhar e, se conseguisse uma vaga iria colocá-la na SORRI¹⁰. Sua esposa, a madrasta de A3, comentou que ela estava mais solta que iria tentar mantê-la na escola na 5ª série, no entanto, “isso não era certo”, pois precisavam do dinheiro que ela poderia ganhar. Iam tentar deixá-la meio período na escola e meio trabalhando. A expectativa era de que ela conseguisse trabalhar para ser independente.

A mãe de A4 e seu padrasto pouco participaram dos encontros, mas, na avaliação final, a mãe desabafou que seu filho não aprendeu a ler e ela não sabia “porque”. Disse que levou A4 na psicóloga uma vez, mas a profissional não pode fechar um diagnóstico com precisão. Foi orientada que ele deveria estudar em uma classe especial por ter menos alunos. A mãe não compreendeu porquê, mesmo agora com duas professoras, o menino não aprendia. Comentou que deveria ser porque ele fica muito nervoso e por isso já apanhou muito. Questionou a mãe: *O pior que nem sei se ele vai querer voltar para a escola o ano que vem, ele será maior que os demais, e também, para quê?* Retomou a fala dizendo que ia mandar para a escola sim, se não, ele ficaria na rua. A maior expectativa da mãe era que ele lesse, para poder seguir os estudos sabendo de verdade, para não ficar como ela que não teve estudo.

A mãe de A5 respondeu que o ensino colaborativo favoreceu em todos os sentidos, permitiu diminuir o número de aluno na sala, dividiu o trabalho da professora, enriqueceu as aulas, pois ela sempre vinha com alguma novidade. Comentou: *Só tenho a dizer que minha filha sempre foi muito bem recebida na sociedade, como nas escolas que estudou e*

¹⁰ Sociedade para a Reabilitação e Reintegração do Incapacitado

na escola atual. Quando questionada sobre a expectativa para o futuro dela, a mãe respondeu calmamente que em primeiro lugar queria que a filha fosse feliz e que todo o seu potencial fosse usado, para que ela seja uma pessoa normal dentro das suas limitações.

A mãe de A6, comentou que embora não tenha tido problemas sérios com a escolaridade da filha que até então, se dera em escola particular, era a primeira vez que alguma escola se preocupava tanto. Perguntou-me, se era por conta do meu projeto. Expliquei que certamente o ensino colaborativo favoreceu a adaptação de A6, pois no início ela saía muito da sala, mas, que a socialização dela com os demais colegas tinha sido boa sempre. Excetuando o hábito de sair da sala, ela sempre teve facilidade para se adaptar, tanto na sociedade como nas escolas, disse a mãe. Em relação à expectativa de futuro, a mãe relatou ter a melhor possível. Disse desejar que ela se desenvolva usando todo o seu potencial. Que seja independente.

6.4. Resultados dos encontros nos HTPCs para desenvolvimento profissional da equipe escolar

Os encontros mostraram que, provavelmente, as escolas não utilizam o HTPC como um espaço rico de formação continuada no que diz respeito às questões de inclusão escolar, pois muitas informações básicas sobre tal processo previstas nos próprios documentos legais (federal e de nosso estado) eram totalmente desconhecidas pelas duas equipes.

Das diversas atividades que os participantes realizaram, uma delas, foi a avaliação da escola que tinham e da escola que queriam. Ao término de várias reflexões todos (num total de 47 professoras computando as duas escolas) responderam individualmente por escrito a três questões, cujas falas ilustram suas concepções.

Ao serem questionados se consideravam possível realizar adaptações curriculares em suas sala de aula, todos responderam que sim, além de mencionarem a necessidade de se trabalhar diversificadamente e de respeitar a progressão continuada. Alguns afirmaram que já faziam algumas adaptações e que elas facilitavam a aprendizagem do aluno, destacando as atividades orais, artísticas; os jogos; as dramatizações; o trabalho com material concreto; etc., de forma a atender as particularidades de cada aluno. Um único

professor considerou importante para realizar as adaptações curriculares, a presença obrigatória de psicólogos e fonoaudiólogos na escola.

A segunda pergunta foi sobre como deveria ser a escola? As respostas foram:

- *Que as decisões fossem tomadas coletivamente e nunca impostas.*
- *Flexível, dinâmica, com jogos, teatro e música.*
- *Aconchegante, feliz, limpa, transparente em todos os sentidos, aberta, acolhedora, inovadora, compreensiva e alegre.*
- *Nova divisão das turmas para evitar “panelinhas”, equilíbrio entre meninos e meninas, salas heterogêneas para um trabalho mais específico.*
- *Teria os horários de HTPC acertados (permitiriam negociação).*
- *As salas deveriam ser formadas de acordo com as etapas atingidas pelos alunos, afinal trabalhamos com a progressão continuada.*
- *Os professores que deveriam formar as salas para o ano seguinte.*
- *Deveria ter mais palestras para pais e alunos, incentivar mais a música, os esportes, programaria mais campeonatos e envolveria mais a comunidade.*
- *Repensaria a progressão continuada.*
- *Teria uma biblioteca que facilitasse a pesquisa.*
- *Teria maior participação dos pais e atividades fora da escola (envolvendo mais comunidade).*
- *Teria atendimentos multidisciplinares obrigatórios: artes, culinária, jardinagem, torneiro mecânico, manicure, informática, prendas doméstica (para empregada doméstica), ética e cidadania.*
- *Teria maior participação da família na vida escolar dos filhos.*
- *Teria participação de estagiários da educação (psicopedagogos) para auxiliar alunos com deficiências de aprendizagem.*
- *Teria continuidade nos projetos.*
- *Seria mais rigorosa com as normas disciplinares.*
- *Não teria tanta mudança de direção.*

- *Teria salas de aula com 25 ou no máximo 28 alunos, principalmente as que têm alunos com necessidades educacionais especiais.*
- *Professores seriam mais preocupados e interessados por seus alunos, fazendo o possível para que esses alunos se sentissem importantes e felizes.*

E por último elencaram as três mudanças que fariam prioritariamente na sua escola?

- *Trabalharia por área, em todas as séries.*
- *Não manteria uniformes.*
- *Convocaria os pais no primeiro dia de aula e colocaria de maneira bem enérgica as normas da escola.*
- *Trabalharia por série somente 3ª e 4ª.*
- *Colocaria mais luzes, um mural e outro ventilador.*
- *Conscientizaria a família sobre a progressão continuada.*
- *Elegeria o diretor pela comunidade e ele participaria plenamente das reuniões.*
- *Promoveria mais formação continuada para os professores e funcionários*
- *Aumentaria e melhoraria o atendimento nas classes que têm alunos com necessidades educacionais especiais.*
- *Colocaria obrigatoriedade da Educação Física corporal.*
- *A direção da escola seria avaliada pelos professores, pais e funcionários.*
- *A permanência do aluno na escola dependeria do nível de envolvimento e participação dos pais/família.*
- *Levaria para a sala jogos pedagógicos e educativos e cantigas de roda para a alfabetização.*
- *Exigiria que os funcionários e professores trabalhassem muito para fazer a diferença; com amor, respeito, honestidade e responsabilidade, para ser uma escola vitoriosa.*
- *A Diretoria deveria acompanhar mais o trabalho da escola.*

- *Distribuiria muitos materiais didáticos e pedagógicos para melhorar o trabalho.*
- *Diminuiria o número de alunos (máximo 25).*
- *Trabalharia com projetos.*
- *Separaria os alunos com problemas disciplinares*
- *Colocaria o mesmo número de meninos e meninas por sala.*
- *Tentaria conciliar alunos que estão na mesma etapa para eliminar problemas na 4ª série.*
- *Cobriria dos pais maior atenção e responsabilidade na educação de seus filhos, acompanhando-os na aprendizagem e na disciplina.*
- *Implementaria projetos para os alunos com defasagem.*
- *Buscaria parceria na universidade para atender aos alunos que apresentam mais dificuldade tanto da parte psicológica, social, saúde, etc.*

No que tange aos encontros realizados coletivamente nos HTPCs, os participantes das duas escolas manifestaram suas concepções, conforme apresentado na Tabela 5, que contém a frequência de respostas dos educadores das escolas.

Em relação à avaliação dos encontros, observou-se que eles foram avaliados positivamente, principalmente nos quesitos referentes a minha atuação, à metodologia, à pertinência do conteúdo e alcance das expectativas dos educadores. Porém, no que diz respeito ao quesito “Segurança para atuar com salas inclusivas” nota-se que a maioria dos professores ainda manifesta posição que vai da insegurança para pouca segurança”.

TABELA 5 – FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DA EQUIPE DA ESCOLA SOBRE OS ENCONTROS REALIZADOS

Aspectos avaliados	☹	☺	☻
1- Nº de encontros	0%	28,90%	71,10%
2- Os encontros atenderam a sua expectativa	0%	36,50%	63,50%
3- Pertinência dos conteúdos	0%	18,30%	81,70%
4- Metodologia	0%	17,50%	82,50%
5- Atuação da coordenadora dos encontros	0%	1,30%	98,70%
6- Segurança para atuar com salas inclusivas	16,20%	51,30%	32,50%

Concernentes aos comentários por escrito, foram obtidos 77, os quais foram categorizados e estão apresentados na Tabela 6.

TABELA 6 – FREQUÊNCIA DOS COMENTÁRIOS NAS AVALIAÇÕES DOS ENCONTROS COM O COLETIVO DAS ESCOLAS A E B

Comentários	77	%
Possibilitou reflexão sobre a prática pedagógica e sobre mudança de atitude	20	25,97
Sanou dúvidas e forneceu informações	17	22,08
Suscitou o desejo de continuidade dos estudos na área	17	22,08
Possibilitou melhorar a prática pedagógica	14	18,18
Possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional e aumentou a criatividade	9	11,69

Em geral, os comentários mostram que os professores concordaram que os encontros possibilitaram desenvolvimento pessoal e profissional, permitiram reflexão da prática e de mudança de atitude, melhoraram a prática pedagógica, esclareceram dúvidas e forneceram informações, conforme ilustrado nos exemplos:

“...o acesso a novas informações melhorou minha prática”;

“...as reflexões sobre rótulos e preconceito foram as mais ricas”;

“...pude conhecer melhor meus alunos e mudar meu tipo de relacionamento com eles, passei a vê-los de maneira mais humana, com maior aceitação de suas dificuldades”;

“...aumentou minha segurança, percebi que tudo é possível se estamos abertos a novos paradigmas”;

“...sua forma de conduzir o grupo foi muito legal, me mostrou o quanto podemos crescer como pessoas”.

Nos comentários emitidos houve também, duas sugestões: uma para que o curso fosse só com práticas de sala de aula e outra para que os encontros fossem ampliados para a equipe da Diretoria de Ensino, a fim de que ela repassasse para todos os professores da rede.

É importante destacar que tais comentários podem estar impregnados de um discurso esperado como “politicamente correto”.

DISCUSSÃO

Olhe para mim. Por favor, olhe, me veja. Não minhas roupas ou unhas curtas ou minha face descuidada. Abra seu coração de modo a ver o meu. Não estou lhe pedindo para concordar com, ou compreender tudo o que vê, pois nem eu mesmo faço isso. Apenas olhe para o que realmente está aqui. E permita ser (Peg Hodđinott).

7. DISCUSSÃO

Em que pese todos os percalços do caminho, pode-se dizer que houve aprendizado significativo para todos os envolvidos, assim como no estudo ilustrado por Clark et al (1996), em que pesquisadores e professores relatam terem, com o passar do tempo aprimorado a colaboração e que, por meio das interações estabelecidas, passaram a ver um ao outro de forma diferente.

De forma semelhante em relação aos estudos de Vaughn, Schumm & Arguelles (1997) e de McCornick, Ogata & Heck (2001) é possível pontuar uma avaliação positiva sobre o ensino colaborativo do ponto de vista da maioria dos envolvidos, que manifestaram satisfação em ter participado da experiência, independentemente, dos aspectos críticos surgidos durante a intervenção.

Um aspecto que mereceu atenção diferenciada e que muitas vezes é ignorado pelos órgãos centrais, foi o fato da escola pública ter uma dinâmica própria e um certo ativismo, muitas vezes, difícil de imaginar. Há situações, mediante as quais, ações são realizadas por impulso e seus agentes são quase “atropelados” pela burocracia, por tarefas ou por projetos impostos pelo sistema. Nesse contexto, não há tempo hábil para refletir, agem sem saber o “porquê” e “onde” irão chegar. Professores que vivenciam essa realidade realizam sua prática pedagogia diária num “dar aulas” desenfreado, como uma obrigação a cumprir, embutido de uma rotina cética e estática.

Sob esta perspectiva, Guimarães (2003) argumenta que a escola é um universo bastante complexo: há uma finalidade aparentemente conhecida e consagrada em torno da qual se aglutinam pessoas freqüentemente muito diferentes que desempenham funções variadas, com atribuições, expectativas e demandas diversas. Por essa razão, muitas vezes a escola funciona a partir do equívoco de que todos sabem o que ela significa para si e para o outro; subtendendo-se que todos estão lá por uma única razão, que sabem o seu papel, conhecem seu ambiente de trabalho e sua dinâmica.

Espera-se, portanto, que desse equívoco surjam alguns problemas no dia-a-dia, mesmo simples ou corriqueiros, como por exemplo, a fala de P4 sobre a atitude da vice-diretora em relação ao reforço escolar, que tendem a se agravar, uma vez que a

compreensão desses fatos quase sempre estará contaminada pela falsa idéia que subjaz de que tudo que acontece por uma atitude deliberada de alguém, e mesmo sabendo de sua tarefa ou responsabilidade, deixa de assumi-la, prejudicando o conjunto da escola.

Na escola, a intervenção foi iniciada e cada professor foi trazendo suas colaborações, suas desilusões, suas esperanças dando início a um processo de construção do ensino colaborativo. Não havia receitas, só poucos exemplos presentes na literatura internacional.

É difícil pontuar nessa caminhada, quantos foram os entraves, mas sempre que eles ocorreram, na medida do possível, tentou-se uma resolução a partir de muita reflexão. Percebe-se que os professores são ricos de soluções criativas e que têm vontade de aprender e partilhar com seus pares, embora muitos estejam descrentes. Isso se deve talvez, às experiências negativas que os conduziram ao pensamento “*mudar para que...*”; “*compreendo a teoria, mas na hora da prática, não consigo...*”; “*não queremos tanta teoria precisamos de prática*”. Além do mais, quando se pensa em parceria entre universidade-escola, a escola fica na defensiva, como relata Telles (2002, p.1) ao serem questionadas sobre o querer participar de uma pesquisa, a maioria dos professores rapidamente, responde: “*É pesquisa, é? Não quero não, bem!*” *É comum pensamentos do tipo: “cobaia?” “Eu hein! O que será que ela quer saber sobre minha sala de aula?”* Em termos gerais, percebe-se um abismo na relação universidade-escola, no entanto, a acolhida inicial do projeto pela escola foi tranqüila. Contudo, ao adentrar a sala de aula, o sentimento das professoras no início da intervenção, foi o mesmo descrito na literatura, sentiram-se constrangidas frente à realização da pesquisa.

Infelizmente, tal abismo acaba desperdiçando um recurso em potencial de formação continuada. Segundo Appl, Troha & Rowell, (2001) a universidade pode ser suporte para ajudar os professores, desenvolverem habilidades necessárias à colaboração, ainda que isso ocorra, depois de muitas horas de discussão que resultam mais em questões do que em respostas, a oportunidade do processo de reflexão em conjunto, foi considerada pelos autores, como fundamental para o desenvolvimento profissional.

De acordo com Villa & Thousand (1993) *apud* Wood (1998), infelizmente, poucos professores têm a oportunidade de receber instruções e praticar as habilidades colaboradoras na formação inicial ou continuada.

Em busca de uma síntese, a opção aqui feita foi discutir, inicialmente, os aspectos críticos do processo e, posteriormente, os aspectos positivos.

Foram considerados aspectos críticos do processo: tempo, partilhar responsabilidades, definição de papéis, descrença no aluno e na própria atuação, ausência de familiaridade com o currículo. Esses itens serão discutidos a seguir.

No que diz respeito à duração da intervenção na escola, o tempo foi considerado insuficiente por todas as professoras para o planejamento das atividades, pois os HTPCs eram divididos em atividades do cotidiano da escola com a coordenadora pedagógica e encontro com o coletivo dos professores sobrava pouco tempo para as reuniões em duplas, para planejamento das atividades. Assim muitas vezes, os projetos tinham seus ajustes finais na própria sala de aula.

O fator tempo foi apontado como aspecto crítico também por P2 que depois da intervenção julgou que teria sido melhor se fosse o ano todo. As equipes das escolas também julgaram ser importante um maior número de encontros.

Há que se pensar em uma solução criativa para o fator duração, assim como em nosso estudo, muitas outras pesquisas (FRIEND & COOK, 1990; REINHILLER 1996; VAUGHN et al., 1997; ARGUELLES, HUGHES, & SCHUMM, 2000; DIEKER, 2001) vêm apontando este aspecto, ainda sem solução.

