



PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: REVISÃO DA AGENDA DE UM GRUPO DE PESQUISA

Enicéia Gonçalves Mendes¹

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

O presente relato revisa a agenda de investigações sobre inclusão escolar, do grupo de pesquisa GP-FOREESP (Formação de Recursos Humanos em Educação Especial), que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão; de alguns docentes, alunos de graduação em vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Trata-se de uma revisão dos 29 estudos concluídos no âmbito do grupo (oito projetos de iniciação científica, onze dissertações de mestrado, cinco teses de doutorado, e seis projetos de grande porte) a fim de oferecer uma descrição racional para o delineamento da agenda de pesquisas do grupo e sintetizar os principais achados e suas implicações práticas. O texto foi organizado de modo a oferecer num primeiro momento uma descrição da constituição do grupo, a contextualização histórica da sua temática atual de investigação, que é o movimento da inclusão escolar de pessoas com deficiências, com a finalidade de retratar o quadro de referência a partir do qual problematizamos e extraímos nossos problemas de pesquisa. A seguir é desenvolvida uma breve revisão dos estudos organizados em diferentes linhas temáticas sequenciados ao longo do tempo e que compuseram a trajetória da agenda do grupo. Finalizando trazemos algumas conclusões e implicações baseadas nas evidências produzidas em nossas investigações sobre a inclusão escolar no Brasil.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Pesquisa, Educação Inclusiva.

Abstract

Research about School Inclusion: the Research Group - GP-FOREESP - trajectory review

The present report describes the agenda of inquiries about school inclusion of the research group entitled: GP-FOREESP (Study Group: Formation of Human Resources in Special Education), that integrates formation, research and extension activities of some professors, researchers, graduate and undergraduate students enrolled in different courses at Federal University of Sao Carlos - UFSCar. The twenty nine (29) studies concluded in the scope of

¹ Professor associado da Universidade Federal de São Carlos, docente do Depto de Psicologia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Lidera o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) e coordena o Programa de Extensão sobre Formação Continuada em Educação Especial.



the group (eight projects of scientific initiation, eleven dissertations, five theses and six big projects) were reviewed in order to offer a description of the rationale for the delineation of the group research agenda and to synthesize the main evidences and its practical implications. The text was organized in order to offer in the first moment a description of the group constitution history, the actual thematic line of investigation that is the movement about school inclusion of people with disabilities, with the purpose to portray the picture of reference from where the group research questions are extracted. After that a brief review of the studies is developed and organized in different thematic lines throughout the time in a way that the trajectory of the group agenda was composed. At the end some conclusions and implications based on the evidences produced in our inquiries about school inclusion in Brazil are brought to discussion.

Key words: Special Education, School Inclusion, Research Group, Education and Inclusion.

Introdução

A partir da década de 80 a produção científica em Educação Especial no país começou a crescer vertiginosamente, alertando os pesquisadores sobre a necessidade de empreender análises e revisões críticas periódicas sobre essa produção. Atendendo a esta necessidade pesquisadores de três universidades (UERJ, UNIMEP e UFSCar) se uniram para formar um grupo de pesquisa, dando início em 1995, a um projeto integrado cujo objetivo foi mapear e analisar a produção discente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e Psicologia, do país, voltada para o indivíduo com necessidades educacionais especiais. Tal empreendimento resultou numa série de cinco projetos de pesquisa (nomeados de PRODISCs) financiados pelo CNPq e pela FAPESP (NUNES, FERREIRA, GLAT, MENDES, 1997; NUNES, FERREIRA, GLAT, MENDES, 1999; NUNES, FERREIRA, MENDES, 2001; MENDES, FERREIRA, NUNES, 2002; NUNES, FERREIRA, MENDES, 2003). Até o ano de 2004 foram examinados 555 estudos (teses e dissertações), defendidas em 27 universidades de 22 estados brasileiros, produzidas no período entre 1970 e 2001.

A experiência advinda desta participação prolongada neste grupo interinstitucional de pesquisa, associada à vinculação no Programa da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, motivou uma dupla de pesquisadores a oficializar a criação de um novo grupo de pesquisas, dedicado à temática da formação de profissionais na área de Educação Especial, em virtude da relevância científica e social desta questão apontada pelos estudos até meados da década de 90, bem como pelo fato de ser esta a missão do referido programa que é único específico em Educação Especial no país.

Criado em 1997 o GP-FOREESP, (Formação de Recursos Humanos em Educação Especial), passou a integrar as atividades de ensino,



pesquisa e extensão; de alguns docentes alunos de graduação em vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. As atividades de ensino são desenvolvidas no âmbito dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, e as atividades de pesquisa ocorrem através de projetos de grande porte e por projetos vinculados (de iniciação científica, monografia de conclusão de curso, mestrado e doutorado). Em relação à extensão, o grupo mantém um programa oficial, denominado como “Programa de Formação Continuada em Educação Especial”, através dos quais são desenvolvidos cursos de extensão, palestras, eventos científicos e projetos de assessoria.

Ao longo dos últimos anos, em resposta a uma demanda do contexto político do sistema educacional brasileiro, a produção científica do grupo tem se focalizado na temática da inclusão escolar, considerando o que apontam Góes e Laplane (2004), que:

"As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a efetivação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas relacionados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais" (2004, p. 2)

Diante de um cenário, repleto de ambigüidades, contradições e precariedades, e que as pesquisas vêm continuamente denunciando, nosso grupo de pesquisa tem tentado contribuir para o enfrentamento deste enorme desafio que vem sendo a construção de uma escola inclusiva na realidade brasileira. Antes de revisar os estudos e projetos desenvolvidos, convém contextualizar um pouco mais o histórico do debate sobre a inclusão escolar em nosso país.

O Contexto do brasileiro da Educação Especial e a perspectiva da inclusão escolar

No Brasil, iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com deficiências podem ser constatadas desde o século XIX, e acompanhando a tendência mundial da época, predominantemente feito em instituições residenciais e hospitais, portanto fora do sistema de educação geral, que aos poucos iria se constituir no país.

Durante a década de 50 a escassez de serviços e o descaso do poder público deram origem a movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas, para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (JANNUZZI, 2004).



Entretanto, é muito provável que algumas poucas crianças com alguns tipos mais brandos de deficiência tivessem acesso à escola comum, um fenômeno que a literatura aponta como integração espontânea ou não-planejada, e que é observado em países com cobertura deficitária (ODEH, 2000; KRAUSE, 2002).

Foi apenas na década de 70 que surgiu uma resposta mais contundente do poder público a esta questão (FERREIRA, 1994; MAZZOTTA, 1994; JANNUZZI, 2004), e possivelmente este avanço foi decorrente da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar, e da conseqüente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino (FERREIRA, 1994).

Assim, o início da institucionalização da Educação Especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da "normalização" e seu corolário "a integração escolar" no contexto mundial, e passamos a partir de então atuando cerca de 30 anos sob o princípio de "integração". No final dos anos 90, os resultados da política de "integração escolar" apontavam como principal impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para os recursos predominantes, até então que eram as classes especiais, nas escolas públicas, e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas (BUENO, 1993).

A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), estabeleceram que a educação era direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino", garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação educacional, ao mesmo tempo em que amparou a possibilidade de acesso à escola comum, não definiu obrigatoriedade e até admitiu a possibilidade de escolarização segregada. Por ocasião da "Conferência Mundial de Educação para Todos", em Jomtien na Tailândia, em 1990, o Brasil, reconhecendo a falta de oportunidades educacionais para essa parcela da população, fixou metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro, incluindo a necessidade de melhorar a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Entretanto, foi depois da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade", promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994, que resultou na deflagração da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que as teorias e práticas, sobre inclusão escolar, começaram a ser discutidas no país. No final da década de 90 a questão da "educação inclusiva" iria se tornar ponto de pauta obrigatório em todas as reuniões científicas e documentos políticos, e seu maior impacto recaiu sobre a área de Educação Especial.

Assim, o contexto inicial dos nossos primeiros estudos era caracterizado pelo escasso acesso à escola da população de alunos com deficiências, sendo que os poucos alunos que vinham tendo acesso a algum tipo de escola (especial ou comum) não estavam necessariamente recebendo



uma educação apropriada, fosse por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que envolviam, desnecessariamente, a segregação escolar, havia evidências que indicavam um descaso do poder público; uma tendência à privatização, (considerando que a maioria das matrículas estava concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente. Havia ainda um grande criticismo relacionado às classes especiais nas escolas públicas estaduais, e às escolas especiais, em função do caráter de seletividade social que elas assumiram ao longo dos anos, e que promoveram mais exclusão social do que a pretendida integração do escolar com deficiência (FERREIRA, 1994; BUENO, 1993).

Na esteira do processo crescente de democratização da sociedade brasileira, e com o avanço do debate sobre a questão da inclusão escolar, vários sistemas públicos começaram no final dos anos 90 a anunciar políticas educacionais de inclusão escolar. Na medida em que as redes públicas começaram a manifestar vontade política, e que passaram a aceitar sistematicamente a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, no final de década de 90, ampliou-se o horizonte para as pesquisa empíricas sobre a temática da inclusão escolar.

As primeiras pesquisas sobre inclusão escolar no grupo de pesquisa

Em nossos primeiros estudos enfrentávamos a dificuldade de descrever o universo a partir do qual extraíamos nossas amostras. Podíamos encontrar alguns poucos alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em classes comuns de escolas regulares, mas não sabíamos até que ponto eles estavam mais na situação de exceção, do que de regra. Algumas questões começaram então a se fazer cada vez mais presentes na época. Estaria de fato aumentando o número de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sendo escolarizadas nas classes comuns? Em caso positivo, quem seriam estes alunos? Quais necessidades educacionais especiais eles teriam? Na mesma direção, alguns pesquisadores também alertavam para a necessidade dos sistemas mapearem a situação local, a fim de traçar o perfil do alunado; diagnosticar o conjunto das necessidades educacionais para aperfeiçoar as políticas (CARVALHO, 1998; ARANHA, 2001).

Quando começamos a investigar os sistemas municipais encontramos muita dificuldade em obter informações precisas, e apesar da propaganda das políticas de inclusão escolar, eles em geral, não tinham dados precisos sobre quantos e quem eram os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em suas escolas. Enfim, faltavam instrumentos e procedimentos que gerassem indicadores para avaliar as políticas locais, e que permitissem comprovar se, de fato, a política de inclusão escolar realmente estaria sendo implementada em nosso país.



Propomo-nos então a realizar estudos preliminares tendo como objetivo identificar e caracterizar as crianças com necessidades educacionais especiais inseridas nos sistemas educacionais públicos. Santos (2002) envolveu num primeiro estudo um levantamento das crianças com necessidades educacionais especiais no ano 2000, na Educação Infantil do município de Juiz de Fora - MG. Em São Carlos - SP, a partir do ano de 2001, fizemos três estudos de levantamento na rede municipal deste município, com o mesmo objetivo, para identificar as crianças inseridas nas creches (SILVEIRA, MENDES, GREGHI, PEREIRA E SOBREIRA, 2002); Escolas de Educação Infantil - EMEIS (MENDES, CHIMETTO, BASTOS, BIANCO, ARAKI E ZAMBON, 2002), e nas Escolas de Educação Básica-EMEBS (MENDES, MARÇAL, TOSI, MIAO, MASSA e BARRETO, 2002).

Nos dois estudos de levantamento a notificação foi baseada na perspectiva do sistema e não tínhamos a preocupação em checar rótulos ou classificações, ou aprofundar a avaliação para saber se de fato, as crianças teriam ou não necessidades educacionais especiais. Os dois municípios não tinham serviços de diagnósticos especializados de crianças com necessidades educacionais especiais, e partimos do princípio de que, se o sistema considerava determinado aluno “difícil” ou “especial”, as diferenças poderiam ser socialmente construídas ao longo do processo de escolarização.

Constatamos que a proporção de crianças com deficiências comprovadas variou de cerca de 10 a 25% do total de crianças identificadas como alunos com “necessidades educacionais especiais” na perspectiva do sistema. Quando traçamos um perfil do alunado, ainda que de forma simplificada, nos deparamos com a dificuldade de instrumentos e procedimentos de identificação, o que tornou o processo de levantamento custoso e muitas vezes impreciso. Concluímos então que os dados apontados pelos sistemas não são confiáveis, pois não há no país diretrizes que permitam uma definição, e conseqüentemente a identificação ou notificação precisa de quem é a população de alunos com necessidades educacionais especiais. Como são estas as informações fornecidas pelas escolas que compõem a base dos censos oficiais, se torna difícil avaliar com clareza se os objetivos das políticas públicas de inclusão escolar estão sendo de fato atingidos.