Professores precisam de tempo ininterruptos, preferivelmente diariamente, quando eles podem discutir e compartilhar idéias. É especialmente crítico, se os professores da educação especial não estiverem nas classes comuns, durante o período todo de aula. No entanto, o tempo de planejamento lhes permitem saber o que está acontecendo quando eles não estão lá, e lhes dão oportunidade para sugerir adaptações e modificações para ajudar aprendizagem dos alunos (ARGUELLES, HUGHES & SCHUMM, p. 48, 2000).

A periodicidade da intervenção (duas vezes por semana) foi destacada como um fator crítico por duas professoras, que afirmaram que minha atuação em suas classes numerosas, tornava-se insuficiente. Essa consideração também é feita por Porter (1991) quando afirma que o número de salas para cada professor especialista apoiar não deve ser grande, para não impossibilitar um contato mais direto com o grupo.

A sala numerosa, dentre os fatores que emperram o processo de inclusão escolar, tem sido apontada como um fator relevante tanto nos documentos norteadores (BRASIL, 1995; BRASIL, 2001), quanto nas pesquisas (WALTHER-THOMAS, KORINEK & MCLAUGHLIN, 1999).

Quando a referência é feita ao quesito partilhar responsabilidades, no decorrer do estudo observou-se uma intensa dificuldade por parte das professoras, com exceção de P4, em assumir (co) responsabilidade no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental. Parece, contudo que talvez a posição de eximir-se, deva-se ao fato da minha presença na sala, intervindo e acompanhando o processo. Essa inferência é compactuada por Zigmond (2001) e confirmada por Weiss (2002) em seu estudo em escolas secundárias da Carolina do Norte, nos Estados Unidos.

Inicialmente foi nítido que houve com as professoras um mal estar em relação à definição dos papéis na sala de aula. Esse obstáculo foi gradativamente sendo superado por uma professora, parcialmente por duas e não foi por uma delas até o término da intervenção. Tais evidências indicam que a necessidade de apoio pode variar dependendo da turma, da professora e das necessidades do aluno com deficiência.

Como professora habilitada na docência para alunos com deficiência mental, não estava presente, anteriormente, em meus planos dividir a sala de aula com alguém e o mesmo aconteceu com as professoras, em respeito à partilha do comando da sala, talvez pela falta de clareza de nossos papéis.

Redditt (1991) alerta que colaboração não é para todo mundo. Para alguns professores sempre será muito incômodo ter um colega dividindo a situação de ensino no cotidiano da sala. Nesse sentido, houve no início do projeto um sentimento de vigilância de minha parte, e mais ainda, pela presença de uma filmadora. Pugach & Johnson (1995) também destacaram esta sensação em seu estudo.

Salend, Gordon & Lopez-Vona (2002) ao avaliarem equipes colaborativas encontraram resultados variados, tanto no aspecto de satisfação em participar, quanto de insatisfação. Neste estudo, notou-se que apesar da satisfação em ter participado, P3 não gostaria de repetir a experiência, assim como uma das professoras do estudo dos autores supracitados, emitiu o seguinte comentário:

Eu penso que não gostaria de trabalhar novamente neste de tipo de programa. Eu a via como uma visita em minha sala de aula, e nós nunca nos conectamos pessoalmente. Nós não nos entendíamos por causa de diferenças nos papéis, no ensino e na comunicação, e filosofia. Os estudantes também estavam confusos. Eles sentiam que eu era o professor e ela era minha ajudante. Eu sentia como se ela sempre estivesse me assistindo e me julgando. Nós não soubemos fazer isto e recebemos pouco apoio de nosso diretor (SALEND, GORDON & LOPEZ-VONA, p.196, 2002).

A esse respeito, Hewitt (1999) nos relata ter conhecido uma professora jovem, luminosa e entusiasmada da Flórida e como era uma delícia assistir como um grupo de crianças se motivava pelo próprio entusiasmo dela. Ele tinha ouvido falar de excelentes relatórios do ensino desta professora e, assim, foi um choque para ele, vê-la com lágrimas nos olhos dizer que estava pensando em deixar de ensinar. Ela tinha planejado unidades excitantes de estudo, com uma variedade de estratégias de aprendizagem ativas, inclusive agrupamento cooperativo e centros especiais para aprendizagem individualizada. Porém, nada parecia ter êxito, com a proposta da educação inclusiva ela recebeu 30 estudantes dentro de um espaço relativamente pequeno, entre os quais oito crianças tinham algum tipo de deficiência e 5 apresentavam dificuldades emocionais. Ela se sentiu totalmente desprovida, embora os professores de educação especial entrassem duas vezes por dia para trabalhar com essas crianças. A declaração final dela resumiu a frustração: *“sinto que eu não fiz nada para estimular aprendizagem próspera dos meus estudantes com deficiência e, por causa daquele tempo extra, sinto que eu enganei meus outros estudantes academicamente e socialmente (p. 133)”*.

Em suma, a autora concluiu sobre o episódio que, para a inclusão escolar ter êxito, deve-se ser considerado um processo e não um evento. Inclusão próspera evolui, em lugar de acontecer. Há que ter consideração cuidadosa sobre o que é melhor para a criança, pois nem todas as crianças beneficiam-se inicialmente de todo o tempo na classe comum; planejamento colaborativo cuidadoso, respeitando quantidade de alunos por sala de aula; e de formação em serviço para receber programas colaborativos. A inclusão realmente pedeclama por uma mudança na filosofia e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas. Isso significa mudanças no currículo, mudanças em na prática pedagógica e, especialmente, mudanças na formação dos professores.

Quando a análise volta-se para a descrença que as professoras demonstraram ter em seus alunos e em sua própria prática pedagógica, três professoras, sobretudo no início da intervenção, tinham uma abordagem educativa internalizada de que o aluno, devido às suas deficiências, necessitava de ensino especial sempre e que este teria melhor desempenho se inserido num ambiente onde todas as crianças tivessem dificuldades ou deficiências semelhantes. Dessa forma, tendiam a não se esforçarem ou se dedicarem aos alunos com deficiências como faziam com os demais. Julgavam-se até incapazes, já que ensinar crianças com deficiência era uma tarefa para especialistas em Educação Especial.

Sob este aspecto Caetano (2002) afirma que o professor deve acreditar no que é possível fazer e não acreditar no que o aluno supostamente não poderá realizar.

É preciso despir-se de valores que já estão tão arraigados em nós. Sim, é difícil, mas se a escola, juntamente com seus profissionais, traça objetivos, busca caminhos e procura conhecer as questões do contexto escolar, com certeza, as idéias de como melhorar a prática surgem e se colocam para discussão e dessa forma, alguns indicativos de como melhor fazer podem emergir(p.94).

Para Oliveira (2002), muitos professores isentam-se de qualquer responsabilidade, culpando o meio sócio-econômico cultural do aluno, ou afirmam que a incapacidade está no mesmo, ou ainda que o aluno não é dedicado ou não se esforça para aprender o que lhe é ensinado.

Acreditar que as classes e/ou escolas especiais serão sempre a melhor opção para as crianças com necessidades educacionais especiais significa limitar seus processos de aprendizagem. Porém na prática, na maioria das vezes, essas crianças têm recebido pouca atenção e estímulos, pois muitas escolas comuns se limitam a inserir o aluno na sala, colocando-o no papel mais de expectador, sem receber a atenção e a estimulação que lhes são necessárias para o desenvolvimento intelectual e social. Os efeitos dessa prática, certamente, são negativos, pois podem levar a criança a sentimentos de ansiedade, frustrações recorrentes, baixa auto-estima e isolamento social. Os estudos de Caetano (2002) e de Aguiar (2003) dentre outros, confirmam esta posição.

Ainda que, avaliando positivamente o ensino colaborativo, P1 e P3 manifestaram dúvidas sobre se o melhor lugar para algumas crianças com deficiência não seria uma escola especial ou classe especial, pois acreditavam que lá havia professores que saberiam lidar com alunos especiais e uma equipe multidisciplinar. P3 acreditava que se um professor do ensino especial saísse da sala com os três alunos com deficiência mental, talvez até com mais uns dois que estivessem no início da alfabetização, os alunos receberiam uma atenção maior e, por conseguinte, poderiam se beneficiar mais.

Na verdade, tais preocupações também foram evidenciadas na literatura internacional como um ponto crítico. O estudo de Weiss & Lyoyd (2002) mostrou que os professores entrevistados disseram que retirar o aluno com deficiência da sala comum, uma parte do tempo da aula regular, para partilhar o conteúdo em unidades menores, num ritmo mais lento e mais individualizado, favorecia a aprendizagem de determinadas habilidades que os demais colegas já dominavam.

A pouca familiaridade com o currículo da classe comum, foi encontrada nas primeiras sessões, nas turmas de P1 e de P2. A turma de P4 era de 1ª série, e o conteúdo previsto para a série se assemelhava ao que já tinha trabalhado da classe especial. O mesmo ocorria com a turma de P3, que era recuperação de ciclo, com alunos repetentes da quarta série, porém em processo de alfabetização.

De fato, parece que o professor especialista não deve assumir o papel do professor da classe regular, mas adquirir um conhecimento mais sólido do currículo e dos conteúdos, essencial à colaboração, de forma que facilitaria as modificações para beneficiar a todos os alunos. A ausência dessa familiaridade pode limitar a confiança do professor da classe comum no professor especialista, dificultando a aceitação de suas sugestões.

Para sanar esta dificuldade, foi necessário após o contato com o planejamento das professoras, e com um documento intitulado “Os Pontos de Chegada do Ciclo I”, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO, 1999), muito estudo sobre, por exemplo, ensino de Geografia (cartografia, a organização do espaço, etc.), de História, Ciências, etc. Gately & Gately (2001) onde alertam que, freqüentemente, quando ambos os professores conhecem com familiaridade o currículo, podem melhor compartilhar a organização dos Planos Individuais de Ensino.

Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta, observou-se que o TDE constituiu-se em um instrumento que possibilitou observar claramente se os alunos dominavam habilidades de escrita e leitura de palavras soltas e resolução de exercícios de matemática o que normalmente deveriam ter sido desenvolvido ao longo das séries. No entanto, as avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL/INEP, 2003) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP (2003) indicam que muitos alunos, independentemente, de ser em diagnosticados como alunos com deficiência ficam com resultado abaixo do esperado.

A Avaliação Pedagógica da 4ª série elaborada em conjunto com P1 pode ser considerada suficiente para seu objetivo, no entanto, especificamente no item redação considera-se que houve limitações, pois dever-se-ia ter estabelecido critérios mais claros para a correção. A avaliação da 1ª série elaborada em conjunto com P4 mostrou-se efetiva.

Quanto ao ROA, do ponto de vista de seu objetivo, constituiu-se em instrumento importante, pois demonstrou como professor percebendo seu aluno antes e depois da

intervenção. Todavia por algumas contradições apresentadas, talvez fosse melhor se aplicado de forma dirigida e/ou reestruturado com menos itens e perguntas mais abertas.

A avaliação assume-se como uma temática bastante importante no campo das Ciências da Educação, sendo a investigação nesta área bastante extensa. A avaliação não é algo exógeno ao processo de ensino-aprendizagem, nem independente dos diversos componentes que envolvem o mesmo processo:

Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um fato pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases ordenam-se seqüencialmente (são um processo) e atuam integradamente (são um sistema). Por sua vez a avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (ZABALZA, 1995, p. 239).

Há que se pensar que por mais que a avaliação da aprendizagem escolar tenha sido muito estudada e debatida, ela ainda se constitui um dos entraves do ensino-aprendizagem. O professor ao verificar o rendimento escolar de seus alunos está medindo e avaliando certos comportamentos que lhe permitem aferir o que o aluno aprendeu. É impossível medir toda a aprendizagem, mas apenas amostras dos resultados avançados.

Com relação à avaliação, Barreto (1993) chama a atenção para dois pontos: a) unanimidade de que a avaliação é boa e desejável, porém, ressalta um distanciamento entre o que é o processo e o que de fato ocorre no processo e b) avaliação como julgamento de valores, não confundida com quantidade ou qualidade, embora muitas vezes o ato ou processo de medir seja necessário para chegar a avaliação, uma vez que é necessária uma série de informações para se chegar a um julgamento que podem ser obtidas por meio de medidas de algumas variáveis.

O autor completa sua idéia, referindo-se a alguns mitos sobre avaliação dos quais abordou três:

- **Facilidade** - mito de que é fácil avaliar, que qualquer um faz, ou que não precisa ser feita.
- **Impossibilidade** – mito de que os instrumentos são inadequados, avaliar é extremamente difícil.
- **Inutilidade** - Avaliar é perder tempo, não vai adiantar nada, isso nunca muda.

Barreto (1993) aponta algumas justificativas para essas dificuldades: a) acomodação e medo da mudança; b) medo da revelação de nossa mediocridade; c) medo de prejuízo em função da avaliação. Todavia, essas explicações para a presença dos mitos é para a maioria inconsciente.

Contudo, concordamos com o autor quando afirma que se confunde avaliação com mensuração e envolve instrumentos inadequados. No entanto, precisamos em determinados momentos, medir a aprendizagem de alguma maneira e com algum instrumento (o mais adequado possível para tal finalidade), pois "*nunca conseguiremos nos pesar com uma trena nem determinar um comprimento com uma balança*" (p.62). O bom senso é importante para não supervalorizar um instrumento.

Vasconcellos (2003) comenta que na elaboração de instrumentos de avaliação não existe algo mágico ou alguma fórmula secreta para ajude a avaliar bem, é preciso ter uma nova postura de avaliação e com isso novas práticas e novas maneiras de se relacionar com os instrumentos. O autor aponta alguns critérios para a elaboração dos instrumentos:

- essenciais: conteúdos significativos em consonância com a proposta de ensino;
- reflexivos: levam a pensar, a estabelecer relações, solicitam funções psicológicas superiores, situações problemas;
- abrangentes: o conteúdo de avaliação é uma amostra representativa do que está sendo dado, o professor tem indicadores da aprendizagem do aluno;
- contextualizados: as solicitações são acompanhadas de texto, foto, gráfico, tabela, figura, etc, pois permite a construção do sentido do que está sendo pedido;
- claros: o professor não deve utilizar-se de subterfúgios, pegadinhas e ser bem objetivo no que quer;
- compatíveis: no mesmo nível de complexidade utilizado no dia-a-dia: nem mais fácil, nem mais difícil.

Algumas iniciativas foram consideradas importantes durante a aplicação da avaliação como, previsão de tempo adequado para resolução, ambiente de confiança e

clareza do que se espera. A devolutiva dos resultados para os alunos foi outro critério utilizado apontado como relevante na literatura.

A qualidade de vida deve estar sempre posta à nossa frente. A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim, liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!(LUCKESI, 1996).

Em fim, o planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados e que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deve ser um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução. É uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados.

Em resumo, vale a apropriação do pensamento de Vasconcellos, 2003:

Almeja-se, pois, que com o tempo o professor incorpore uma nova tecnologia de avaliação, de maneira que confie na sua experiência, na sua intuição e fique mais livre de instrumentos formais – embora estes não possam ser eliminados. Como esta “intuição” não é nata, tem de ser trabalhada, construída, e constantemente criticada” (p. 132).

Embora sabendo que erramos algumas vezes, acertamos outras, destacamos aqui os aspectos considerados positivos do ensino colaborativo: familiaridade com a rede pública, flexibilidade, possibilidade de desenvolvimento profissional, possibilidade de melhora no desempenho acadêmico e social. Esses itens passam a ser discutidos a seguir.

Sem dúvida alguma, a facilidade para implementar o ensino colaborativo se deu ao trânsito livre que tive nas escolas em função da profissão que exercia anteriormente, a experiência com formação de professores e a algumas características pessoais como tolerância, perseverança, comunicação interpessoal e estar aberta e disponível.

Um dos mais importantes componentes facilitadores da colaboração estabelecidos com as professoras na sala de aula, neste estudo, foi a flexibilidade em relação ao planejamento. Todas estiveram abertas a mudanças no planejamento e receptivas as sugestões. No entanto, para duas delas foi mais fácil ainda, talvez pelo fato delas não utilizarem planejamento algum no dia-a-dia.

Para mim o trabalho com P4, foi apaixonante, também, pelo fato dos alunos ainda não estarem marcados como incapazes. Todas as escritas espontâneas era realizadas sem aquela velha frase que normalmente ouvimos nas terceiras e quartas séries, “eu não sei escrever”, “eu não sei ler”.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

No Colorado, um estudo sobre os efeitos da colaboração mostrou-se muito efetivo. O desenvolvimento do programa foi pautado por elementos considerados fundamentais: flexibilidade, criatividade, e profissionalismo. A direção teve papel decisivo na implementação do programa, que contou com fundos anuais para inclusão, formação em serviço, parceria com universidade, definição clara dos papéis e responsabilidades, avaliação do processo, por parte de todos os envolvidos, inclusive das famílias (SOBEL & VAUGHN, 1999).

A possibilidade de desenvolvimento profissional é algo bastante relevante tanto no que tange a literatura de pesquisas nacionais quanto internacionais. Assim, para muitos autores da área da Educação ou da Educação Especial a colaboração está atrelada à possibilidade de desenvolvimento profissional (CLARK et al, 1988 e 1996, SOBEL & VAUGHN, 1999; GIOVANNI, 2000; REALI & TANCREDI, 2001; APPL, TROHA & ROWELL, 2001; MIZUKAMI, et al, 2002). Foi possível pontuar que o ensino colaborativo funcionou como uma estratégia em potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos.

Certamente os encontros com a equipe escolar deveriam existir no cotidiano da escola e, preferencialmente, deveriam ser apoiados pelos sistemas de ensino, pois pelas falas dos professores observa-se que o fato de ser contra ou a favor já está sendo superado, confirmando o estudo de Caetano (2002). No entanto, os educadores manifestam carência

de informações apesar de que elas só não bastam. Precisam ser sensibilizados para a diferença, e a reflexão deve perpassando a prática pedagógica, o que parece que não tem ocorrido no interior das escolas. “*Evidenciamos em nossa pesquisa que os profissionais estão sem saber o que fazer. A maior dúvida que permeia o dia-a-dia escolar é como avaliar esse aluno, ou seja, que parâmetros utilizar para avaliar (CAETANO, p.158, 2002)*”.

O ir-e-vir da pesquisa, o olhar, o refletir junto, o olhar novamente, tornar a pensar sobre o cotidiano do professor, nos possibilitou constatar as mudanças que ocorrem no processo de formação/reflexão do professor, na expansão dessa formação e no papel que, enquanto formadores de professores, exercemos.

Naturalmente, é fato que essas mudanças podem não se concretizar de imediato ou mesmo não se manter, como prática do professor. Mas acredita-se que lançadas as sementes, e estas somadas a outras intervenção/experiências, poderão ser assimiladas e se constituírem em práticas diferenciadas ou em um jeito novo de exercer a docência.

Completando essa idéia, Mizukami et al (2002) afirmam que não se pode acreditar que simplesmente pela força ou pelo poder hierárquico, as professoras mudaram ou mudarão sua maneira de conceber e fazer o ensino.

É preciso criar na formação continuada uma tal rede de interações que permita às professoras investirem no acesso a novos conhecimentos e na revisão de suas posições, sem precisar se defender de tentativas de imposição de mudanças que não entendem. O que normalmente chamamos de resistência das professoras às mudanças parece ser muito mais resistência delas à desapropriação de seus saberes (os da experiência), mas também aqueles com os quais tomaram contato no percurso de sua formação (MIZUKAMI et al p.195, 2002).

Teoria e prática caminham lado a lado, contudo, as professoras nem sempre têm essa consciência clara, ainda que saibam que esta relação influencia o trabalho diário em sala de aula. A ação pedagógica do professor se realiza num processo contínuo de tomada de decisões, mas nem sempre, os saberes exigidos são assumidos por ele mesmo. Isso se deve ao fato da rotina do ato de ensinar, na maioria vezes, fazer com que o educador não perceba quanto conhecimento divulga e que compromissos assume nas informações que oportuniza e nas habilidades cognitivas que exige ou deixa de exigir. Toda ação humana é marcada por uma intenção, consistente ou inconsistente. É possível analisar estas ações tendo por premissa um questionamento voltado às intenções que as cercam. Na busca de uma ação, refletida e consciente, voltada à teoria da reflexão para o planejamento das

etapas previstas na fundamentação teórica, é necessário que os professores assumam a postura de que a avaliação das práticas implementadas esteja norteadas pelos objetivos propostos.

É conveniente lembrar, tanto quantitativa, quanto qualitativamente, que o contexto educacional brasileiro ainda investe pouco na carreira do professor, sobretudo no que diz respeito a salário e à formação inicial e em serviço, como sintetiza Gatti (1997):

Com relação à formação e à carreira de professores, seus salários e condições de trabalho (local, infra-estrutura, material didático) as iniciativas têm sido, até aqui, modestas, como se o professor se fabricasse num passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de “quebra-galho”, “dá-se um jeitinho”(p.5).

Os primeiros comentários das professoras sobre os episódios de sua prática estavam direcionados para o questionamento de que não haveria outro jeito de “dar aquela aula”. Parecia que os questionamentos giravam em torno de um *saber fazer* do professor especialista, como se este pudesse ser o detentor do saber pedagógico para com alunos com necessidades educacionais especiais. Isso se dá provavelmente pelo fato dos professores apresentarem dificuldade em “ver” as ações da sala de aula (suas e dos alunos) de um novo modo, dissociado do senso comum, mesmo que seu discurso já tenha se modificado e o professor esteja empenhado em entender e resolver os conflitos, a reflexão da ação, não tem sido uma constante nas escolas (MAGALHÃES, 1994).

Posteriormente às leituras, intervenções na sala, participação nos HTPCs com o coletivo da escola, foi possível pontuar que as professoras já não ficavam mais preocupadas com como tinham agido, se tinham se alterado ou não. Mas, por outro lado, havia uma constante preocupação se os objetivos foram atingidos, quais sugestões poderiam ser mudadas para tornar aquela aula mais efetiva e prazerosa, etc. Ocasionalmente, sobretudo P3 e P4 manifestaram que fariam aquela atividade em uma outra oportunidade totalmente diferente.

Dessa forma, a adoção das videografações que a priori suscitou constrangimentos se tornou um importante recurso para reflexões da prática. Paquay & Wagner (2001) também consideram o vídeo um instrumento enriquecedor na formação continuada dos professores, uma vez que permite analisar a prática e repensar as ações.

Percebeu-se que a reflexão da prática por meio da análise dos episódios possibilita melhora da prática pedagógica. Esta conclusão também foi obtida por Leite (2002) que

realizou um estudo visando a identificar a ocorrência de mudanças na prática pedagógica de uma professora. A autora concluiu que houve indícios de mudança no que se refere ao foco de atenção da professora, quando ela analisa seus problemas pedagógicos, na consideração da multideterminação dos problemas de ensino e aprendizagem, na concepção de aluno, no método de ensino, no estabelecimento e valorização, seja da relação professor-aluno, seja da interação de alunos. Os resultados obtidos sinalizaram que a interação reflexiva parece ser um instrumento útil para a formação continuada de professores, indicando caminhos para a sua realização.

Situação semelhante foi encontrada por Jesus, Gobete & Almeida (2004) em um estudo desenvolvido por meio da pesquisa colaborativa com professores da rede pública de Vitória/ES, cujo resultado mostrou que a escola se constitui um *lócus* adequado para formação continuada. As autoras destacam a necessidade de se articular o conhecimento produzido nas universidades e a prática pedagógica efetivada no interior das escolas.

De acordo com Alarcão (2003) a análise de episódios da realidade constitui-se uma estratégia de formação muito efetiva. Segundo a autora permite “*desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência de que afinal já se sabia*” (p.52).

Quando o estudo faz menção a possibilidade de desempenho acadêmico e social do deficiente mental, observou-se que todos os alunos avançaram ao longo da intervenção e tanto as professoras quanto as famílias consideraram que houve avanços.

Federico, Herrold & Venn (1999) também apresentaram evidências de sucesso acadêmico no processo de colaboração na 5ª série. Os autores afirmam que, de fato, qualquer aluno que necessitasse da ajuda adicional de seus professores, colegas, até que seus trabalhos estivessem terminados, recebiam. Desculpas não eram aceitáveis nesse sentido na classe. O que ficou claro, foi que alguns alunos que não vinham constantemente respondendo bem as instruções, durante outros tipos de serviços, estavam respondendo positivamente pela primeira vez. O mesmo é relatado por Fennick (2001) para uma escola secundária.

Em contrapartida, o estudo de Boudah, Schumacher & Deshler (1997) refutam tais resultados, pois ao verificarem os efeitos do ensino colaborativo em escola secundária no desempenho acadêmico de aluno, observaram que os alunos com deficiência se engajavam

menos nas atividades quando eram retirados da sala, sugerindo mais profundidade em pesquisas futuras.

Concernente à insatisfação sentida pelos professores com o desempenho de alguns alunos, observa-se que ainda há uma idéia sedimentada de “conteúdos pré-determinados a serem dominados” nas concepções dos professores. Persistindo assim, num modelo tradicional de educação por parte de muitos professores, persistindo assim, num modelo tradicional de educação e na comparação do desempenho do aluno com necessidades educacionais especiais com os demais alunos, sem haver preocupação com o acompanhamento processual do desenvolvimento do mesmo.

Os dados deste estudo, nesse aspecto, refutam o resultado encontrado por Caetano (2002) em relação à inclusão de um aluno com deficiência mental na série final do ensino fundamental, como ilustrado pelas observações finais da autora:

Constatamos que o aluno não realiza as avaliações bimestrais com seus colegas sem deficiência. A sua avaliação, no que diz respeito a conhecimentos, pelo que pudemos constatar, é inexistente. Quando os colegas sem deficiência vão realizar as provas mensais e bimestrais, aos alunos com deficiência cabe a atividade de fazer um “exercício de primário”, mas é algo fantasioso, porque ali não avaliam se o aluno aprendeu ou não. [...] O que presenciamos ao final dos bimestres foram as pautas e os boletins desses alunos em branco. Nas pautas, quando existe avaliação é feita a lápis, pois os profissionais alegam que não sabem o que fazer ou como avaliar (Caetano, p. 162, 2002).

Pode-se dizer que essa prática também era adotada pelas professoras deste estudo no início da intervenção, não com tanta ênfase na prova, pois pelas turmas serem de 1^a a 4^a séries não havia uma regularidade de provas, como nas séries finais do ensino fundamental, todavia as atividades propostas, quase sempre eram diferentes; mas essa postura, ao longo da colaboração, foi sendo modificada.

Com relação às percepções acerca do ensino colaborativo, na perspectiva das quatro participantes foi de que ele, enquanto estratégia, teve efeito positivo tanto para os professores, quanto para os alunos. Como no estudo de Austin (2001), elas também revelaram que tiveram pouco apoio por parte da direção e ou coordenação. A escola ainda não incorporou a idéia que o aluno não é responsabilidade de um ou de outro professor, mas sim, de toda a equipe escolar.

O ensino colaborativo, segundo as professoras, foi positivo por possibilitar que melhorassem sua habilidade de comunicação, passaram a expressar seus pensamentos e a desenvolver mais confiança uma na outra. A relação entre elas melhorou. Confirmando

esse resultado, Arquëlles et al (2000) destacaram que dentre os fatores essenciais para o sucesso do ensino colaborativo está a comunicação.

Peck, Furman & Helmstter (1993) *apud* McCornick et al (2001) notaram que o fator que mais diferencia o sucesso do fracasso nos programas de inclusão era o que eles descreviam como “relações profissionais não harmoniosas”.

O efeito das crenças e percepções dos professores e de suas práticas em sala também tem sido estudado exaustivamente. Os dados sugerem que as crenças e atitudes dos professores influenciam o comportamento e a prática em sala.

Diversos autores como Fuchs & Fuchs (1994); Scruggs & Mastropieri (1996) e Zigmond (1997) insistem em lembrar que Educação Especial é, primeiramente, instrução com foco na necessidade individual. É cuidadosamente planejada. É intensiva, urgente, inexorável, é meta a atingir. É empiricamente apoiada na prática de pesquisa.

Nessa perspectiva, há que se repensar a formação dos educadores. Primeiramente, dos educadores do ensino comum que deveriam ter em sua formação inicial conhecimentos gerais de como lidar com a diversidade, com a colaboração, com estratégias de ensino que favorecem o processo de inclusão escolar. Em segundo, tão importante como repensar a formação do educador do ensino comum, também é esperado com urgência que se reformulem os cursos de formação inicial dos educadores especialistas da Educação Especial.

Para Sousa & Prieto (2002, p. 123), “*tem-se previsto o ‘especial’ na educação, referindo-se às condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação.*” Para estas autoras, “o ‘especial’ da educação,

refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados bem como de formação continuada para o conjunto do magistério (SOUSA & PRIETO, 2002, p. 124).

Acredita-se que a pesquisa colaborativa seja uma importante abordagem para o desenvolvimento e aprimoramento de professores, além de proporcionar ferramentas para a melhoria do ensino em ambientes inclusivos.

Apoiar o professor na sala de aula e nas reflexões oriundas da análise de sua própria prática possibilitou maior segurança na escolha da rota mais adequada para o ensino e aprendizagem, dando possibilidade para que os professores pensassem sobre as razões e as conseqüências das suas escolhas pedagógicas.

Sob esta perspectiva, pensar sobre a ação possível, ou sobre a já realizada é, na opinião de Sacristán (1998), guiar a ação futura com uma sabedoria prudente na previsão ou planejamento da mesma, ainda que essa previsão possa não coincidir com a prática da própria ação, pois o contexto educacional, no qual as escolas públicas estão inseridas, tem sido alvo de imprevisibilidade e indefinição constante o que tem dificultado a possibilidade do aperfeiçoamento contínuo dos professores.

Neste sentido, as palavras de Meirieu (2002, p.32) *apud* Jesus (2003) exprimem com primor o sentimento despertado ao término da intervenção.

Não digo que tudo isso tenha sido fácil. Não digo que não tenha enfrentado um pouco de dificuldade [...] nem que não tenha me sentido mortificado (a) muitas vezes, criticando-me por não ter sabido reagir [...] Digo simplesmente que compreendi um pouco melhor nessas situações [...] o que ocorre no ato educativo...

As professoras demonstram perceber a colaboração como uma estratégia favorecedora do processo ensino-aprendizagem, sem a qual os alunos não teriam tido a evolução apresentada. Talvez uma indicação para pesquisas futuras fosse verificar se as mudanças observadas se mantêm, visto que no ano seguinte ao da colaboração, em relato informal, P2 comentou que muitas das reflexões realizadas nos encontros dos HTPCs, só estavam sendo implementadas recentemente. Além disso, após o término da intervenção P2 chamava-me constantemente para mostrar alguns projetos que ela estava implementando naquele ano.

A esse respeito, Giovanni (2000) adverte que, em se tratando de pesquisas colaborativas, a continuidade dos trabalhos na escola parceira, na ausência ou afastamento dos pesquisadores, constitui desafio a ser enfrentado por esse tipo de pesquisa. A autora afirma que essa continuidade, deve ser perseguida pelos próprios professores em seus contextos de trabalho. Lideranças que surjam do próprio grupo de professores são apontadas por Giovanni (2000) como uma solução promissora:

...há necessidade de professores que exerçam tarefas de liderança e coordenação, por seu domínio de conteúdo específico e de formas adequadas para estudá-lo, características pessoais de entusiasmo, empenho,

envolvimento, capacidade de “sedução” de outros professores para o trabalho, compromisso, uso do tempo disponível para as ações necessárias, desembaraço no trato com questões formais, burocráticas e com o pessoal técnico-administrativo (p.12).

Não restou-nos dúvida, do apelo para que o poder público favoreça o desenvolvimento de um processo de educação permanente em cada escola. Só assim a reflexão sobre prática no próprio local de trabalho, bem como a possibilidade de se organizar coletivamente o espaço escolar por meio de um projeto pedagógico voltado para efetiva superação dos problemas presentes para a construção de uma escola mais inclusiva.

No entanto, sob essa perspectiva, o sistema público estadual tem desde 1996, instituída a figura do professor coordenador pedagógico para essa empreitada, o qual se certamente se depara com diversos entraves, pois oficialmente, não tem conseguido articular com qualidade a formação em serviço na rede estadual paulista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um bom professor é como um grande artista: há poucos deles.
Se temos sorte, encontramos na vida no máximo uns três deles.
Os meus três tinham essas coisas em comum:
Eles amavam o que estavam fazendo
Eles não nos diziam o que deveríamos aprender
Eles estimulavam um desejo fervente de aprender
Com sua ajuda,
Horizontes se abriam
O medo de se aventurar ia embora
O desconhecido se tornava atraente e conhecível
E a verdade, esta coisa perigosa, se tornava bela e muito preciosa.
(JOHN STEINBECK, s/d).*

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada época se impõe e nos impõe desafios diante dos quais nos sentimos muitas vezes, despreparados. No século que se findou constatamos a todo o momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar, como, por exemplo, essa nova possibilidade de atender ao aluno com deficiência mental no ensino regular de forma colaborativa.

A construção de uma escola mais inclusiva, democrática e plural que ofereça acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por fazer. Não obstante, esse sistema escolar desejado em âmbito “macro” é constituído por escolas que, por sua vez, é constituída de salas de aula “micro” que com sua singularidade, muitas vezes, no seu dia-a-dia, grita por socorro. Socorre, erra, acerta, experimenta um novo jeito de fazer educação, tentando se aproximar ou até se distanciando do sistema tão desejado.