A partir do levantamento efetuado no município de São Carlos construímos um banco de dados informatizado contendo o cadastro de todos os alunos notificados em 2001 (MENDES & CHIMETTO, 2002). Depois traçamos o perfil das 207 crianças notificadas, e percebemos que o maior número de crianças foi identificado em creches (102, ou 8,5%) e resolvemos iniciar uma investigação mais aprofundada no subsistema de creches. Surgiu daí a idéia de “inclusão marco zero”, cujo pressuposto era investigar se o caminho mais indicado para a implementação de uma política municipal poderia ser uma implantação gradual, sistemática e planejada, começando pelas creches como uma forma de estabelecer um marco zero, para intervir justamente na porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional.



A pesquisa sobre inclusão na Educação Infantil

O nível da Educação Infantil passou a ser garantido como um direito das crianças pequenas, no Brasil, a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Em decorrência destes dispositivos legais, as creches passaram a se tornar parte do sistema de educação básica. Assim, num contexto, onde ainda era mínimo o acesso a serviços educacionais, mais para a população de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, mas também para as crianças de zero a seis anos de modo geral, uma diretriz política baseada no princípio de inclusão escolar, poderia contribuir para a universalização, num momento onde havia uma bandeira mais ampla no país, que defendia a ampliação das oportunidades educacionais na Educação Infantil para todas as crianças.

Quando traçamos o perfil das 102 crianças de zero a seis anos notificadas nas creches municipais encontramos que 64% eram do sexo masculino, considerados "crianças de risco" (46%), e com queixas de problemas de socialização (37%) e/ou linguagem (29%) (SILVEIRA, MENDES, GREGHI, PEREIRA E SOBREIRA, 2002). O estudo de mestrado de Rosa (2003) teve então como objetivo desenvolver e avaliar um programa de formação continuada para educadoras de creches, para ensinar estratégias de mediação ou facilitação de competências sociais e de linguagem de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais.

No estudo Chimetto (2003) efetuamos o seguimento das 102 crianças notificadas como especiais nas creches no ano de 2001, com o intuito de investigar se, passados dois anos, elas continuariam ou não sendo notificadas como alunos especiais, se e como elas avançaram no processo de escolarização no ensino regular. Encontramos que em aproximadamente 1/3 dos casos de identificação precoce em creches por educadores leigos, a notificação se manteve na perspectiva dos outros educadores destas crianças, dois anos após a primeira notificação.

No estudo seguinte o objetivo foi descrever e analisar como o educador de creches desenvolvia seu trabalho quando alunos com necessidades educacionais especiais se encontravam inseridos em suas turmas (MENDES, 2005). Foram entrevistadas 12 educadoras de creches e realizadas 109 sessões de observação (139 horas), em dez turmas das três creches. Foram efetuadas ainda 19 sessões videogravadas (5 horas) em situação natural, de sete das crianças, em cinco turmas de duas de duas creches. De modo geral, as evidências apontaram que os educadores em geral, pareceram propensos a desprezar ou a não identificar as oportunidades de oferecer suporte para as interações, instrução e participação da criança com necessidades educacionais especiais inseridas em suas turmas. Os resultados indicaram que uma atenção especial do educador deveria ser dada às situações de brinquedo livre, pois a falta de supervisão nesta atividade pareceu aumentar a probabilidade de isolamento e de interações negativas entre as crianças. Além disso, as evidências apontaram que se mantinha uma representação desproporcional de meninos na população identificada (2/3 de



meninos contra 1/3 das meninas), alta rotatividade decorrente de admissões e evasões de crianças com necessidades educacionais especiais, e que as crianças notificadas continuavam tendo predominantemente atraso no desenvolvimento, ao passo que o acesso ainda parece dificultado no caso de crianças com deficiências. Apesar das ações de formação já desenvolvidas pelo sistema, os educadores ainda se queixavam muito da falta tanto de apoio quanto de oportunidades de formação continuada.

Com a finalidade de aprofundar o estudo da situação de brinquedo livre em creches, foi desenvolvido o estudo de Freitas (2004) que teve como objetivo descrever e analisar a interação entre uma criança com deficiência e seus pares sem deficiências. Na continuidade deste estudo foi feito um estudo de caso, envolvendo um programa de intervenção, enfatizando a análise funcional do comportamento de uma criança com deficiência, considerada agressiva, baseado na colaboração entre pesquisador e o educador para reduzir comportamentos agressivos e aumentar o engajamento na tarefa (FREITAS, 2005).

Além dos estudos sobre inclusão em creches, algumas investigações foram conduzidas nas escolas de educação infantil, onde se encontravam crianças com idade entre três a seis anos. O estudo de mestrado de Lauand (2000) foi delineado diante da solicitação da secretaria municipal de educação da cidade de Araraquara – SP, que tinha interesse em melhorar a qualidade do ensino da rede pública a alunos com deficiências múltiplas associadas a disfunções motoras graves, em escolas municipais de educação infantil. Foi realizado um estudo preliminar de diagnóstico cujos resultados indicavam dois aspectos prioritários: acessibilidade física e preparação dos professores. O estudo de continuidade envolveu a implementação de medidas básicas de acessibilidade (espaço físico e produção de mobiliários) e a implementação e avaliação de um programa de formação continuada para os professores especializados desses alunos.

Em outro estudo N. Santos (2002) acompanhou uma amostra de cinco alunos com deficiências (três com Síndrome de Down e uma com microcefalia), em classes comuns das pré-escolas municipais, enquanto que T. Santos (2005) investigou o procedimento de “tutoria de colegas” envolvendo a oferta de apoio dos colegas para alunos com deficiências em classes comuns de pré-escolas, com duas crianças com deficiência mental e doze colegas com desenvolvimento típico como tutores. Gonçalves (2006) descreveu e analisou como estavam três crianças com paralisia cerebral na escola de Educação Infantil; enfocando especificamente as estratégias pedagógicas que estariam sendo utilizadas para atender as necessidades dessas crianças com vista a garantir o acesso, a permanência, bem como a participação destes nas atividades propostas em sala de aula. Num quinto estudo, Bisaccioni (2005) investigou o processo de transição da escola de educação infantil para a escola do ensino fundamental, de uma criança com Síndrome de Down em seu último semestre na escola de educação infantil e, no seu primeiro ano na escola de ensino fundamental.