Os motivos que impedem o professor de promover a inclusão de todos os alunos na educação comum são multifacetados. Essas são mudanças de cultura, de postura, difíceis de serem ultrapassadas, mas elas devem ocorrer com urgência. Resta ter coragem para deixar de usar a escola como instrumento de elitização e exclusão do saber. Resta não ter medo do desafio de ensinar os excluídos que estão chegando na escola.

No entanto, resta, a implementação de políticas claras que dêem sustentação ao processo, apoio aos professores. Pois ninguém promove educação inclusiva sozinho. O estudo de Dechichi (2001) mostrou que mudanças na prática apareceram quando a professora de um aluno com deficiência mental teve a oportunidade de refletir sua prática, com o suporte de um profissional especializado. Tal suporte é importante, sobretudo, na fase inicial, pois se pode incorrer em reflexões “pobres” e superficiais quando feita a partir de práticas “pobres”.

Tendo em vista as dificuldades de implantação de qualquer mudança, é fundamental que as reflexões sejam realizadas, num esforço coletivo, por todos os agentes envolvidos com a educação. Os profissionais e os demais responsáveis pelas instituições

educacionais têm o dever de deflagrar as discussões e implantar medidas já indicadas pela coletividade. Erros podem até acontecer, aprende-se com eles, mas o que não se pode é permanecer no imobilismo, deixando de tentar as soluções apresentadas no momento, para o alcance da aprendizagem escolar efetiva de todos os alunos.

Quaisquer que sejam os medos e fantasmas e seus prepostos, precisamos superá-los, pois não é mais possível conviver com o modelo de escola e ensino que herdamos do passado. O século XXI exige uma nova escola – inclusiva, dinâmica e radicalmente diferente - que além de transmitir o conhecimento, tenha como papel primordial possibilitar uma socialização e o respeito mútuo, o desenvolvimento de valores éticos e a solidariedade.

Partindo do pressuposto de uma educação dialógica, a educação torna-se uma prática compartilhada. Ampliando os limites da sala de aula, o espaço é a escola, a sociedade como um todo, portanto não se trata mais apenas de pensar a “minha prática”, se trata de juntos pensarmos as nossas práticas, compreendê-las e transformá-las, pois assim podemos pensar em transformação social efetiva, a partir da transformação das práticas de grupos organizados. Como bem vemos em Freire (1989, p. 78), *“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.”*

Realizar este estudo possibilitou a experiência de vivenciar muitos episódios inesquecíveis e de muito aprendizado, mas que, obviamente nem todos puderam ser relatados aqui. Indiscutivelmente, este estudo apresenta limitações, a partir das quais não é possível fazer análises conclusivas e/ou generalizações absolutas, pois diversas variáveis permeiam a escola pública, ofuscando a interpretação objetiva dos dados. Além do mais, as possibilidades de se implementar a inclusão escolar com qualidade ainda se constitui terreno fértil para próximas pesquisas.

Por outro lado, as dificuldades encontradas foram: lidar com a imensidão de dados gerados por este tipo de pesquisa; interromper o contato com as famílias, com os alunos e com as professoras para poder finalizar essa etapa. Fazer recortes, escolher este ou aquele episódio; cortar ou ilustrar uma ou outra fala também foi muito difícil.

Enquanto metodologia de pesquisa, percebeu-se que a pesquisa colaborativa demanda muita flexibilidade para articular o projeto inicial com as novas demandas que vão surgindo no percurso do cotidiano escolar.

Claramente, os resultados mostraram que a colaboração pode ser benéfica à construção de uma escola inclusiva. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível que professores da Educação Especial e Comum aprendam a trabalhar juntos. 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 está o aluno. Portanto, é vital que os professores conheçam as preferências e estilos de aprendizagem de cada um.

Entretanto, embora seja um caminho promissor, cabe ressaltar que a colaboração e, mais especificamente, o ensino colaborativo não é panacéia, e não resolve por si só o problema da qualidade da escola, sendo apenas uma das estratégias que podem potencializar a construção de escolas inclusivas, quando implementadas de forma séria podem contribuir para esse processo. Neste estudo mostrou-se efetivo para o desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando evolução do desempenho acadêmico, e ainda, foi considerado satisfatório, segundo, as percepções das famílias.

Embora o desempenho acadêmico de dois dos seis alunos com deficiência mental tenha tido pouca evolução e permanecido muito abaixo da média da turma, é preciso ponderar que houve melhora também na socialização e que por outro lado, não se pode esperar de um aluno com deficiência mental o mesmo nível de desempenho em todas as matérias de seus colegas sem deficiência. Zanotto (2002) adverte que há pontos de partida diferentes para cada aluno e, portanto, os pontos de chegada não podem ser comuns. O desafio consiste em não limitar *a priori* o ponto de chegada e dar ao aluno todas as condições para que ele possa desenvolver ao máximo seu potencial.

No processo de democratização do ensino, muitos alunos sem deficiência aparente que ocupam um banco no ensino comum são excluídos do acesso ao saber sistematizado, pela estrutura tradicional e arcaica que está posta nas escolas. Cabe nos perguntar então por que precisamos segregar outro tanto por conta da diferença decorrente da deficiência, ao invés de rever e recriar nossas práticas, a fim de melhorar para todos, pois muitos que por lá passam e conseguem atingir aquilo que é esperado, muitas vezes, não se deve ao trabalho realizado na escola. Alguns caminham independentemente das ações de seus professores, porém, outro tanto só evoluem dependendo delas.

Em termos da legislação e regulamentações oficiais cabe uma séria crítica. Ela ainda não contempla, de forma clara como deve ser redefinida a atuação do professor especialista dentro da perspectiva de inclusão escolar. A atuação, dentro do modelo de

ensino colaborativo, que vem sendo uma das propostas encontradas na literatura científica da área e que foi investigada nesse trabalho é uma das possibilidades a ser considerada como um dos possíveis apoios em escolas inclusivas. Cabe lembrar que são várias as possibilidades de atuação do professor especialista, como professor colaborador, seja nas instâncias de planejamento, na implementação de práticas dentro da sala de aula, na atuação junto ao coletivo da equipe escolar ou mesmo com as famílias.

O ensino colaborativo mostrou-se como uma estratégia viável, com evidência de ter contribuído para soluções de problemas da prática, para o planejamento, elaboração e avaliação de planos de aulas, na elaboração do PEI, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Em termos práticos, percebe-se que seria viável sua implementação, pois não seria necessário ter a presença ininterrupta do professor especialista na sala de aula. O suporte vai depender da necessidade de cada professor e de cada aluno, permitindo assim que um especialista atenda mais de uma classe inclusiva.

Para pesquisas futuras fica a possibilidade de avaliar as diversas possibilidades de atuação do professor especialista na classe comum; investigar outras formas de colaboração; isolar componentes para investigação, como por exemplo: Como estimular a colaboração no coletivo da escola. Também, seria interessante desenvolver estudos comparativos de desempenho acadêmico com e sem apoio do professor colaborador em situações inclusivas, ou ainda, comparando ambientes segregados e inclusivos com esse tipo de apoio. Uma vertente necessária seria também a investigação de processos formais de colaboração como estratégia de formação inicial e continuada de professores do ensino especial e regular.

Os resultados deste estudo indicam algumas sugestões para toda a equipe escolar, tais como: planejar a colaboração, garantir momentos para que os professores reflitam suas práticas e avaliem suas ações. A educação é processo sem volta, mas não sem dúvidas, até porque as instituições formadoras de professores ainda não se (re)estruturaram em termos de educação para a diversidade e nem tão pouco para a colaboração

Obviamente, o dualismo existente entre a formação e/ou os pedagogos especialistas e os demais professores deveria terminar. Melhorando o nível de interação, os departamentos de Educação Especial e Ensino Comum, certamente refletirão na tomada de decisões nas escolas. Futuros professores deveriam ter a oportunidade de praticar, durante

a formação, o que eles terão que fazer no futuro. Normalmente a teoria é ensinada, mas nem sempre ela demanda em mudanças na prática.

A equipe escolar poderia ser mais bem assistida em termos de formação continuada, para o seu desenvolvimento profissional em serviço e poder aprender mais como trabalhar com a diversidade das necessidades educacionais que enfrentam as nossas crianças.

Os professores precisam e anseiam por desenvolvimento profissional adequado às competências que eles precisarão para melhorar a qualidade de ensino para todos, em escolas inclusivas.

Constatei sim, que a escola tem desejo de mudar, de buscar soluções para seus problemas, almeja ter mais autonomia. Mas deseja também que essa autonomia tenha respaldo das instâncias superiores para que as intenções possam ser concretizadas. Sem a sustentação necessária, apesar de toda a euforia provocada pela autonomia, a escola vacila, ou seja, não tem Projeto Político Pedagógico que sustente na rede paulista de ensino uma proposta de Educação Inclusiva com salas superlotadas, professores desmotivados, etc.

Ao término da pesquisa, percebi que saí talvez não menos otimista, mas sim, mais consciente das limitações que o próprio sistema educacional, ainda impõem para a efetivação de uma escola mais inclusiva. Enquanto profissional, não me restou dúvida que a formação continuada é algo que, ininterruptamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, entrelaçados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. Discutir a inclusão do aluno com deficiência da rede comum de ensino é discutir também a inclusão do professor no processo, cada qual com sua vivência, sua peculiaridade, sua motivação e com o seu saber, pois ao contrário, não estaríamos respeitando o princípio básico do paradigma da inclusão que é o respeito às diferenças.

Do ponto de vista de meu papel como pesquisadora, faço minhas as palavras de Elliott (1998) ao afirmar que pareceu ser mais “pesquisador facilitador”, “fonte de consultas”, “parceiro para questionamentos” do que o de “teórico das mudanças”, uma vez que não pude participar de todas as decisões e ações no âmbito do dia-a-dia da escola.

Os questionamentos, as dúvidas, as necessidades teóricas e pessoais de descobrir, de encontrar respostas ainda que provisórias, de contribuir para o pensamento pedagógico

numa escola rumo à inclusão escolar, em torno de questões que no cotidiano, interferem, preocupam e perturbam o desempenho do professor; encontraram apoio em nossas ações de educadoras e nos permitiram, na parceria, na colaboração, traçar algumas rotas, chegar em alguns portos que consideramos necessário e possível a escola inclusiva atracar.

Constatar que professoras, mesmo na tão castigada rede pública de ensino, se envolvem, se comprometem com o aluno e com a Educação, algumas apaixonadas pela área do conhecimento, a dominam, tendo-a como parte importante de sua estrutura cognitiva; traduzem-na (por vez) ou reconstróem-na (algumas vezes) com seus alunos de modo significativo, sendo assim, extremamente gratificante. É mais gratificante ainda, quando identificamos, nas ações que empreendem, (mesmo que eles não se dêem conta), movimentos na direção de uma orientação aos alunos, que os tornem senhores de seu processo de aprendizagem, responsáveis críticos por descobertas e redescobertas no campo do conhecimento (PLACCO & SARMENTO 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“Todos os alunos não apenas se beneficiam academicamente, como também expandem suas oportunidades de futuro sucesso quando os ambientes educacionais são inclusivos” (Susan B. Staimack, 2004)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMUZ, R.C. **Inserção de um aluno deficiente em classe comum: uma reflexão sobre a prática pedagógica.** Londrina: Atrito Art Editorial, 2003.

AGUIAR, A.M.B. **Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental.** Universidade do Espírito Santo. Centro Pedagógico – Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2003.

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para Escolas Inclusivas.** Instituto de Inovação Cultural. Lisboa, 1997.

ALARCÃO, I. Por que da admiração dos professores por Donald Schön? In: **Revista da Faculdade de Educação da USP.** São Paulo: v. 22, n° 2, 1996.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALENCAR, E.M.L.S. **Psicologia e educação do superdotado.** São Paulo: EPU, 1986.

ALMEIDA, C.S. de (org) et al. **Projeto do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** UFMT, Instituto de Educação. Cuiabá, 1996.

ALTET, M. et. al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 224p. (Tradução Fátima M. e Eunice G.).

ALVES, R. **Filosofia da Ciência : introdução ao jogo e suas regras.** 21.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 209 p.

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J.G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

ANDRE, M.E.D.A. de (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **In: VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Goiânia, 1994.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

APPL, D.J.; TROHA, C. & ROWELL, J. Reflections of a first-year team: The growth of a collaborative partnership. **Teaching Exceptional Children**, 33 (3), 4-8 SL. 2001.

ARANHA, M.L. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização, **In: Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

ARANHA, M.S.F. Inclusão Social. **In: Manzini E. J. (Org.) Educação Especial: Temas Atuais**. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

ARGUELLES, M.E.; HUGHES, M.T. & SCHUMM, J.S. **Co-teaching: A different approach to inclusion**. *Principal*, 79, 48-51, 2000.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **In: ABRAMOWICZ, A & MOLL, J. (orgs). Para além do fracasso escolar**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1997.

AUSTIN, V.L. Teachers' beliefs about co-teaching. **Remedial and Special Education**, 22, 245-255. 2001.

BALDWIN, M.K. **Effects of co-teaching on students participation and math success on students with learning disabilities in the education classroom**. The University of Texas–Pan American, 2003. Disponível em: <<http://wwlib.unicom/dissertations/preview/all/1415793>>. Acesso em 19 de ago 2004.

- BANERJI, N.I. & DAILEY, R. A. A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 28(8), 511-522, 1995.
- BARROS, L.A. **Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, COPPE/UFRJ, 1994.
- BARTH, B.M. **O saber em construção - para uma pedagogia da compreensão**. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, Portugal, 1993.
- BAUWENS, J. & HOURCADE, FRIEND, M. **Cooperative teaching: a model for general and special Education**. Remedial and Special Education. Vol. 10, N.º 2, 17-22, 1989.
- BAUWENS, J. & HOURCADE, J. J. **Cooperative teaching: rebuilding the schoolhouse for all students**. Austin: TX: Pro-Ed, 1995.
- BENEDITO, V. et all. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.
- BENNIS, W. & BIERDERMAN, P.W. **Organizing Genius: The Secrets of Creative Collaboration**. New York: Addison-Westley, 1997.
- BERALDO, P.B. **As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino**. Dissertação de mestrado – UFSCar: São Carlos, p. 145, 1999.
- BLANCO, R. **Aprendiendo en la Diversidad: implicaciones educativas**. In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Vol.1, Foz do Iguaçu: Paraná, 1998.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, T. & AINSWORTH, M. **Para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas: um guia de gestão**. 1999.
- BORGES, C. & TARDIF, M. Saberes Docentes e sua Formação (Introdução). **Revista Educação e Sociedade**, nº 74. Campinas, SP: CEDES, 2001.

BOUDAH, D.J.; SCHUMACHER, J.B. & DESHLER, D.D. Collaborative instruction: Is it an effective option for inclusion In secondary classrooms? **Learning Disabilities Quarterly**, 20, 293-316, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília: 1971.

BRASIL. Decreto 72425/73. **Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**,1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 8069/1990: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília – DF, 1990.

BRASIL. UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990. (Fundo das Nações Unidas para a Infância): Brasília: 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília – DF, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994b.

BRASIL, INEP. **Censo educacional do MEC**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **A integração do aluno com deficiência na rede de ensino**. (Série de três manuais) e vídeo. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 1997.

BRASIL, Educação Especial: **Tendências Atuais. TVE - vídeo e texto de Apoio pedagógico da série Salto para o Futuro**. Agosto, 1998.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília/DF, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Lei 10.172/2000. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2001a.

BRASIL. Parecer n.º 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001b.

BRASIL. MEC/INEP. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. 2001c.

BRASIL. Decreto nº 3956- **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência**. Brasília, 2001d.

BRASIL. **Resumos de Dissertações e Teses**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/Servicos/Indicadores/TesesDissertacoes.htm>>. Acesso em 20 de dez de 2003.

BRASIL. **Versão Preliminar dos Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos**. Ministério da Educação Brasília. 2003.

BRASIL. INEP/MEC. **Censo escolar 2002**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo/>> Acesso em 02.03.2004.

BRYANT, D. P. & BRYANT, B. R. Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities In cooperative learning activities. **Journal of Learning Disabilities**_Vol. 31. N.º 1. January/February, 1999.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo - Brasil: v.9, n.54, p.21 - 27, 2001.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J.G.S. A Educação Inclusiva e as Novas Exigências para a Formação de Professores: Algumas Considerações. In: BICUDO M.A. & SILVA JÚNIOR C.A. da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua.** p. 149-164. São Paulo: Editora UNESP. 1999.

BUENO, J.G.S. **A produção científica e a educação especial: algumas considerações críticas.** Integração. Brasília: v.5, n.14, p.22 - 25, 1994.

CAETANO, A.M. **O processo de escolarização de aluno com deficiência mental incluídos nas series finais do ensino fundamental.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santos. Vitória: 2002.

CAMPOS R.F. **Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores.** Trabalho apresentado no GT 08 - Formação de Professores. Na 25ª reunião 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/roselanefatimacampost08.rtf>> Acesso 15 de fev de 2004.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.) **Formação de professores - tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, p. 139-152, 1996.

CAPELLINI, V.L.M.F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** Dissertação de mestrado – UFSCar: São Carlos, 2001.