De modo geral, as evidências apontaram que ainda era pequeno o número de crianças com deficiências em creches e em pré-escolas, e que mesmo assim, os educadores em geral apresentavam muita dificuldade em oferecer suporte para as interações, instrução e participação destas crianças inseridas em suas turmas. A queixa deles de despreparo permanecia forte e a transição das crianças com deficiências da pré-escola para a escola de ensino fundamental, parecia aumentar os problemas, causando sofrimento para alunos, suas professoras e suas famílias.

Pesquisas sobre inclusão escolar nos outros níveis da Educação Básica

O estudo pioneiro do grupo influenciado pela temática da inclusão, foi a pesquisa de Souza (1999), que avaliou a experiência realizada na rede estadual de Goiás, na qual, alguns alunos com deficiência mental moderada saíram no ano de 1997 de escolas especiais para ingressarem na escola comum de ensino fundamental. O estudo teve como objetivo avaliar a percepção das mães desses alunos, um ano após eles terem freqüentado uma a classe especial numa escola comum do sistema estadual.

Num outro projeto de grande porte realizamos um estudo em duas escolas que eram as únicas do sistema estadual de um município de médio porte, que tinham alunos com deficiências. Tais alunos freqüentavam classe comum e tinham suplementação em sala de recurso. Foram entrevistados os 20 alunos com deficiência mental, que se beneficiavam das duas classes de recursos existentes nesta escola (MENDES, GRAVENA, CORSI e NEVILLE, 2000).

Constatamos tanto em relação às classes especiais quanto às salas de recursos investigadas, na perspectiva das mães e dos alunos com deficiência mental, que a percepção variava dependendo do caso, e que nem as classes especiais, nem as salas de recursos deveriam ser utilizadas como alternativa única de escolarização. Diante de toda a discussão sobre a filosofia da inclusão escolar, as evidências indicavam como medida cautelar, que fossem mantidas as classes especiais e salas de recursos até que se tivesse maior clareza das implicações da escolarização de crianças com deficiências em classes comuns nas escolas públicas. Entretanto, contrariando as evidências, muitas classes especiais passaram a ser fechadas, aumentou o número de matrículas de alunos com deficiências nas classes comuns do ensino regular, e começou a nos interessar conhecer como estaria o processo de escolarização destes alunos.

O estudo de mestrado de Capellini (2001) avaliou o rendimento escolar de alunos portadores de deficiência mental, auditiva, física, visual e múltipla, inseridos em classes comuns do ensino fundamental, ciclo I (1ª a 4ª série) da rede pública do ensino estadual de Bauru - SP. Neste estudo foram coletadas e analisadas várias medidas (padronizadas e informais) de rendimento, de 89 alunos com deficiências, no decorrer do ano letivo de 1999 até o primeiro semestre de 2000.



No conjunto, os resultados indicaram que a política atual de “inclusão”, se constituía muito mais numa política de reinserção, na medida em que a trajetória da maioria dos alunos do ensino fundamental havia sido de ingresso na educação infantil regular, encaminhamento para a classe especial após experiência de fracasso em classe comum do ensino fundamental, e posterior reinserção na classe comum. Uma constatação adicional foi que a grande maioria dos alunos com deficiência tinham tido acesso à Educação Infantil, mas com ingresso tardio na escola devido provavelmente à falta de acesso a programas de estimulação precoce. No geral, encontramos evidências que apontavam para um baixo rendimento escolar da grande maioria dos alunos portadores de deficiências (auditivas, mentais, visuais, físicas e múltiplas), inseridos em classes comuns, o que indicava que o fracasso escolar poderia afetar com mais intensidade os portadores de deficiências, menos em função de suas dificuldades, mas mais pelas limitações impostas pelo nosso sistema educacional. Esta possibilidade parecia agravada por uma idéia corrente de que a inserção desse alunado na classe comum do ensino regular visava apenas à “socialização”, e que o desempenho escolar poderia ser desprezado para se medir o sucesso da inclusão escolar.

Anjos (2006) investigou a inserção de pessoas com deficiências em escolas de ensino médio e profissionalizantes, das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET's), através da percepção dos coordenadores. Questionários foram enviados via Internet e os resultados indicaram 379 matrículas de alunos com deficiências em 29 escolas investigadas, sendo que 244 alunos com deficiências (65%) estavam em cursos de formação inicial e continuada que não requeriam nível de escolaridade, e que apenas 4 das 29 escolas concentraram cerca de 71% do total das matrículas de alunos com deficiências, indicando a pequena abrangência do programa de inclusão escolar. Assim, o número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas da rede federal ainda era pouco expressivo, fato este relacionado às dificuldades nas condições de acesso e permanência, visto que só podem ingressar através de exame seletivo. As considerações dos coordenadores indicaram a necessidade de medidas para modificar as estruturas das escolas, implantar serviços de apoio, rever questões curriculares, redefinir o processo de avaliação, proporcionar formação docente, e o envolvimento de toda a comunidade escolar no projeto pedagógico da escola.

Concluindo, nossos estudos pareciam indicar que as matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns se concentravam no ensino fundamental, e que o acesso à educação infantil e ao ensino médio parecia estar ainda muito dificultado para essas crianças e jovens. Os dados indicavam ainda que a política de inclusão escolar estava, em grande parte, dependendo exclusivamente da boa vontade de professores que continuavam se queixando muito de despreparo. O desafio para a pesquisa passou a ser então a questão da formação destes profissionais da escola regular para enfrentar os desafios da política de inclusão escolar de estudantes com deficiências.



As pesquisas sobre inclusão escolar e formação de profissionais

O estudo de Lauand (2000) teve como um dos objetivos o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de um programa de formação continuada para professores de alunos com limitações motoras severas. O estudo de Rosa (2003) teve como objetivo desenvolver e avaliar um programa de formação continuada para educadoras de creches, para ensinar estratégias de mediação ou facilitação de competências sociais e de linguagem de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais. Considerando também a necessidade de investigar como poderia ser a formação de professores do ensino regular, na perspectiva da inclusão a pesquisa de mestrado de Pereira (2002) testou um programa de formação para professores e alunos de magistério, cujo objetivo consistiu em sensibilizar, capacitar e atualizar professores, alunos e coordenadores do curso de formação de professores em nível médio (magistério) sobre a questão da inclusão escolar.

No conjunto, os resultados indicam que as ações para favorecer uma sensibilização inicial de professores do ensino regular, pareciam relativamente simples. Entretanto, este parecia ser apenas o passo inicial para que fosse estabelecido um quadro de referências para esses professores, pois as mudanças nas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência, e no trato destes alunos, não são tão fáceis de alcançar, sendo preciso um investimento maior em termos de formação continuada.

Nossos estudos sobre formação vinham apontando também que o grande desafio para a pesquisa era o de avaliar os efeitos dos programas de formação (inicial ou continuada), baseados no impacto sobre a prática do professor na sala de aula. Um segundo problema que se fazia presente foi o de como qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido em classes comuns, e isso trazia como implicação a necessidade de avançar o conhecimento sobre alternativas mais efetivas de proporcionar formação aos profissionais envolvidos na construção de sistemas inclusivos (BUENO, 2001; MENDES, 2005).

A partir daí investimos nas possibilidades do trabalho colaborativo como estratégia para favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, um tema que no Brasil ainda era pouco explorado.

O estudo de doutorado de Zanatta (2004) partiu do problema de se tentar buscar uma melhoria na qualificação docente no sentido de tornar as práticas pedagógicas do professor do ensino comum mais efetivas no tocante às necessidades de alunos surdos. O objetivo do trabalho consistiu em implementar e avaliar um programa co-planejamento como forma de promover autonomia e práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos. O estudo realizado durante 20 semanas envolveu o pesquisador e três diferentes professores (de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) que tinham alunos surdos em suas turmas. A primeira etapa envolveu planejamento colaborativo, seguida pela etapa de implementação.

O estudo de doutorado de Capellini (2004) foi conduzido em duas escolas comuns de ensino fundamental, e mais diretamente em quatro turmas



de 1^a a 4^a série onde estavam 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 apoios sistemáticos do professor do ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino regular 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.

Num terceiro estudo (MENDES e TOYODA, 2004), denominado como “Projeto S.O.S. Inclusão”, foi investigado o modelo de consultoria colaborativo, que envolveu a participação de dois pesquisadores como supervisores e 30 estudantes de graduação (dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia) que por sua vez atuaram no papel de colaboradores de treze diferentes equipes de consultorias às escolas. O projeto contou com a participação de 16 unidades escolares, onde atuavam os 30 professores das classes comuns que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas. O trabalho colaborativo foi realizado em duas diferentes instâncias: na reunião de supervisão na universidade, envolvendo o coletivo dos estudantes colaboradores; e na escola, envolvendo as visitas semanais de um membro de cada equipe as salas de aulas onde se encontram os professores e os alunos com necessidades educacionais especiais. A análise dos 40 relatórios de estudo de caso, sobre cada um dos alunos com necessidades educacionais especiais acompanhados pelo projeto, foi feita por F. Santos (2006).

Num estudo mais recente Petrechen-Alva (2006) investigou através de uma enquete a atuação de professores de alunos com deficiência mental do Estado de São Paulo, a fim de avaliar se as mudanças introduzidas tendo em vista a política de inclusão escolar teriam produzido alguma mudança na atuação destes professores, especificamente no tocante as possibilidades de parceria e colaboração entre ensino regular e especial.

Além disso, tendo em vista os limitados impactos obtidos nos cursos direcionados aos professores, e considerando o papel fundamental do gestor para a implementação do trabalho colaborativo na escola, o estudo de Carneiro (2006) foi dirigido para avaliar um programa de formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.

No conjunto nossos estudos sobre o trabalho colaborativo corroboraram os achados da literatura que indicavam que, quando eficazmente implementado ele pode beneficiar todos os estudantes, promover crescimento profissional, suporte pessoal, e melhoria na motivação para ensinar (WALTHER-THOMAS, BRYANT & LAND, 1996; RIPLEY, 1997; WALTHER-THOMAS, 1997; WALTHER-THOMAS, KORINECK, MC LAUGHIN, 1999; ARGUELES, HUGHES & SCHUMM, 2000, etc.). No entanto, quando não há um planejamento cuidadoso, ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos os professores e também para



gestores (ARGUELES, HUGHES & SCHUMM, 2000; GATELY & GATELY, 2001).

Enfim, planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando junto, dos gestores e da comunidade, além de envolver tempo, apoio, recursos, acompanhamento, e, acima de tudo, persistência. As implicações dos estudos apontaram para a necessidade de produzir mais pesquisas sobre as possibilidades de colaboração entre educação regular e especial nas escolas, bem como a importância de se mudar a cultura da formação de professores do ensino regular e especial de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração.

Inclusão escolar e temas emergentes: a voz do usuário e as novas tecnologias

Dois outros assuntos emergentes, também vinculados à questão da inclusão escolar, têm merecido a dedicação de componentes do grupo e estão relacionados à percepção dos usuários e a implementação de novas tecnologias para favorecer a inclusão escolar.

Considerando que o radicalismo tem levado a atitudes exacerbadas e a discussões acaloradas entre técnicos, pesquisadores e políticos sobre qual é a melhor forma de escolarização de alunos com deficiências, e que tais discussões tem excluído a parte mais interessada, que seriam as famílias e as pessoas com deficiência, temos buscado uma linha de investigação que dê voz a estes atores principais do processo.

Na tentativa de avaliar como as famílias estão percebendo o movimento pela educação inclusiva foi desenvolvido um estudo de iniciação científica (CASTELLS, 2003) tendo como objetivo identificar e, analisar comparativamente, as percepções dos pais e de seus filhos, jovens com Síndrome de Down, sobre escolas especiais e regulares; descrever os fatores que afetaram a colocação na escola regular e/ou escola especial, e verificar qual seria a melhor forma de atendimento para portadores de Síndrome de Down na perspectiva atual dos pais e dos próprios jovens. Veltrone (2008) estudou a percepção de 10 alunos com deficiência mental, que eram egressos de espaços especializados (classes e escolas especiais), mas que no momento do estudo se encontravam inseridos em classes comuns, e estes alunos foram entrevistados e fizeram desenhos comentados sobre determinados aspectos (escolas, colegas, professora e aprendizagem) visando comparar suas percepções em relação aos espaços especializados e a classe comum.