CARDOSO, C.M. **Formação de valores e seus dilemas. Algumas questões contemporâneas.** Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/16.rtf>> Acesso em 30/06/2004.

CARR, W.& KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO M.F.de S. **A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa.** Disponível em

<<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariafranciscacarvalhobites.rtf>.> Acesso em 3 de dez de 2003a.

CARVALHO, R.E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem** - 3a edição. Porto Alegre: RS Editora Mediação, 2003b.

CAVALCANTE, R.S.C. **A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular: o papel do professor**. Temas sobre Desenvolvimento. v.9, n. 52, p. 31-5, 2000.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, Papirus, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 93 p.

CHAUÍ, M. **Em torno da Universidade de responsabilidade e de serviços**. Revista USP, São Paulo, março/maio, 1995.

CLARK, C.; HERTER, R.J. & MOSS, P.A.. Continuing the dialogue on collaboration. **American Educational Research Journal**, 35(4), 785-791, 1998.

CLARK, C.; MOSS, P.A.; GOERING, S.; HERTER, R.J.; LAMAR, B.; LEONARD, D. ROBBINS, S.; RUSSEL, M., TEMPLIN, M. & WASCHA, K. Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. **American Educational Research Journal**. Nº 33, 193-231, 1996.

CLARK, R.W. School – University relationships: an interpretive review. In: SIROTNIK, K.A. & GOODLAD, J.I. (Eds). **School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns**. New York: Teachers College Press, p. 32-65, 1988.

COLASSANTI, M. **Eu sei, mas não devia**. Disponível em: <<http://www.beatrix.pro.br/literatura/colassanti.htm>.> Acesso em: 10 de maio de 2002.

COLE, A.L. & KNOWLES, J.G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, (30), 3, 473-495, 1993.

CONWAY, R. & GOW, L. Mainstreaming special class students with mild handicaps through group instruction. **Remedial and Special Education**, 9 (5), 24-41, 1988.

COOK, L. & FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, 28(3), P. 1-16, 1995.

CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CUNHA, M.I. **A prática pedagógica do bom professor**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 1988.

CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2001.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**. n° 89, São Paulo, maio/1994, pp. 39-47.

DIEKER, L.A. & BARNETT, C.A. Effective co-teaching. **Teaching exceptional children**, Interactions. White Plains, NY: Longman, 29 (1), 5-7,1996.

DIEKER, L.A. What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? **Preventing School Failure**, 46, 14-23 PD W SL, 2001.

DUCHARDT, B.; MARLOW, L.; INMAN, D.; CHRISTENSEN, P. & REEVES, P. Collaboration and co-teaching: General and special education faculty. **The Clearing House**, 72, 186-190,1999.

ELLIOTT, J. Recolocando como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, G.M.C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado e Letras, p. 137-152, 2003.

ESTEBAN, M.T. Repensando o fracasso escolar. In **Cadernos CEDES, O sucesso escolar: um desafio pedagógico**. Campinas: Papirus, 75-86,1992.

FEDERICO, M.A.; HERROLD, W.G.JR. & VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, 32(1), 76-82 W SL. 1999.

FENNICK, E. Coteaching: an inclusive curriculum for transition. **Teaching Exceptional Children**, 33(6), 60-66 SL, 2001.

FENNICK, E. General education and special education teachers' perceived responsibilities and preparation for collaborative teaching. **Dissertation Abstracts Internationals**, 56 (09A), 3432, 1995.

FERREIRA, A.B. de H. **Novo Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: 11ª ed: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Campinas: Caderno CEDES, v. 19, n.º 46, p. 7-15, setembro, 1998.

FERREIRA, J.R. & GLAT, R. **Panorama da Educação Inclusiva no Brasil: estudo diagnóstico e desafios**. Projeto integrado UERJ / UNIMEP, Banco Mundial (2003). Disponível em: <www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf> Acesso em: 29/04/2004.

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

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOX, E.N. & YSSELDYKE, J.E. Implementing inclusion at the middle school level: lessons from a negative example. **Exceptional Children**. Vol. 64 n.º 1,81-98, 1997.

FREDERICO, M.A, HERROLD, W.G, VENN, J. Helpful tips for successful inclusion: A checklist for educators. **Teaching Exceptional Children**, 32, 76-82. 1999.

- FREEMAN, S F.N. & ALKIN, M.C. Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. **Remedial and Special Education**. Vol. 21, n.º 1. January/February. p. 3-18, 2000.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983, 93p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- FREIRE P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo, Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **À Sombra Desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- Freire. M. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora** 16ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- FRIEND, M. & COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 1 (1), 69- 86,1990.
- FUCHS,D.; FUCHS,L.S. Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. **Exceptional Children**, n. 60, p. 294-309, 1994.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (org.). **Teacher development and educational change**. Londres: Falmer Press, 1992.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1989.270p.
- GARCIA, P.B. Paradigmas em crise e a Educação. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GARGIULO, R.M. **Education on contemporary society: an introduction to exceptionality**. Thomson Learning: United Station. 2003.
- GATELY, S. & GATELY, F.J., Jr. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, 33(4), 40-47 SL, 2001.

GATTI, B. et all. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 75, p. 7-14, nov. 1990.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, C. et all. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí, UNIJUÍ, 1998.

GELZHEISER, L.M.; MACLAINE, M.; MEYERS, J. & PRUZEK, R.M. IEP – Specified Peer Interaction Needs: Accurate but Ignored. **Exceptional Children**, vol. 65, n.º 1, pp. 51-65, 1998.

Gerber, P. The efficacy of the collaborative teaching model for academically-able special education students: a research report. **The Clearing House**, EC305849, 7-67, 1996.

GERBER, P.J. & POPP, P.A. Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. **Remedial and Special Education**, 20, 288-96, 1999.

GIMENO, J. El professor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. **Educación y Sociedad**, 2: 17-35, 1983.

GIOVANNI L.M. (org.) **Repensando o trabalho do professor na HEM-2º. grau: Parte comum e parte diversificada**. Araraquara, Unesp, Núcleo de Ensino, 1989, relatório de pesquisa.

GIOVANNI, L.M. **A didática da pesquisa-ação: Análise de uma experiência de parceria colaborativa entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus**. Tese de doutoramento em didática São Paulo: Feusp, 1994,

GIOVANNI, L.M. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da liberdade para refletir. In: Almeida, J.S.de (Org.) **Estudos sobre a Profissão Docente**. Araraquara-SP.: FCL-Laboratório Editorial-Unesp e São Paulo: Cultura Acadêmica, p.45-73, 2001,

GIOVANNI, L.M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças sociais. In: **ANAIS IX. ENDIPE (CD-Rom)**. Águas de Lindóia, SP, 1998.

GIOVANNI, M.L. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. In: **Anais X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (Publicação em CD-Rom).

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M.L.L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. n.º. 24, p. 22-7, 2002.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro, 1995.

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

GLAT, R. Inclusão total: Mais uma utopia? **Revista Integração**, n.º. 20, p. 27-28, 1998.

GODOY, H. P. **Inclusão de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular Paulista: Recomendações Internacionais e Normas Oficiais**. Dissertação de mestrado – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1999.

GOFREDO, V.F.S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração** 4:127-18.1992.

GONÇALVES, A.M. & PERPÉTUO, S. C. **Dinâmica de Grupos na Formação de Lideranças**, 2ª ed. DP&A editora, 1998.

GUIMARAES, A.A. & VILLELA, F.C.B. O professor coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R. de; CHRISTOV, L.H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4ªed. São Paulo: Edições Loyola.

HAMILL, L.B., JANTZEN, A.K., & BARGERHUFF, M.E. Analysis of effective educator competencies in inclusive environments. **Action In Teacher Education**, 21(3), 21-37 W SL, 1999.

HASELDEN, K.G. **Effects of co-teaching on the biology achievement of typical and at-risk students educated in secondary inclusion settings**. The university of north carolina

at charlotte, 2004. Disponível em: <<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3119816>>. Acesso em 15/09/2004.

HATELEY, B.J. & SCHMIDT, W. H. Desenho **Um pavão na terra dos pingüins**, vídeo 127 Duração: 10 min, baseado no Livro: Um pavão na terra dos pingüins, 1998.

HEWITT, M. Inclusion from a general educator's perspective. **Preventing School Failure**, 43, 133-134 W SL, 1999.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, nº 04, p.08-13, fev./abr. 1998.

IDOL, L.; WEST, J.F. & LLOYD, S. **Organizing and implementing specialized reading programs: A collaborative approach involving classroom remedial and special education teachers**. Remedial and Special Education, 9(2), 54-61. 1988.

JANNEY, R.E.; SNELL, M.E.; BEERS, M.K. & RAYNES, M. **Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes**. Exceptional Children, 61 (5), 425-439, 1995.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JESUS D. M. de. **O estudo de caso como dispositivo para formação continuada numa perspectiva inclusiva**. Trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2003.

JESUS, D. MEYRELLES; CAETANO, A.M. & AGUIAR, A.M.B. **Convivendo com a diferença: Os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Disponível em: <http://www.neesp.hpg.ig.com.br/artigocientifico_6.htm> Acesso em 25 de fev de 2004a.

JESUS, D.M., GOBETE, G. & ALMEIDA, M. L. de. **Construindo uma prática pela via da formação continuada: o impacto da pesquisa-ação colaborativa nas políticas e na formação/prática dos professores.** Trabalho apresentado na ANPED/SUDESTE.2004b.

JESUS, D.M.; MARTINS, I.O.R.; MENENGUCI, L.P.; SOBRINHO, R.C. **Formação Continuada como espaço de produção prática e científica do grupo.** Trabalho apresentado na ANPED/SUDESTE.2004c.

JESUS D.M. **Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva.** *Psicologia & Sociedade*; 16 (1): 37-49; Número Especial 2004d.

JITENDRA, A.K.; EDWARDS, L.L.; CHOUTKA, C.M. & TREADWAY P.S. A Collaborative Approach to Planning in the Content Areas for Students with Learning Disabilities: Accessing the General Curriculum. **Learning Disabilities Research and Practice**, 17-24, 2002.

KARA C. **Co-Teaching: How Effective Is It? Problem Formulation And Literature Review.** Bolton Edl 546 ,July 9, 2002.

KASSAR, M. de C. M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações.** *Cad. CEDES*, vol.19 n.46 Campinas Sep. 1998.

KATZ, J. & MIRENDA, P. Including students with developmental disabilities In general education classrooms: social benefits. **International Journal of Special Education** , Vol 17, No.2,. 2002.

KINSLEY E.P. Bem vindo à Holanda! Parte do arquivo do DEENET e foi extraído de uma **homepage da Cerebral Palsy Association Of Werstern Austrália Ltd.**- via Internet e traduzido pela Dra. Monica Ávila de Carvalho, mãe de Manuela, em Cambuquira, Minas Gerais, em 30/12/95. Disponível em: <<http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.phtml?cod= 2835&cat=Cartas>.> Acesso em: 20 de out de 2002.

KLUWIN, T.N., GONSHER, W., SILVER, K. & SAMUELS, J. The E. T. class: Education together. **Teaching Exceptional Children**, 29(1), p. 11- 15, 1996.

KNOWLTON, E. Considerations in the Design of Personalized Curricular Supports for Studentes with Developmental Disabilities. *Educating and Training in Mental retardation and **Developmental Disabilities***, 33(2):95-107, 1998.

KRENTZ, C. & MACERS M. (ORGS.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* New York, NY: **State University of New York Press**, p. 13-25, 1997.

LACASA, P. Construir conhecimentos: um salto entre o científico e o cotidiano? In: Arnay, J. (org) – **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. S. Paulo, Ática, p. 103-134, 1997.

LACKAYE, T.D. General education teachers' views of academic interventions for students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 58(03A), 818. 1997.

LANGEROCK, N.L. Collaboration in an inclusive classroom: A passion for action research. *Teaching Exceptional Children*, 33 (2), 26-32, 2000.

LAROCQUE, D. & FAUCON, N. Me, myself and ... you? Collaborative learning : why bother? Teaching in the Community Colleges Online **Conference - Trends and Issues in Online Instruction**. April 1-3, 1997. Toronto, Ontario. Disponível na internet: <http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcc-conf/pres/larocque.html>. Acesso em 15 mai 2001.

LARSON, C.E. & LAFASTO, F.M. **Team Work: What must go right/What can go wrong**. Newbury Park, CA: Sage Publications,1989.

LEHR, A.E. The administrative role in collaborative teaching. *NASSP Bulletin*, 83(611), 105-111 W SL, 1999.

LEITE, L.P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial**. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LIBERALI, F.C. Agente e Pesquisador aprendendo Na Ação Colaborativa. In: T. Gimenez, (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002.

LITTLE, J.W. Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. **American Educational Research Journal**, 19(3), 325-340. 1982.

LUCKESI C.C. Da necessidade de construir um novo paradigma para a didática. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro. V. 16, nº 77, p.6-15, jul./ago.1987.

LUCKESI, C.C. **Avaliação d aprendizagem escolar: Estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação e Sociedade**, nº 74, 2001.

MAÇADA, D.L. & TIJIBOY, A.V. **Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos**. In: **Iv Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa**. Brasília: RIBIE/UNB, 1998.

MACEDO, C. Pesquisa sobre a Formação de Professores: os conhecimentos sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação** nº 9. set-dez, 1998.

MACMILLAN, D.L.; GRESHAM, F.M.; FORNESS, S.R. Full inclusion: an empirical perspective. **Behavioral Disorders**. Vol. 21 n.º 2, p. 145-159, 1996.

MAGALHAES, M.C.C. - Lingüística aplicada, etnografia critica e análise do discurso: teoria critica e desenvolvimento de professor. **Estudos lingüísticos XXIII, Anais do seminário do gel**, vol.1, 1994.

MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. IJUI : EDITORA UNIJUI, 2000, v.1. p.424.

MALLOY, J.M, CHENEY, D. & CORMIER, G.M. Interagency collaboration and the transition to adulthood for students with emotional or behavioral disabilities. **Education and Treatment of Children**, 21, 303-320, 1998.

MANTOAN, M.T.E. (org.) **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos na escola brasileira**. São Paulo: Memnon, 2003a.

MANTOAN, M.T.E. (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001a.

MANTOAN, M.T.E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação** (PUC/RS). Porto Alegre: v.26, n.49, p.127 - 135, 2003.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, v.1. p.95. 2003.

MARIN, A.J.; GUARNIERI, M. R.; GIOVANNI, L.M. et all . Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. In: **Pro-posições. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP**. Campinas-S.P.: Faculdade de Educação – UNICAMP, Vol. 1, n.4 (31), p.15-24. março/2000.

MATTOS, C.L.G. de. Etnografia na sala de aula: O professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Educação e Sociedade**, nº 51. São Paulo, Cortez, agosto. vol. XVI, p. 299-311, 1995.

MAZZOTTA M.J.S. Dilemas e perspectivas da educação do portador de deficiência no novo milênio. IN: MAZZOTTA M.J.S **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional** [online]Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_deficiencia_educacao_escolar.asp> Acesso em: 22/05/2004.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M.J.S. Inclusão e integração ou Chaves da vida humana. **Anais do III Congresso Ibero- Americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio**. Realizado em Foz do Iguaçu, de 04 a 07 de novembro de 1998. p. 48-53,1998.

MAZZOTTA, M.J.S. **Trabalho docente e formação de professores para a educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, M.J.S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, Novos Umbrais, 1987.

MAZZOTTA, M J. da S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Educação Especial e Inclusiva. N.7 (maio 2003) –Niterói: EdUFF. p.11- 18, 2003.

MAZZOTTA, M.J.da S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MAZZOTTA, M.J. da S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MCGONINGEL, M., WOODRUFF, C. & ROSZMANN-MILLICAN, M. The transdisciplinary team: A model for family-centered early intervention. In JOHNSON, L.; GALLAGHER, R. M.; LAMONTAGNE, J.; JORDAN, J.; GALLAGHER, P.; HUTINGER, & KARNES M. (Eds.), **Meeting early intervention challenges** (pp. 95–131). Baltimore: Paul H. Brookes,1994.

MCCORMICK, L., NOONAN, M.J., & OGATA, V. Co-teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**. n.36, p.119-132, 2001.

MCLAUGHLIN, V.L. & TINDALL, E.R. The Principal's Role in Fostering Teacher Collaboration for Students with Special Needs. **International Convention of the Council for Exceptional Children (CEC)**, Salt Lake City, Utah, Apr. 1997.

MELLO, G.N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MENDES, E.G. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Dissertação (Doutorado em Psicologia Experimental) - USP. São Paulo: 1995. 387p.

MENDES, E.G.; RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. **O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília: v.9, n.2, p.181 - 194, 2003.

MENDES, E.G. (1999). **Educação inclusiva: Realidade ou utopia?** Mesa Redonda do Laboratório Inter-Unidades de Ensino LIDE. Org. Maria Lúcia Amiralian. Universidade de São Paulo. São Paulo: Abril de 1999.