Um segundo tema emergente no âmbito do grupo tem sido a área de novas tecnologias que favorecem a inclusão escolar. O estudo de doutorado de Lauand (2005) partiu do problema da exclusão das crianças e jovens com severas deficiências físicas e/ou com deficiências múltiplas das escolas, e do despreparo dos professores para atender suas necessidades educacionais. Especificamente no caso deste tipo de população o atendimento especializado pode envolver o uso e a disponibilidade de informações de determinados produtos ou recursos de tecnologia assistiva, que possam aumentar manter ou



melhorar as habilidades dessas pessoas. O estudo consistiu em investigar quais os recursos atualmente disponíveis e/ou utilizados na área de tecnologia assistiva para alunos com deficiências físicas e múltiplas e em elaborar um banco de dados como fonte de informações a respeito da tecnologia assistiva que pudesse ser disponibilizado e utilizado pelo maior número de profissionais, pais e educadores de/e alunos com deficiências físicas e múltiplas.

Em seqüência a este estudo foram buscadas formas de viabilizar a implementação de recursos de alta-tecnologia assistiva (computadores, periféricos adaptados e softwares especializados), para dar acesso ao processo de leitura e escrita para alunos com severas disfunções motoras inseridos no ensino regular. Lourenço (2006) elaborou um banco de dados sobre recursos de alta-tecnologia existentes no mercado nacional que podem ser utilizados no contexto escolar. Almeida (2006) produziu material instrucional para favorecer o uso dos principais recursos de alta-tecnologia atualmente disponíveis para o contexto educacional. Lourenço (2008) desenvolveu também um protocolo para o desenvolvimento do planejamento personalizado de recursos de alta-tecnologia assistiva, que resulta na prescrição dos recursos de alta-tecnologia assistiva mais adequados para atender as necessidades específicas de cada criança ou jovem com paralisia cerebral.

Concluindo, os resultados das pesquisas sobre estes temas emergentes têm indicado que os pais e os alunos com deficiências, de modo geral, estão bem preparados para expressarem suas opiniões, embora nem sempre nós (políticos, pesquisadores e profissionais) estejamos preparados para ouvi-los.

No tocante as tecnologias assistivas, apesar do enorme potencial que elas oferecem para favorecer a participação de pessoas com deficiências na comunidade, constatamos que ainda estamos longe de poder tirar algum benefício delas, pois, ainda falta muita infra-estrutura e profissionais capacitados para bem utilizá-las.

Conclusões

Estima-se que exista no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais², para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (INEP, 2003), considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até as escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais continua fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar.

As estatísticas oficiais apontaram que de 1996 a 2003 houve um incremento da cobertura de 150,6%, mas 504.039 matrículas (55,5%) ainda se

² Tal estimativa não é facilmente encontrada nos documentos oficiais e essa informação foi extraída de uma reportagem publicada no jornal "Folha de São Paulo" em 11/06/99, cuja fonte noticiada foi o Ministério da Educação.



concentravam em escolas especializadas ou em classes especiais (15,6%). Das matrículas em classes comuns, 3.766 educandos (12,5%) tinham apoio de salas de recursos e, 81.375 educandos (16,4%) freqüentavam exclusivamente classes comuns (MEC/INEP/SEEC, 1996, 2003). Assim, ainda que se observe um aumento gradual nas matrículas segundo os dados oficiais, não há evidências de que as diretrizes políticas anunciadas pelos sistemas públicos de ensino estejam sendo bem sucedidas, porque:

- a) houve um aumento muito discreto na cobertura em relação à demanda em potencial;
- b) a maioria dos alunos com deficiências continua a margem de qualquer tipo de escola;
- c) aqueles que conseguem acesso ainda estão majoritariamente em escolas especiais privadas filantrópicas ou no máximo em classes especiais de escolas comuns;
- d) os dados oficiais são imprecisos porque os procedimentos de identificação de alunos adotados no censo escolar não são confiáveis, na medida em que não há no país diretrizes claras para a notificação;
- e) é alta a proporção de alunos enquadrados na categoria “outros”, o que parece indicar que a estatística vem sendo inflacionada com alunos que não eram antes contabilizados, mas que provavelmente já tinham acesso à escola, mesmo antes do anúncio oficial de políticas de inclusão escolar;
- f) o incremento percentual das matrículas de alunos com quadros de deficiências deve ser ponderado em função do reduzido número de matrículas em 1996, também pelo fato da maioria se enquadrar na condição de deficiência mental, que é a condição cujo diagnóstico é um dos mais problemáticos na realidade brasileira.

No âmbito dos sistemas estaduais e municipais diretrizes políticas de reforma norteadas pelos princípios da inclusão escolar estão sendo anunciadas, mas em geral observa-se a ausência de procedimentos de avaliação o que compromete o processo de implementação das propostas. Faltam indicadores para monitorar o processo, os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis, e outras vezes não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional, ou mais especificamente se eles estão tendo acesso ao currículo, se estão socializando na direção desejável, e se estão sendo socialmente aceitos na escola (CAPELLINI, 2001; SANTOS, 2002; ROSA, 2003; MENDES, NUNES e MENDES, 2005, GONÇALVES, 2006).

Portanto, embora se perceba que o debate acerca da inclusão escolar venha sendo um assunto recorrente, nem mesmo a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, uma garantia legal alcançada há mais de 18 anos, parece estar de fato avançando. De modo geral tanto os nossos estudos, quanto os outros produzidos em outros grupos de pesquisa, tem indicado que mesmo para as poucas matrículas existentes de alunos com deficiências, faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns.



A grande maioria das nossas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais permanece à margem de qualquer tipo de escola, e é importante considerar que neste contexto a posição de ir radicalmente contra a inclusão escolar é perigosa, pois pode implicar na impossibilidade de universalizar o acesso à educação para essa parcela da população que vem sendo historicamente excluída de nossas escolas. Ao mesmo tempo é preciso considerar que é um desafio considerável construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, que é fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta, onde a premissa tem sido “Educação para Todos”, mas de qualidade apenas para alguns.