MENDES, E.G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial.** Revista Integração. Brasília. MEC/SEESP. Ano 14, nº24, p.12-17,2002a.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil In: PALHARES, M.S. e MARINS, S.C. **Escola Inclusiva.** 1 ed. São Carlos : EDUFSCAR, v.1, p. 61-85, 2002b.

MENDES, E.G. **A formação de educadores de creches para a inclusão escolar: identificando situações-problema.** Relatório de Pesquisa CNPq. 2002c.

MENDES, E.G. Raízes históricas da educação inclusiva. **Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva,** ocorrido na UNESP de Marília. (mimeo) 2001.

MILITÃO. A.R. **S.O.S dinâmica de grupo.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MILLER, K.J.; FULLMER, S.L. e WALLS, R.T. A dozen years of mainstreaming literature: A content analysis. **Exceptionality**, 6, p. 99-109, 1996.

MINKE, K.M.; BEAR, G.G; DEEMER, S.A. & GRIFFEN, S.M. Teachers' experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. **The Journal of Special Education**, 30, 2 152-186, 1996.

MIRANDA, A.B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.** Tese de Doutora. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: 2002.

MIZUKAMI, M.G.N. Docência, trajetórias pessoais e profissionalização. In: REALI, A.M. & MIZUKAMI, M. da G. **Formação de professores: Tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar/Finep, p. 25-45. 1996.

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

- MOREJÓN, K. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS. na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e dos professores.** Dissertação de mestrado-UFSCar: São Carlos, 2001.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina SILVA E. F. da & SAWAYA, J. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORSINK, C.M.; THOMAS, C.C. & CORREA, V.I. **Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs.** New York: MacMillan, 1991.
- MRECH, L.M.O. **Que é Educação Inclusiva ?** [on-line]Disponível na internet via WWW URL: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_que_educacao_inclusiva.asp> Acesso em 16 de mar 2003.
- MRECH, L.M. **Educação inclusiva: Realidade ou utopia?** Seminário do LIDE-USP, 1999.
- NAUJORKS M. I. e SOBRINHO, F.PN. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação.** Bauru: EDUSC, 2001.
- NEUBAUER, R. **Quem tem medo da progressão continuada? ou melhor, A quem interessa o sistema de reprovação ou exclusão social?.** CENP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2000.
- NITZKE, J.; CARNEIRO, M. & GELLER, M. **Aprendizagem cooperativa /colaborativa apoiada por computador (ACAC). Trabalho apresentado no SBIE 1999.** Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/~alunospg99/mara/>> Acesso em: 8 de jan 2001.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, mai – p.13-16, 2001.
- NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, L.R.D.P.; GLAT, R.; FERREIRA, J.R. & MENDES, E.G. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação.** Rio de Janeiro: Volume III. Série Questões Atuais em Educação, 1998.

NUNES, L.R.P.; FERREIRA, J.R.; GLAT, R., & MENDES, E.G. **Questões atuais em Educação Especial: A pesquisa em Educação Especial na pós-graduação**. Relatório de pesquisa CNPQ, 2001.

O'SHEA, D.J. & O'SHEA, L.J. What have we learned and where are we headed? Issues in collaboration and school reform. **Journal of Learning Disabilities**, 30, 376-377, 1997.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLSEN, M.; CHALMERS, L. & HOOVER, J. Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. **Remedial and Special Education**, 18(January), 1997.

OLSON, M. Collaboration: An epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krents & M. Macers (Eds.). **Recreating relationships: Collaboration and educational reform**. New York, NY: State University of New York Press, p. 13-25.1997.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**; v.1, n.º 1, p. 4-12, 1999.

PADILHA P.R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. Editora Cortez, 2001.

PAQUAY, L.; WAGNER, M.C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M. e Charlier, e.(Organizadores). **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 135–159.

PERANZONI, V.C. & FREITAS, S.N. O contexto escolar e a síndrome do autismo: implicações teóricas e práticas. **Anais. III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**. Volume 2. pp. 237-241, 1998.

PEREIRA, E.M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, G.M.C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado e Letras, 2003. p. 153- 181.

PEREIRA, W.C. **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.93-114.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 b .

PERRENOUD, P. Estratégias de mudanças. In: **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1994.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, EDUSP, 1984.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Edições Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

PICONEZ, C.B. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, Papirus, 1991.

PIMENTA, S. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Ed. Cortez, 2ª ed., 2000.

PIMENTA, S.G. **De professores, pesquisa e didática**. v.1. p.144. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Pimenta, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** São Paulo, Cortez, 1994.

PIMENTA, S.G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. & OLIVEIRA, M.R. (orgs.). **Alternativas do Ensino de Didática.** Campinas. Papyrus. p, 37-70, 1997.

PIMENTA, S.G. Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: **Anais do VIII ENDIPE** Florianópolis: 1996.

PIMENTA, S.G.; GARRIDO, E.; MOURA, M.O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN (org). **Educação Continuada.** Campinas: Papyrus, 2000.

PIMENTA, S.G. et all. **Pesquisa Colaborativa na Escola como Abordagem Facilitadora para o Desenvolvimento Profissional de Professores.** Relatório de Pesquisa, 1999.

PINO, S.A. **Piaget e Vigotski para além das apostilas** In: Anais do III COPEDI Congresso Paulista de Educação Infantil, 2003, Águas de Lindóia, 2003.

PIRES, J. & PIRES, G.N. da L. A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: Implicações legais e compromisso social. **Revista Integração**, ano 8, n. 20, p. 22-25, 1998.

PLACO, V.M. de S. Outro jeito de dar aulas: orientação de estudos. In: GUIMARÃES, A.A., MATE, C.H; BRUNO, E.B. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

POLLOWA, E.; PATTON, J.; EPSTEIN, M.; SMITH, T.E.C. Comprehensive Curriculum for Students with Mild Handicaps. **Focus on Exceptional Children**, 21(8):1-12, 1989.

POMPLUM, M. Cooperative groups: Alternative assessment for students with disabilities. **The Journal of Special Education**, 30 (1), 1-17, 1996.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional: uma política sociológica- poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PUGACH, M.C. & JOHNSON, L.J. **Collaborative practitioners, collaborative schools.** Colorado: Love Publishing Company, 1995.

PORTER, G. The models and resource teacher: a collaborative consultant model. In: FULLAN, M.; PREFACE. IN: PORTER, G.L.& RICHLER, D. (Eds.) **Changing Canadian Schools:**< [Perspectives on Disability and Inclusion.](#)> Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute. Gardner, H. Frames of Mind. New Vork: Basic Books, 1991.

REALI, A.M.R. & TANCREDI, R.M.S.P. Desenvolvendo uma metodologia de aproximação entre a escola e as famílias dos alunos com a parceria da universidade. In: **Anais do IV SEMPE – Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão**, São Carlos 29-31 ago 2001.

REDDITT, S. Two teachers working as one. **Equity and Choice**, nº 8 v.1, p. 49-56, 1991.

RIBEIRO, M.L.S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** 4.ed. Campinas, Autores Associados, 1995.

RICE, D. & ZIGMOND, N. Co-teaching in secondary schools: Teachers reports of developments in Australian and American classrooms. **Learning Disabilities Research & Practice**, 15, 190-198 PB PD SL, 2000.

RIPLEY, S. **Collaboration between general and special education teachers.**(ERIC document Reproductive Service) [Online]: ED409317

RODRIGUES, M. de F. & BRANDALISE, M.A. **Escolas especiais e visão classista.** Curitiba: UEPG 1998.

ROSA, D.E.G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E.F.^a e CHAVES. M.S. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro : DP & A EDITORA, v.1., p.165-187, 2003.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sob a prática.** 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SADALLA, A.M.F.A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Ed. Alínea, 1998.

SAILOR, W.; GEE, K.; KARASOFF, P. Full Inclusion and School Restructuring. In: SNELL, M.E. **Instruction of student with severe disabilities**. New Jersey: Prentice Hall, 1993.

SALEND, S. & GARRICK-DUHANEY, L. The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. **Remedial and Special Education**, 20(2), 114-126, 1999.

SALEND, S. J.; GORDON, J. & Lopez-Vona, K. Evaluating cooperative teaching teams. **Intervention in School and Clinic**, 37, p.195-200, SL, 2002.

SALGUEIRO, A.M. **Saber docente y práctica cotidiana - un estudio etnográfico**. Colección Repensar la educación, no. 3. Barcelona, ES: Octaedro, 1998.

SANCHES, I.R. **Professores de Educação Especial – da formação às práticas educativas**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANCHEZ PALOMINO, A. & TORRES GONZÁLEZ, J.A. (Coord) **Educación Especial I**. Madrid, pirámide, 2002.

SÁNCHEZ, P.A. Una aproximación al perfil formativo del docente par atender a la diversidad del alumnado. In: **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**. Zaragoza. n. 1 ; p. 223-248, 2002.

SANDS, R.G. **Can you overlap here?: A question for an interdisciplinary team**. Discourse Porocess, 16,545-564, 1993.

SANTOS, M.P. dos. **Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial**. Ponto de Vista. Florianópolis: v.1, n.3/4, p.103 - 118, 2002b.

SANTOS, M.P. dos **Ressignificando a Escola na Proposta Inclusiva**. Disponível na internet via URL:<http://www.educacaoonline.pro.br/art_reassignificando_a_escola.asp>. Acesso em 26/02/2004a.

SANTOS, M.A.P.dos. **CEFAM: O que fica para a prática?** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP/SP. São Paulo: 2004b.

SANTOS, L.L. **Pluralidade de Saberes em Processos Educativos. Didática, currículo e saberes escolares.** DP&A Editor: Rio de Janeiro, RJ, 2000.

SANTOS, M.P.A **Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais.** Educação On-line. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_inclusao_da_crianca.asp?f_id_artigo=63 .> Acesso em 20 de out de 2003.

SANTOS, N.A.S. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil do município de Juiz de Fora.** Dissertação de mestrado da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2002a.

SÃO PAULO. **Projeto Aceleração.** Marcos de Chegado do Ciclo I do Ensino Fundamental. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1999.

SÃO PAULO. **Relatório do SARESP-Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (Ensino Fundamental -Ciclo I) 2003.

SAVIANI, D. **A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. Inovação educacional no Brasil, problemas e perspectivas.** GARCIA W.(org.), 3ª edição, (coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. Extensão Universitária: Uma abordagem Não-Extensionista. **Educação e Sociedade**, S.P. jan. 1981.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 1ªed. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1991.

SCHNEIDER M.B. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo.** [online] Disponível na internet via <http://www.educacaoonline.pro.br/art_subsidios_para_acao.asp>. Acesso em 16 de mar 2004.

SCHNETZLER, R.P.; ROSA, M.I.F.P. S. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência e Educação.** Bauru: v.9, n.1, p.27 - 39, 2003.

SCHÖN, D.A.- **Educando o Profissional Reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

SCHORR, L. **Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild**. America Anchor Books, New York 1997.

SCRUGGS, T.E., & Mastropieri, M. A. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. **Exceptional Children**, n.63, p.59-74, 1996.

SELF, H.; BENNING, A; MARSTON, D. & MAGNUSSON, D. Cooperative teaching project: A model for students at risk. **Exceptional Children**, 58 (3), 26-34. 1991.

SERRÃO, M. & BALEEIRO, M.C. **Aprendendo a ser e a conviver**, Fundação Odebrech, Editora FTD, 1999.

SEVERINO, A.J. A temática da educação escolar (básica): estudo de artigos publicados em Cadernos de Pesquisa. **Educação & Sociedade e Revista da ANDE**, de Marlene Beatriz Pedro Cortese, 1991.

SIAMAR Distribuidora de vídeos, **Juntos**. Catalogo disponível em: <<http://www.siamar.com.br/pastavideos/juntos.htm>>. Acesso em: 15 de fev de 2004.

SILVA, E.T.da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1991.

SILVA, J.M. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. SP: Papyrus, 1998.

SLAVIN, R.E. **Cooperative Learning**. Allyn and Bacon, 2nd. Edition, 1995.

SMITH, T.; POLLOWAY, E.; PATTON, J. & DOWDY, C. **Teaching students with special needs in inclusive settings** (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2001.

SOBEL, D.M. & VAUGHN, N.S. Here comes the SUN team! Collaborative inclusion at work. **Teaching Exceptional Children**, 32(2), 4-13, 1999.

SOUSA, S.M.Z.L. & PRIETO, R.G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P. de & ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, p. 123-136, 2002.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEIN, L.M. **Teste de Desempenho Escolar - TDE**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STEVENS, R.J. & SLAVIN, R.E. The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. **American Educational Research Journal**, 32(2), 321-351, 1995.

STRULLY, J.L. & STRULLY, C. As amizades como um objetivo Educacional: o que apreendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. 1999. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p.169-183, 1996.

TARDIF, M. LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, 4, Panncoica Editora Ltda., Porto Alegre, RS: 1991.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, p.91-116, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

THOMPSON, B.; WHICKHAM, D.; WEGNER, J.; AULT, M. All children should know joy: inclusive, family - centered services for young children with significant disabilities. In: LEHR, D.H.; BROWN, F. **People with disabilities who challenge the system**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1996.

TICHENOR, M.S.; HEINS, B.; PIECHURA-COUTURE, K. Putting principles into practice: Parent perceptions of a co-taught inclusion classroom. **Education**, (118), (3), 471. 1998.

TORO, J.B. **Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação.** Brasília, MMARHAL/SRH, ABEAS, UNICEF. 1997.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos e a declaração americana dos direitos e deveres do homem.** Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/pedrowilson/dec.html>>. Acesso em 08 de Out 2003.

USA. American Association For The Advancement Of Science. **Science for All Americans: Project 2061** (p.148). New York: Oxford University Press, 1989.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola.** Série Idéias n. 28. São Paulo: FDE, p. 227-252, 1997.

VASCONCELLOS, C.dos S. **Avaliação: Concepção Dialética** Editora do Processo de Avaliação Escolar, 14ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2003.

VAUGHN, D.; SCHUMM, J.S. & ARGUELLES, M.E. The ABCDE's of co-teaching. The Council for Exceptional Children. **Teaching Exceptional Children**, 30, 37, 1997.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: **Projeto Político - Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

VIRGOLIM, A.M.; FLEITH, D.S & PEREIRA, M.S.N., **Toc,Toc, plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade.** Campinas: Papirus,1990.

VITALIANO, R.C. & MANZINI, E.J. Relato de professores que têm alunos especiais integrados: suas dificuldades, procedimentos que utilizam e sugestões para a formação de futuros professores. In: **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II.** Org. MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A. & TANAKA, E.D.O. Londrina: Ed. UEL, p. 119-126, 2001.

VON OECH, R. **Um toc na cuca.** São Paulo: Livraria Cultura, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 168 p. (Col. Psicologia e Pedagogia), 1989.

WALTHER-THOMAS, C. Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. **Journal of Learning Disabilities**, 30, 395-407, 1997.

WALTHER-THOMAS, C.S., BRYANT, M. & LAND, S. Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. **Remedial and Special Education**, 17(4), 255-264. EJ 527 660, 1996.

WALTHER-THOMAS, C.S.; KORINEK, L.A.; MCLAUGHLIN, V.L. Collaboration to support students'success. **Focus on Exceptional Children**, 32(3), 1-18 W SL, 1999.

WEICHEL-MURAWSKI, W. & SWANSON, H.L. A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? **Remedial and Special Education**, 22, 258-267, 2001.

WEISS, M. & BRIGHAM, F.J. Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? In SCRUGGS, T. E. & MASTROPIERI, M. A. (Eds.) **Advances in Learning and Behavioral Disabilities**. Greenwich, CT.: JAI Press, 2000.

WEISS, M.P.& LLOYD, J. Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, 26(1), 27-41 W SL, 2003.

WEISS, M.P. & LLOYD, J.W. Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. **Journal of Special Education**, 36(2), 58-68 PB PD W SL, 2002.

WELCH, M. Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. **Remedial and Special Education**, 21, 366-376 SL, 2000.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles In Inclusion. **Exceptional children**, vol. 64, n°. 2, p.181-195, 1998.

ZABALZA, M. (1995). **Diseño y desarrollo curricular** (6ª ed.). Madrid: Narcea.

ZANATA, E.M. **Formação continuada para professores de classe comum sobre adaptação curricular para surdos**. Projeto de pesquisa em andamento. (mimeo), 2001.

ZANOTTO, M.L.B. **Ações e Representações: uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola.** 131p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. São Paulo: 1985.

ZANOTTO, M.A.Do C. **Voltar à universidade - uma proposta de formação contínua para pedagogos atuantes na área de educação especial.** Tese De Doutorado-Ufscar: São Carlos, 2002.

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

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador- e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, G.M.C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org). **Cartografia do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado e Letras, p. 207-236, 2003.

ZIGMOND, N. Educating students with disabilities: The future of special education. In: Lloyd, J. & Kameenui, D. Chard (Eds.), **Issues in educating students with disabilities,** Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 377-390, 1997.

ZIGMOND, N. **Special education at a crossroads.** Preventing School Failure, 45, 70-74, 2001.