A consequência de política nacional de inclusão escolar no âmbito dos estados e municípios, parecer ser guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois em curto prazo a ideologia da inclusão total, sem a oferta de suportes, pode trazer vantagens financeiras porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto à diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazo elas permitem ainda deixar de custear medidas tais como formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento dos suportes para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.

Assim, determinantes econômicos podem estar servindo como poderosos propulsores do movimento de “inclusão”, e contraditoriamente, transformando movimentos sociais legítimos de resistência, em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais. O perigo desta contradição tem sido consideravelmente maior nas propostas de inclusão total, ou radical, ainda considerada uma estratégia política controvertida. Fuchs & Fuchs (1994,1998) alertam que se trata de uma resposta muito simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo, e que está muito ainda mais baseada em crença ou convicção pessoal e numa confiança excessiva na retórica, quando faltam evidências científicas capazes de sustentá-la. Assim, se por um lado a política parece não ir bem, por outro lado, o conhecimento científico que vem sendo produzido no país sobre inclusão escolar ainda está longe de possibilitar que as políticas e práticas sejam mais baseadas em evidências e deixem de ser guiadas pelas tentativas e erros, pela tradição, ou pelas conveniências políticas e financeiras.

Vivemos num contexto onde o debate está acirrado, e no dia a dia vemos propagandas na mídia, que tem provocado uma demanda enorme por pesquisas sobre o tema. A comunidade científica tem respondido a esta demanda produzindo um crescente volume de pesquisas e se por um lado isso pode ser um bom indicador, por outro lado, todo este contexto ajuda a manter a ilusão de que a inclusão escolar, de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, estaria de fato chegando as nossas escolas. Como pesquisadores imersos neste contexto, nossas pesquisas também estão de



certa forma contribuindo para propagandear e alimentar o “fantasma” da “inclusão”.

Numa revisão da produção científica na forma de dissertações e teses sobre a temática, Mendes, Nunes e Ferreira (2003) indicam que a grande maioria dos estudos se restringe muito a relatos de depoimentos, de experiências, e em estudos de casos. Embora se encontre um volume considerável de estudos, esse tipo de metodologia parece já ter esgotado a possibilidade de avançar o conhecimento na área e isso envolverá buscar novas opções metodológicas para produzir uma segunda geração de pesquisas que permita gerar conhecimento novo e que possa ser mais bem aplicado e com implicações mais positivas. No presente contexto, pesquisar muito já não basta e é preciso produzir conhecimento novo. Também não basta denunciar e criticar: é preciso saber perguntar e responder às demandas por conhecimento que não são poucas.

O GP-FOREESP entende que a função da pesquisa neste contexto seria a de produzir conhecimento que possa contribuir para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, e tem buscado através dos estudos que seus pesquisadores saiam do papel de expectadores, observadores e delatores, e isso implica em vivenciar o cotidiano das escolas e buscar o caminho de colaboração entre a educação regular e especial.

Aos poucos fomos definindo algumas pautas que seriam importantes para a pesquisa na área, a partir da problematização que vem sendo garantida pelos esforços coletivos, concentrados e continuados de investigação. Reconhecemos que nossas linhas de pesquisas ainda se dispersam em muitas temáticas complexas, mas esta tem sido uma opção consciente pela necessidade de conciliar nosso histórico, os interesses individuais com as metas do grupo, além da necessidade de imprimir um caráter prospectivo, com a abertura de várias frentes de investigação, porque nosso foco maior tem sido a formação de novos pesquisadores, e há um esforço no sentido de caminhar para atender às demandas emergentes de produção de conhecimento.

Estamos caminhando, mas sem deixar de considerar que nosso foco de investigação é ainda uma miragem, uma ficção, pois a inclusão escolar é um fenômeno que ainda não existe.

Referências bibliográficas

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. 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.

BRASIL /MEC. **Lei nº. 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF. 1996.



BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988.

BRASIL/CORDE (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília – DF. 1997.

BRASIL/INEP. Censo Escolar.

[http://www.inep.gov.br/basic/censoescolar/sinopse/1996 e 2003](http://www.inep.gov.br/basic/censoescolar/sinopse/1996%20e%202003).

BUENO, J. G. S. A Inclusão de Alunos Deficientes na Classe Comum do Ensino Regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. 9 (54): 21-27. 2001.

BUENO, J. G. O. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo – SP: EDUC/PUSP, 1993.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2ª edição. Piracicaba – SP: Ed. UNIMEP. 1994.

FOLHA DE SÃO PAULO. A mancha do analfabetismo. Folha Trainee (caderno especial) p: 8 (27/03/2001). São Paulo. 2001.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. **Exceptional Children**. v.60, p. 294-309. 1994.

FUCHS D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. **Childhood Education. Annual Theme**. p. 309-316. 1998.

GATELY, S. & GATELY, F.J., Jr. Understanding co-teaching components. **Teaching Exceptional Children**, 33(4), 40-47 SL, 2001.

GLAT, R. e FERREIRA, J. R. Educação inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e desafios para o futuro. Trabalho realizado para o Fórum de Educação Inclusiva, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/inclusiva.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Apresentação. In: GÓES, M.C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 1-5.

JANUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.



KRAUSE, R. F. **Práticas Pedagógicas Desenvolvidas entre Alunos com Deficiência em Escolas Comuns nas Décadas de 1940, 1970 e 1990.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar.** Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 1994.

MENDES, E.G.; NUNES, L. R. O.; FERREIRA, J. R. Integração/Inclusão: O que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão Educacional: Pesquisas e Interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2003.

ODEH, M. M. O Atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 1, nº6, p.27-42.

RIPLEY, S. Collaboration between general and special education teachers. Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington DC. (ERIC document Reproductive Service) [Online]: ED409317. 1997.

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), 255-264.1996.

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.

WCEFA. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia. 1990.

Disponível em

http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2). Capturado em 27/12/2005.