ANEXOS

*“Confio nas pessoas- em sua capacidade de explorar e compreender a si mesmas e a seus problemas e em sua capacidade de solucionar esses problemas – em qualquer relação próxima, duradoura, em que eu possa prover um clima de calor e compreensão autênticos”
(ROGERS, 1977)*

Anexo I

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO - ROA

1- Dados de Identificação Pessoal

Escola Estadual: _____

Nome do aluno: _____

Data e local de nascimento: _____

Ano de matrícula no Ensino Fundamental: _____

Professor atual: _____

II – Comportamento	Sim	Não	Às vezes
1. Compreende as instruções dadas coletivamente			
2. Tem criatividade (idéias novas, soluções originais).			
3. É disciplinado			
4. É atento			
5. É emotivo			
6. É sensível à crítica			
7. Mantém bom relacionamento com o professor			
8. (aproxima-se; aceita aproximação)			
9. Mantém bom relacionamento com os colegas			
10. (aproxima-se; aceita aproximação)			
11. Participa bem em atividades de grupo			
12. É autoritário (procura impor-se como chefe)			

13. É provocador			
14. Sabe-se defender			
15. Procura chamar atenção (falando alto; movimentando-se)			
16. A criança é “desligada”			
17. É capaz de concentra-se em tempo suficiente para a realização de uma atividade			
18. É agitado (movimenta-se muito, mexe-se na cadeira; na fila etc.)			
19. Manifesta reações exageradas de agressividade verbal ou física			
20. Mostra-se excessivamente retraído prejudicando sua interação social			
21. Tem noção de perigo			
22. É excessivamente medroso diante de situações novas			
Responde de forma negativa a qualquer tipo de solicitação (de adultos e/ou colegas)			
III - Hábitos de Organização:	Sim	Não	Às vezes
1. Senta corretamente			
2. Caminha corretamente			
3. Traço é firme (da escrita, do desenho)			
4. É lento na execução dos trabalhos escolares			
5. A audição é aparentemente normal (ouve bem)			
6. A visão é aparentemente normal (enxerga bem)			
7. Tem memória visual			
8. Tem memória auditiva			

9. Apresenta sinais de fadiga.			
10. A criança é organizada no trabalho escolar (ex. pula linhas e ou folhas de caderno, não conserva o material escolar e etc.)			

IV - Rendimento Escolar

2. - Língua Portuguesa	Sim	Não	Às vezes
1. Conhece as vogais			
2. Domina as sílabas simples			
3. Domina sílabas lh, nh, ch			
4. Domina sons de r, s, l, m, n, finais			
5. Domina as 'silabas com r, l, intercaladas			
6. Domina sons de x e z finais			
7. Faz leitura oral			
8. Fala errado			
9. Fala errado			
10. A linguagem escrita é			
11. Escreve errado no ditado			
12. Escreve errado ao fazer cópias			
B- Matemática:			
1. Tem noção de quantidade			
2. Soluciona problemas simples			
3. Conhece a moeda nacional			
4. Adquiriu os conceitos básicos (cor, tamanho, forma, posição, quantidade)			

5. Relaciona número à quantidade			
6. Conhece seqüência lógica Oral			
7. Conhece seqüência lógica Escrita			
8. Como é seu raciocínio matemático			
9. Reconhece valor do dinheiro e sabe utilizá-lo			
10. Resolve operações matemáticas sem material concreto			

V - Parecer do Professor:

1. Destaque os aspectos positivos da criança _____

2. Que outras observações você faria sobre essa criança? _____

Assinatura e Data: _____

Anexo II – Avaliação Pedagógica - PAP**AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA - 1ª série****Língua Portuguesa.**

1- Nome _____

2- Ditado de 4 palavras

DINOSSAURO-FORMIGA - PATO -BOI

3- Foi apresentado uma figura de criança pulando corda e solicitado que oralmente descrevesse o que estava observando.

4- Escreva o nome:

uma fruta: _____

um animal: _____

um pessoa: _____

um objeto: _____

5- Qual a data do seu aniversário? (A instrução também foi que dia você nasceu? Podia responder oralmente)

6- Pense e escreva:

Quando não está claro está: _____

Quando não está vazio está: _____

Quando não está perto está: _____

Quando não está frio está: _____

7- Foi lido e apresentado a poesia “Desculpinha” de Maria Cecília Bueno e pedido para que escrevesse o título da Poesia.

8- Mude as palavras trocando UMA LETRA

BOLO _____

DENTE _____

BELO _____

FACA _____

9- Escreva uma frase.

10- Escreva o nome de sua mãe e de seu pai.

Redação: Escreva um bilhete para um colega.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA - 1ª série**Matemática**

DATA: ___/___/___

Nome _____

1- Se uma dúzia é 12? Quanto é meia dúzia?

2- Ana pegou 12 palitos da caixa de fósforos, depois pegou mais 3. Com quantos palitos Ana ficou?

3- Qual número é maior 17 ou 30?

4- Continue contando de dois em dois

2	4								
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

1	3								
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

5 – Observe 6 representado por:

$0+6 \quad 1+1+1+1+1+1$

$1+5 \quad 1+2+3$

$2+4 \quad 1+1+1+1+2$

$3+3 \quad 1+1+1+3$

$4+2 \quad 1+1+4$

$5+1 \quad 1+4+1$

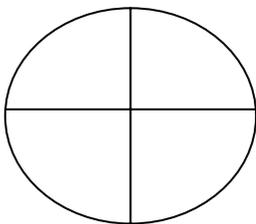
$6+0 \quad 0+5+1$

Agora faça você com o número 3.

5- Que dia do mês é hoje, que dia foi ontem e que dia será amanhã?

Hoje _____ Ontem _____ amanhã _____

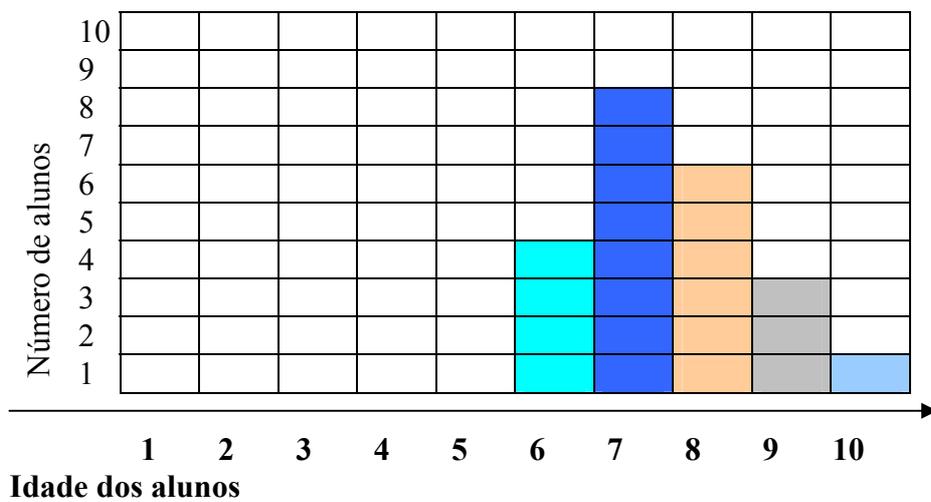
6- Pinte 3 partes.



7- Continue a seqüência



8- Analise o gráfico e responda:



Na sala acima quantos alunos têm?

4 anos _____

5 anos _____

6anos _____

7 anos _____

8 anos _____

9 anos _____

10 anos _____

9- Pinte somente até formar 30 em cada quadro

10		10
10		15
	5	

5		10
5		10
5		5

10		5
15		15
5		10

10- Escreva de 0 a 10 em ordem decrescente.

DATA: ___/___/___

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA - 4ª série

(Língua Portuguesa, Avaliação elaborada entre P1 e PC com base nas avaliações do SARESP de anos anteriores).

Responda**O Macaco e o Coelho**

Um macaco e um coelho fizeram a combinação de um matar as borboletas e outro matar as cobras. Logo depois o coelho dormiu. O macaco veio e puxou-lhe as orelhas.

— O que é isso? Gritou o coelho, acordando dum pulo.

O macaco deu uma risada.

— Ah! Ah! Pensei que fossem duas borboletas..

O coelho danou com a brincadeira e disse lá consigo: “Espere que te curo”.

Logo depois o macaco sentou-se numa pedra para comer uma banana. O coelho veio por trás com um pau, e lept! — pregou-lhe uma grande paulada no rabo. O macaco deu um berro, pulando para cima numa árvore. A gemer.

— Desculpe, amigo — disse lá debaixo o coelho.

— Vi aquele rabo torcidinho em cima da pedra e pensei que fosse cobra.

Foi desde aí que o coelho, de medo do macaco vingar-se, passou a morar em buracos.

1. O trato que o macaco e o coelho fizeram foi que:

- (A) os dois matariam as borboletas e as cobras.
- (B) um mataria as borboletas e outro mataria as cobras.
- (C) o coelho mataria as borboletas quando o macaco mandasse.

- (D) o macaco mataria as cobras, coma ajuda do coelho.
2. O coelho, com medo da vingança do macaco, passou então a morar
- (A) com outros animais.
 - (B) com a cobra e a borboleta.
 - (C) em tocas.
 - (D) na copa das árvores.
- 3- No texto, a frase — **Ah! Ah! Pensei que fossem duas borboletas...**, é dita
- (A) pelos dois personagens.
 - (B) pelo coelho.
 - (C) pelo narrador.
 - (D) pelo macaco.

Instrução: Leia o texto abaixo para responder as questões de números 3 e 4.

Uma vez, depois de dar comida aos peixinhos, Lúcia sentiu os olhos pesados de sono. Deitou-se na grama com a boneca no braço e ficou seguindo as nuvens, que passavam pelo céu, formando ora castelos, ora camelos. E já ia dormindo, embalada pelo mexerico das águas, quando sentiu cócegas no rosto.

Arregalou os olhos: um peixinho vestido de gente estava de pé, na ponta do seu nariz.

Monteiro Lobato, **Reinações de Narizinho**

- 4 Lendo o texto podemos afirmar que o narrador é
- (A) Lúcia, a menina com a boneca no braço.
 - (B) um observador que não participa da história.
 - (C) Narizinho, a personagem principal.
 - (D) o peixinho vestido de gente.

5 Assinale a alternativa que apresenta as ações na ordem em que aconteceram.

- (A) Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho. / Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono. / Lúcia deitou-se na grama.
- (B) Lúcia deitou-se na grama. / Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho. / Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono.
- (C) Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho. / Lúcia deitou-se na grama. / Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono.
- (D) Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono. / Lúcia deitou-se na grama. / Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho.

Instrução: Leia o texto abaixo para responder as questões de números 25 a 27.



Folha de S.Paulo - Folhinha - 02/10/1988.

6 De acordo com o texto ACIMA, podemos dizer:

- (A) homem estava tão interessado no livro que não deu atenção ao gato.

- (B) Garfield queria muito ler o livro que seu dono estava lendo.
- (C) Garfield riu-se de seu dono dando-lhe o livro com a aranha dentro.
- (D) Garfield conseguiu mostrar que seu dono não era medroso.
7. No quadrinho 7, o balão com a palavra PLOFT indica
- (A) o ruído da queda do livro sobre o sofá..
- (B) o grito assustado de Garfield ao ver a aranha.
- (C) a uma palavra estranha.
- (D) o barulho do livro ao fechar-se sobre a aranha.
8. Nesta história os balões contêm:
- (A) falas, pensamentos e ruídos.
- (B) falas, ruídos e desenhos.
- (C) falas e desenhos
- (D) pensamento e ruídos.

Instrução: Leia o poema para responder as questões abaixo.

Desenho de caminhão

Lápis, papel, num minuto ele fez um avião, fez um navio minúsculo, fez também um caminhão.

O navio foi ao fundo,
caiu longe o avião.

O menino deu um pulo,
entrou no seu caminhão.

Quem tem um lápis tem tudo, alegrias da invenção, tem à frente o vasto mundo, estradas pro caminhão.

O menino já tem rumo, tem caminhos, condução, agora vai num segundo dar partida ao caminhão.

Antonieta Dias de Moraes. *Jornal falado*, São Paulo, Global, 1982.
p.19.

9. A frase que melhor transmite a idéia central do poema é:
- (A) papel e lápis são duas grandes invenções.
 - (B) os meninos adoram desenhar caminhões.
 - (C) desenhar e escrever abrem as portas da imaginação.
 - (D) avião, navio e caminhão são meios de condução.
10. As palavras que rimam neste poema são:
- (A) invenção caminhão.
 - (B) navio avião.
 - (O) minuto minúsculo.
 - (D) rumo caminhos.

Redação

O menino sonhou que tinha encontrado um amigo de outro planeta.

Conte essa história. Use a imaginação.

Lembre-se você pode descrever lugares, pessoas, situações.

DATA: ___/___/___ AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA - 4ª série –

Matemática

Nome: _____ série: _____

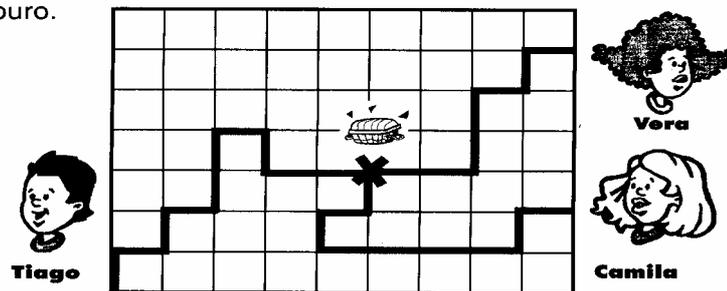
1- Num viveiro de aves estão 44 canários, 20 periquitos e 8 araras.

No viveiro estão _____ aves.

2- Usando somente as teclas 1 e 0 da calculadora, como você faria para escrever o número 2.342 ?

- (A) $100+ 100+ 10+10 +1$
- (B) $1.000+1.000+100+100+100+10+10+10+10+1+1$
- (C) $1.000+1000+100+100+10+10+10+10+1+1$
- (D) $1.000+1.000+100+100+100+10+10+10+1+1+1$

No quadriculado que aparece abaixo o desenhista marcou os caminhos que Vera, Camila e Tiago seguiram para chegar até o tesouro.



Quem percorreu o caminho mais curto? _____

Quem percorreu o caminho mais longo? _____

Complete a parcela que está faltando nesta adição:

$$\begin{array}{r} \boxed{} \\ + 205 \\ \hline 318 \end{array}$$

3- No quadro abaixo estão representadas as quantidades de produção de refrigerantes de uma certa fábrica em determinado mês.

TIPO DE REFRIGERANTE	QUANTIDADE PRODUZIDA
Coca-cola	3.487.623
Fanta	1.683.471
Sprite	999.999
Guaraná	3.000.873

4-Segundo a tabela acima quais refrigerantes têm maior e menor produção?

- (A) Coca-cola e guaraná
- (B) Sprite e Fanta
- (C) Coca-cola e Sprite
- (D) Fanta e guaraná

5- Uma pista de Kart tem 3 quilômetros de extensão. Em uma corrida de 8 voltas quantos quilômetros os Karts devem percorrer para completar a prova?

Resposta: _____

6- Célia fez regime e anotou seu progresso numa tabela:

Semana	Perda em quilogramas
1 ^a	2,45
2 ^a	1,3
3 ^a	2,54
4 ^a	1,03

Em qual semana Célia perdeu menos peso?

- (A) 1^a
- (B) 2^a
- (C) 3^a
- (D) 4^a

7- Eu tenho 1.320 figurinhas. Meu primo tem a metade do que tenho. Minha irmã tem o triplo das figurinhas de meu primo. Quantas figuras têm minha irmã?

- (A) 1.900
- (B) 1.930
- (C) 1.940
- (D) 1.980

8- Maria comeu $\frac{1}{2}$ pizza, Ana comeu $\frac{2}{5}$, João comeu $\frac{1}{8}$ e Silvio comeu $\frac{1}{3}$. Quem comeu mais?

- (A) Maria (B) Ana (C) João (D) Silvio

9- Fernanda ganhou R\$ 230,00, comprou uma boneca por R\$ 27,00 e um tênis por R\$ 41,00. Com quanto ficou?

Resposta _____

10- Vinte e sete ingressos para o show da Sandy e Junior custaram 189,00 reais. Quanto custou cada ingresso?

- (A) 10,00 reais
- (B) 9,00 reais
- (C) 4,00 reais
- (D) 7,00 reais

Anexo III
QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Questionário elaborado como dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa “**AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL**”, que está sendo desenvolvida por Vera Lúcia Messias Fialho Capellini RG. 19.134.256-7, sob a orientação de Enicéia Gonçalves Mendes RG. 075.836.788-03.

Informamos que com todos os dados provenientes da pesquisa, será resguardado o sigilo da identidade pessoal das pessoas participantes da mesma.