Estudos concluídos no GP-FOREESP sobre inclusão escolar

I. Trabalhos de iniciação científica

1. ALMEIDA, P. H. Produção de material instrucional sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva para profissionais. 2006. Iniciação Científica. (Graduando em Terapia Ocupacional) - Universidade Federal de São Carlos, CNPq.
2. BISACCIONI, P. Como os professores de educação infantil lidam com crianças com deficiências em suas salas de aulas. 2005. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, CNPq.
3. CASTELLS, T.L. Perspectivas das mães de jovens com Síndrome de Down sobre a escola regular e/ou especial. 2002. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, FAPESP.
4. CHIMETTO, C.N. Follow up de crianças identificadas por educadoras de creches como tendo necessidades educacionais especiais. 2004. Monografia de conclusão do Curso de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos.
5. FREITAS, M.C. Análise da interação entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus pares em creches inclusivas. 2005. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, FAPESP.
6. FREITAS, M.C. Análise funcional de comportamentos inadequados em ambiente inclusivo: uma contribuição à formação de educadores. 2004. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, FAPESP.
7. SANTOS, F.M. S.O.S. Inclusão: análise da documentação do programa de consultoria colaborativa baseada nos estudos de casos. 2006. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, CNPq.
8. SANTOS, T.S. Efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiências em classes inclusivas. 2005. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, CNPq.

II. Dissertações de mestrado

1. ANJOS, I. R. S. **Programa TEC-NEP: Avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva.** 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.
2. CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2001.
3. GONÇALVES, A. K. S. **Utilização e viabilidade das estratégias para favorecer a inclusão de crianças com paralisia cerebral na perspectiva de professores da educação infantil.** 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.



4. LAUAND, G. B. **Acessibilidade e formação continuada na inserção de portadores de deficiências físicas e múltiplas na escola regular.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2001.
5. LOURENÇO, G. F. **Planejamento individualizado para prescrição de recursos de alta tecnologia assistiva para crianças com disfunções motoras.** 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.
6. PEREIRA, E.C. **Avaliação de uma experiência de formação de formadores de professores de magistérios sobre educação inclusiva.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2002.
7. PETRECHEN-ALVA, E. H. P Alva. **Inclusão Escolar e a Formação de Professores de Deficientes Mentais do Estado de São Paulo.** 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.
8. ROSA, L. C. S. **Formação continuada de atendentes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2003.
9. SANTOS, N.A.S. **A Perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2002.
10. SOUSA, F. M. F. **...E por falar em classes especiais...A avaliação da inserção de educandos portadores de deficiência mental moderada em classes especiais por suas mães.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1999.
11. VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos em processos escolares inclusivos.** 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.

III. Teses de doutorado

1. CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2004.
2. CARNEIRO, R. U. C. **Formação em Serviço sobre Gestão de Escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de Educação Infantil.** 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2006.
3. LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre recursos de tecnologia assistiva para a inclusão escolar de indivíduos com necessidades educacionais especiais.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2005.
4. NEVES, T. R. L. **Educar para a cidadania: promovendo habilidades de auto-advocacia em grupos de pessoas com deficiência.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2005.
5. ZANATTA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2004.



IV. Projetos de grande porte

1. Projeto PRODISC. Subprojetos:

- NUNES, L.R.; FERREIRA, J.R.; GLAT, R.; MENDES, E.G. **A Pós-Graduação em Educação Especial: Caracterização e perspectivas dos Programas e análise crítica da produção discente.** Relatório de pesquisa aprovado pelo CNPq (proc. 523960/94-8). 1997.
- NUNES, L. R., GLAT, R., FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação.** Rio de Janeiro, RJ: Sette Letras. 1998.
- NUNES, L.R.; FERREIRA, J.R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. **A produção discente da Pós-graduação em Educação e áreas afins: Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial.** Relatório final de pesquisa CNPq (proc. 524226/96-2). 1999.
- NUNES, L.R.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E. G. **Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia.** Relatório final de Pesquisa. CNPq (Processo nº. 524226/96-2). 2001.
- MENDES, E. G., FERREIRA, J. R., NUNES, L. R. P. (2002). **Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia-PRODISC IV.** Relatório Final de Pesquisa. FAPESP (Proc. 2000/07485-0).
- NUNES, L. R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Análise crítica das teses e dissertações nas áreas de Educação e Psicologia: o estado da arte do conhecimento sobre a educação do portador de necessidades educacionais especiais.** Relatório final de pesquisa encaminhado ao CNPq (Proc. 524226/96-2). 2003.

2. Estudo sobre os alunos com deficiência mental em salas de recursos

MENDES, E. G.; GRAVENA, A. C. C.; CORSI, G.; NEUVILLE, M. A percepção do processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. Cd-rom dos **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd.** São Paulo: Microservice, 2000. P. 1 – 15. 2000.

3. Levantamento de alunos com necessidade educacionais especiais na Rede Municipal de São Carlos. Subprojetos:

- MENDES, E. G., CHIMETTO, C. N., BASTOS, E., BIANCO, M. A., ARAKI, M. J., ZAMBON, MARÇAL, C. R., TOSI, M. T., MIAO, M. F. J., MASSA, P. A., BARRETO, S.A.; SILVEIRA, L. C., MENDES, E. G., GREGHI, M. F., PEREIRA, M. A. M., SOBREIRA, T. C. G. **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais inseridos numa rede municipal de ensino: estudo de caso em um município.** 1999.



- MENDES, E. G., CHIMETTO, C. N., BASTOS, E., BIANCO, M. A., ARAKI, M. J., ZAMBON, M. P. **Novos Rumos da Educação Especial**. Londrina: Editora UEL, 2002. V.1. p.318 – 323. 2002.
- SILVEIRA, L. C., MENDES, E. G., GREGHI, M. F., PEREIRA, M. A. M., SOBREIRA, T. C. G. Inclusão em Creches da Rede Municipal de São Carlos In: **III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina. **Novos Rumos da Educação Especial**. Londrina: Editora UEL, 2002. v.1. p.360 – 365.2002.

4. Inclusão Marco Zero: começando pelas creches

MENDES, E. G. **A formação de educadores para a inclusão em creches: identificando situações problemas**. Relatório de Pesquisa (CNPq Processo Nº.: 520288/02). São Carlos, SP. 2005.

5. Projeto S.O.S. Inclusão

MENDES, E.G. & TOYODA, C.Y. **Projeto S.O.S. Inclusão - Consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal**. Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/ PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. Mimeo.2005.

6. Projeto ALTA-TA & Inclusão

- MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. **Projeto ALTA-TA & Inclusão: Viabilidade dos Recursos de alta tecnologia assistiva para favorecer a escolarização de alunos com severas disfunções motoras**.

Enviado em: 08/05/2008.

Aceito em: 14/05/2008.