DATA: ___/___/___

I – Dados Pessoais

1. Idade: _____ Sexo _____
2. Tempo de atuação no magistério: _____
3. Atua na Rede de Ensino: () Municipal () Estadual () Particular
4. Escola em que trabalha atualmente: _____
5. Série que leciona: _____ Período: _____
6. Atua em outro nível de ensino? _____ Qual? _____

II – Formação

1. Nível Médio:
() Colegial () Normal () Habilitação Magistério () Outro _____

2. Nível Superior:

() Licenciatura Plena em Pedagogia () Licenciatura Plena em _____

() Licenciatura Curta em _____

() Outros _____

3. Cursos (descreva os tipos de cursos, carga horária e outras informações que julgar importante):

Oferecidos pela Secretaria de Educação:

Oferecidos por Instituições Privadas:

Voltados para Educação Especial:

Cursou ou cursa alguma Especialização? Se sim, qual?

III – Vida Escolar

1. Você já trabalhou com aluno com necessidades educacionais especiais?

() decorrentes da deficiência mental

- decorrentes da deficiência física
- decorrentes da deficiência auditiva
- decorrentes da deficiência visual
- decorrentes da deficiência múltipla
- outros _____

2. Se sim, sua experiência foi:

- menos de 1 ano
- entre 1 e 2 anos
- mais de 3 anos

Onde? _____

3. Você é responsável por qual (quais) componente(s) curricular(es)?

- Matemática Ciências Geografia
- História Ed. Física Ed. Artística
- Outro componente: _____

4. Você está encontrando alguma dificuldade em conduzir o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência mental com relação à:

- Interação com a classe:

- Exposição dos conteúdos:

- Disciplina: (manejo de sala de aula):

Outros: (se necessário, utilize o verso para responder)

5- Nestes primeiros dias na sala você:

Fez algum tipo de adaptação curricular? Quais?

Tem trabalhado com ensino diversificado?

6- Quais suas expectativas em relação à aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais?

Anexo IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PARTICIPANTES NO TÉRMINO DA INTERVENÇÃO da pesquisa intitulada “**AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL**”

Adaptado de - Mendes, E.G. *A formação de educadores de creches para a inclusão escolar: identificando situações-problema*. Relatório de Pesquisa CNPq. 2002.

DATA: ___ / ___ / ___

1ª categoria: INGRESSO E RECEPÇÃO DA CRIANÇA NA TURMA

1. Você foi consultada sobre a inserção do aluno (a) _____ em sua turma?
2. Como teve conhecimento sobre o fato de que esse aluno ingressaria em sua turma?
3. Como se sentiu a respeito da criança? (gostou, não gostou, sentiu medo, etc.).
4. Você já havia recebido alguma orientação ou informação a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular? Em caso positivo, foi na sua formação inicial, continuada ou de que outra forma?
5. Você considerava que há um método especial para ensinar alunos com deficiência?
6. Você já recebeu em sua sala em anos anteriores alunos com alguma deficiência?
7. Você teria alguma sugestão sobre como deveria ser os procedimentos a serem adotados, em relação ao educador, quando ele fosse ter pela primeira vez em sua turma um aluno com necessidades educacionais especiais?

8. Quando ficou sabendo que teria um aluno com Necessidades Educacionais Especiais em sua turma procurou informações a respeito do assunto?
9. Se a resposta à pergunta anterior foi afirmativa, onde ou com quem procurou estas informações? (outros professores, diretor, outros alunos, conhecidos, família do aluno, etc.).
10. Na sua opinião, quais foram as fontes de informações mais importantes?
11. Dentre as informações obtidas, quais foram as mais significativas? Quais foram irrelevantes?

2ª categoria: ACEITAÇÃO

1. O que você acha da inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular?
2. Se você pudesse escolher você trocaria de turma?
3. Como você avalia agora sua experiência pessoal e profissional para lidar com a criança com Necessidades Educacionais Especiais?
4. Quais os benefícios que você acha que a inserção do aluno com deficiência teve em sua sala?
5. A inclusão se enquadra nos seus valores quanto à educação? Você pensa que a escola comum deve atender a todos sem distinção, ou algumas crianças não teriam condições de frequentá-la?
6. Você considera que sua escola está adequada para receber toda criança com deficiência?

7. Esta experiência de ter um aluno com necessidades educacionais especiais afetou sua carreira?
8. Na sua opinião, esta experiência contribuiu para a melhoria no sistema educacional, ou não?

3ª categoria: COMPROMISSO

1. Quais as expectativas que você tinha com relação ao aluno (a) na sua turma?
2. Que vantagens e desvantagens sua turma teve?
3. Ter um aluno com Necessidades Educacionais Especiais implicou em mudanças em sua rotina de trabalho?
4. Quais eram suas metas e alvos para a classe atingir até o final do ano?
5. Você pretendia desenvolver um programa diferenciado para o aluno com necessidades educacionais especiais, ou achava que ele deveria ser educado como os demais?
6. Quais as mudanças, você pretendia fazer?

AJUSTAMENTO

1. Algum aspecto do seu trabalho mudou com a experiência de ter o aluno (a) _____ em sua turma, ou não houve mudança?
2. Em caso positivo, houve alguma mudança quanto às práticas organizacionais, arranjos, estratégia de ensino e avaliação? Quais foram as mudanças e quais foram os motivos?

3. Você (a) está satisfeito com as alterações?
4. De onde vieram as idéias para as mudanças? (leitura, sugestões, idéias próprias, etc.).

BALANÇO FINAL - Sobre o ensino colaborativo:

1. Em sua opinião quais foram os resultados da inclusão até o momento?
2. Houve alguns fator que dificultou o seu trabalho? Se sim, quais?
3. A política de inclusão escolar fez com que melhorasse ou piorasse sua capacidade de administrar seu trabalho na escola? Justifique sua resposta apontando vantagens e/ou desvantagens se for o caso:
4. Como você (a) avalia a qualidade das suas ações quanto à inclusão?
5. Você acha que suas ações tiveram efeitos, ou não?
6. Você pensa que a política de inclusão escolar deve continuar sendo implementada?
7. A experiência de ter o aluno (a) _____ influenciou sua atitude de receber outras crianças com Necessidades Educacionais Especiais?
8. A experiência de inclusão influenciou na mudança de algum valor que você possuía antes?
9. O que você diria a outros educadores que fossem passar pela experiência de ter no futuro um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula?

Anexo V

Roteiro de entrevista com a Família sobre o Projeto - **“AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL”**,

Data - _____

Nome do responsável –

Nome do aluno –

Participou dos encontros com a pesquisadora e professora do filho?

Frequenta com frequência a escola?

Opinião sobre o atendimento que o filho recebeu durante a pesquisa:

Quais os aspectos que considerou mais positivos?

Percebeu alguma mudança no desenvolvimento do filho? Quais?

Em relação aos deveres de casa, conseguiu ajudar?

A escola tem atendido seu filho em todas as necessidades?

Anexo VI**PROTOCOLO DE ANÁLISE DAS FILMAGENS da pesquisa – “AVALIAÇÃO DAS
POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL”,**

	Data da filmagem	Escola	Professor	Aluno alvo	Encon tro de HTPC
Síntese do Episódio					
Intervenção proposta					
Resultado					

Anexo VII



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ - REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENADORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, registrado no CONEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, DELIBEROU a aprovação o projeto com protocolo nº 041/2002 e título: **"EFETOS DO ENSINO COLABORATIVO PARA DEFICIENTE MENTAL EM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO"** com orientação do Profa. Briceia Gonçalves Mendes.

São Carlos, 29 de agosto de 2002.



Prof. Dr. Jorge Oishi
Presidente da Comissão de Ética

Anexo VIII

TERMO DE CONSENTIMENTO

(Diretora)

Eu, _____ Diretora da
EE _____, ciente da pesquisa
**“AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
MENTAL”**, que estará envolvendo minha participação DIRETA DE UMA PROFESSORA
ESPECIALISTA NESTA ESCOLA, Professora essa que será a própria pesquisadora VERA
LÚCIA MESSIAS FALHO CAPELLINI, aluna do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, e sob a
orientação da Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES, concordo em que esta escola
participe desta pesquisa e permito a realização de filmagens, fotografias.

Concordo, também, com a divulgação das fotos, das filmagens e dos resultados
provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

BAURU- SP. , ____/____/____. x _____

DATA----/...../.....

Assinatura da Diretora

TERMO DE CONSENTIMENTO

(professores)

Eu, professora _____ da _____ série, ciente da pesquisa “**AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL**”, que estará envolvendo minha participação DIRETA E DE UMA PROFESSORA ESPECIALISTA EM MINHA SALA DE AULA. Professora essa que será a própria pesquisadora VERA LÚCIA MESSIAS FALHO CAPELLINI, aluna do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, e sob a orientação da Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES, concordo em participar desta pesquisa e permito a realização de filmagens, fotografias.

Concordo, também, com a divulgação das fotos, das filmagens e dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

BAURU- SP. , ____/____/____. x _____

DATA---/...../.....

Assinatura do Professor

TERMO DE CONSENTIMENTO

(pais)

Eu, pai ou responsável do aluno _____
_____ matriculado na EE _____, ciente da pesquisa
**“AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO EM
CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO”**, que estará avaliando o ensino-
aprendizagem, ampliando a possibilidade de sucesso junto com o professor da sala em relação
às adaptações de conteúdos ensinados, através da professora VERA LÚCIA MESSIAS
FALHO CAPELLINI, aluna do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, e sob a orientação da
Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES, concordo que meu filho (a) participe desta
pesquisa e permito a realização de filmagens, fotografias e aplicação de testes que não
colocam em risco ou perigo a vida dos alunos.

Concordo, também, com a divulgação das fotos, das filmagens e dos resultados
provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

BAURU- SP., ____ / ____ / ____ . x _____

Anexo XI

Exemplo do PEI de A1, elaborado por PC e Por P1

1- Aluno: A1

2- Razões que justificaram a elaboração do PEI

- A1 tem comportamentos inadequados que precisam ser modificados para sua melhor socialização com a turma.
- A1 apresenta não está alfabetizada.
- Sua capacidade de concentração é baixa.

3- Após a avaliação inicial de A1, selecionamos as habilidades que consideramos prioridade para A1, levando em consideração o currículo da 4ª série e que eram importantes para qualquer criança no futuro.

- Destas observamos que algumas não precisariam sofrer modificações, pois melhorando a atenção A1 tinha condições de participar plenamente como os demais alunos (o conteúdo de História, Geografia, Artes, E Educação Física não serão modificado) e quando for necessário será feita alguma adequações nas estratégias de ensino.
- Língua Portuguesa e Matemática, faremos algumas adequações.

2) Informação sobre a situação familiar

Poderemos contar pouco com o apoio da família, mas pediremos para a mãe e/ou um dos seus irmãos que lembre A1 constantemente dos deveres de casa.

3) Antecedentes pessoais relevantes, nomeadamente os relativos ao desenvolvimento, saúde e à história escolar.

A1 tem histórico de fracasso escolar desde a Educação infantil, vai ao médico regularmente, no momento está fazendo um tratamento com uma neurologista. Não tem problemas com faltas na escola.

4) Caracterização do funcionamento do aluno tendo em conta as características dos contextos físicos e sociais que ocorre a aprendizagem.

Por vezes A1 se nega a fazer as atividades propostas, outras fica andando pela sala, mesmo que o dia esteja quente A1 não tira uma blusa de frio e uma touca da cabeça.

5) Identificação das barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno no contexto escolar.

A atenção é uma barreira que se coloca á aprendizagem e a indisciplina em certos momentos se coloca como barreira à participação de A1 no contexto escolar, principalmente no trabalho em grupo.

6) Objetivos a serem atingidos com A1

6.1 a curto prazo – (2º bimestre de 2002)

- aumentar a atenção e a participação nas aulas.
- minimizar o comportamento de colocar a touca na cabeça.
- ampliar seu repertório de palavras escritas e lidas, iniciando pela escrita do nome completo.
- ampliar suas habilidades de resolução de atividades com adição e subtração.

6.2 a médio prazo (2º e 3º bimestre de 2004)

- manter a atenção e a participação nas aulas
- eliminar o comportamento de colocar a touca na cabeça e minimizar a sua indisciplina
-

Esperamos também que A1 seja capaz de:

- expor suas idéias verbalmente, de forma clara

- ler o texto (atribuir sentido), ainda que essa leitura se apóie na memória e na ilustração: com características da oralidade; com estruturas próprias do discurso escrito.
- utilizar a escrita, ainda que não convencionalmente, como forma de registro
- atribuir sentido ao que escreve, ainda que não utilize a escrita convencional.
- compreender o enunciado de problemas e busca procedimentos para resolvê-los
- utilizar diferentes processos para resolver problemas (ainda que com o apoio de material concreto, calculadora)

6.3 a longo prazo (2º, 3º e 4º bimestre)

Esperamos que A1 seja capaz de:

- Participar de todas as aulas como os demais alunos (ainda que seja necessário alguma adaptação)
- Escrever de forma que se possa ler; ainda que não ortograficamente
- produzir textos, utiliza (ainda que não tenha completo domínio) estruturas próprias do discurso escrito (em oposição à escrita impregnada de marcas da oralidade).
- Escrever com um mínimo de clareza e coerência, utilizando recursos básicos de coesão (conjunções, advérbios, preposições etc.).
- Resolver problemas simples (ainda que com apoio de material concreto).
- Registrar, ler e utilizar o sistema de número decimal (pelo menos números inteiros)
- Conhecer e utilizar dinheiro
- Identificar as principais formas geométricas
- Identificar e relacionar as principais medidas como (litro, metro).
- Compreender noções de frações

A avaliação será no decorrer de cada atividade e ao final de cada bimestre.

As estratégias de ensino serão:

- Atividades individuais, em duplas e grupos, por meio de brincadeiras, dinâmicas, jogos, aprendizagem cooperativa. O ensino será o mais ativo e significativo possível.
- Sempre que necessário colocaremos um colega para apoiar as atividades.
- Utilizaremos todos os tipos de materiais escrito para avançar na alfabetização (revistas, gibis, receitas, rótulos e embalagens, livros de literatura infantil).
- Na matemática, material dourado, calculadora contas, jogos., etc.

Assinatura

Professora P1

Data. _____

Assinatura

Professora PC

Anexo XII
Exemplo de plano de aula de ensino colaborativo¹

Aqui está parte de uma aula planejada entre P1 e PC da unidade animais. Na turma havia A1 e A2.

Professor Educação Comum: P1

Professora de Educação Especial: PC

Data	Conteúdo da lição	Modelo de ensino colaborativo	Tarefas específicas de cada professor	Materiais	Avaliação	Modificações ²
9/5	Leitura e discussão	Turma dividida em 2 grupos Cada professor orientava um grupo	Professores conduzem discussões em cada grupo. Separados, tiram dúvidas. Em cada grupo professor e alunos escrevem perguntas para fazer para o outro grupo. Os alunos são convidados a responder as questões elaboradas.	Alunos com Xerox de um texto da folhinha (Folha de SP). Falando sobre extinção de animais. Outros jornais e revistas falando sobre animais	participação nas discussões dos jornais observar se houve monitoria no grupo para apoiar o aluno com deficiência	P1 Ajudar A1 formular uma pergunta para compartilhar com a classe PC Lembrar A2 que primeiro ele precisava organizar os pensamentos antes de responder
13/5	Leitura em grupos	A sala foi dividida em 5 grupos, 2 deles por nível de habilidades.	Estudantes são divididos em 3 grupos heterogêneos e 2 por habilidades de leitura, cada um dos professores com cada um dos grupos com mais dificuldade para prover instrução mais explícita. Os outros três grupos trabalham independentemente em atividades de aprendizagem cooperativas, completar tarefas de alfabetização.	Livros dos alunos caderno	Ler o nome dos animais decodificados corretamente e registrar no caderno	Diminuir a tarefa de A1 (se não soubesse o nome do animal, ensinar as letras) Ensinar a A2 estratégia da silabação para decodificar
20/05	Características animais Confecção de cartazes	Estudantes agrupados por interesse (cada grupo um animal para pesquisar)	P1 trabalha o Vocabulário no grupo de A1. Ela apóia o grupo que está analisando as características de diversos grupos de animais. PC monitora a participação de A2 como num estudo dirigido, vai dando as coordenadas para o grupo	Revistas, livros e um vídeo sobre o planeta animal que foi visto pelos grupos em momentos diferentes	Monitoração dos grupos Avaliação da participação dos estudantes na construção do trabalho	A1 e A2 trabalham como membro do grupo em vez de ficar só olhando. Apoiados por P1 e PC cada qual em um grupo
23/05	Pesquisa sobre animais	2 grupos	P1 trabalha com os alunos que estão pronto para começar a pesquisa enquanto PC ensina os alunos que precisam de ajuda para desenvolver planos para o projeto de investigação deles	Etapa por etapa dos planos da pesquisa	Avaliar o planejamento	A1 e mais um aluno do grupo repetem os passos antes de escrever PC usa um gráfico para organizar o conceito do produto final

¹ Plano adaptado da Agencia de Educação do Texas – Divisão de Educação Especial

² Estudantes com ou sem deficiência podem requerer modificações.