



INCLUIR NÃO É INSERIR, MAS INTERAGIR E CONTRIBUIR

Rita Vieira de Figueiredo¹

Resumo

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos. Ela demanda que a escola se transforme em espaço de trocas o qual favoreça o ato de ensinar e de aprender. Transformar a escola significa criar as condições para que todos participem do processo de construção do conhecimento independente de suas características particulares. A inclusão requer também mu-

danças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns. Ela se caracteriza por seu carácter colaborativo, desenvolvendo valores e organizando o espaço da escola de modo que todos se sintam dele integrantes. Esta escola tem como princípio

¹(Ph.D) Professora da Universidade Federal do Ceará.

fundamental compartilhar liderança e estimular a troca de experiências, minimizando as dificuldades do contexto e dos alunos e favorecendo as mudanças necessárias na gestão da sala de aula e das práticas pedagógicas. A escola que inclui valoriza o papel social do aluno, pois repousa sobre o princípio da contribuição. A classe se constitui em um reagrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo de construção do conhecimento dentro de suas possibilidades. A participação ativa do aluno com deficiência é possível

quando o professor o percebe como sujeito de aprendizagem e organiza propostas didáticas que favoreçam essa participação. Os professores que enfrentam o desafio da inclusão percebem que este processo modifica a vida escolar e a relação com os demais membros da sua escola, modificando inclusive sua formação pessoal e profissional.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Práticas pedagógicas; Educação nas diferenças.

Abstract

The inclusion is reflected by the ability of the school to respond effectively to the difference in student learning. It demands that the school would become an area of trade that favors the act of teaching and learning. Transforming school means creating the conditions for everyone to participate in the process of constructing knowledge regardless of their particular characteristics. Inclusion also requires significant changes in school management and make it more democratic and participatory, including school space as a true field of educational and social activities in which people share common projects. It is characterized by its collaborative nature of developing values and organizing the space of the school so that everyone feels his members. This school has the fundamental principle of sharing leadership and encourage the exchange of experiences, thus reducing the difficulties of the context and the students

and fostering the necessary changes in the management of the classroom and teaching practices. The school values that includes the social role of student because it rests on the principle of contribution. The class constitutes a family in which each student must cooperate with the process of constructing knowledge within their possibilities. The active participation of students with disabilities is possible when the teacher perceives as the subject of learning and organizes didactic proposals that encourage such participation. Teachers who face the challenge of inclusion realize that this process changes the school life and relationship with the other members of their school, including changing their personal and professional development.

Key-words: School inclusion; Pedagogical practices, Differences in education.

Introdução

A premissa da inclusão escolar é relativamente bem compreendida em nosso país. A polêmica em torno do tema parece se situar na maneira como realizar as condições para concretizar a convivência e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência no espaço da sala de aula, bem como explicitar as ações e interações entre a educação especial e os sistemas comuns de ensino. A Política da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de janeiro de 2008 (MEC/SEESP,

2008) assegura o direito de toda criança freqüentar a escola comum, esclarecendo ações que são de competência da educação especial daquelas que são de competência do ensino comum. Este último é responsável pela escolarização de todos os alunos, indistintamente, nas classes comuns de ensino, o primeiro, pelos serviços de que podem necessitar os alunos público alvo da educação especial. Dentre esses serviços, a política orienta para a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE. De acordo com

essa política, este atendimento assegura que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. O Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Decreto Nº. 6.571, de 2008. O referido decreto reestrutura a educação especial, consolida diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação inclusiva, e destina recursos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) ao atendimento de necessidades específi-

cas do segmento.

O professor de AEE oferece acompanhamento em sala de aula para ensinar o uso de recursos destinados aos alunos com deficiência aos professores e demais alunos. O professor do AEE deve identificar e desenvolver estratégias educativas visando à superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ele inclui em suas ações: avaliação do aluno, a gestão do seu processo de aprendizagem e acompanhamento desse aluno na sala de recursos multifuncionais (espaço destinado para realização do AEE) e na interlocução com o professor do ensino comum.

Apesar de assegurado pelo decreto acima mencionado, o AEE não está implementado em todas as escolas brasileiras e, ainda como se trata de um serviço recente, não dispomos de pesquisas que indiquem o impacto desse atendimento na aprendizagem dos alunos que dele se beneficiam. O atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, ou seja, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino se fazem necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e a equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade. Faz-se necessário às redes de ensino conceberem um modelo de formação e acompanhamento que permita a cada um desses grupos desenvolver um saber e um saber fazer que valorize a participação de cada um como membro

que contribui com as ações daquela comunidade educativa. Este mesmo preceito deve ser observado no interior da sala de aula, espaço pedagógico em que cada aluno se constitui em sujeito de aprendizagem que contribui efetivamente para elaboração de um saber o qual só tem sentido quando compartilhado por todos os membros da classe.

A concretização da política de inclusão se expressa pela criação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas brasileira, por uma política de formação de professores em Atendimento Educacional Especializado voltado para o atendimento das crianças nessas escolas, bem como pela transformação das práticas pedagógicas e da gestão escolar nas redes de ensino. Deste modo, o desafio de escolarizar todas as crianças no ensino comum não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino.

Uma política de vanguarda não garante a acessibilidade aos saberes escolares se não houver uma verdadeira transformação no interior da escola. Faz-se necessário concretizar, no cotidiano dessa instituição, o que já está assegurado por lei. Não basta garantir a acessibilidade, ou seja, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e de aprender. Neste sentido, nosso país ainda tem um importante caminho a percorrer para assegurar educação a todos os jovens, crianças, adultos e adolescentes que integram o sistema público de ensino.

Transformar a escola significa criar as condições para que TODOS os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos.

Segundo Hemmingson e Borell (2002), promover a educação inclusiva tem como pré-requisito a participação efetiva dos alunos, a qual está relacionada ao ambiente escolar. Os autores desenvolveram na Suécia um estudo que teve como objetivo identificar as barreiras para a participação em escolas inclusivas a partir da perspectiva dos próprios estudantes com deficiência física. Os resultados mostram que dois terços dos estudantes experimentaram barreiras na participação tanto no ambiente físico quanto no social. A maioria das barreiras teve origem na maneira como as atividades da escola estão organizadas e são executadas. Por exemplo, mesmo com todas as salas adaptadas fisicamente, o fato das atividades desenvolverem-se em lugares diferentes dependendo da disciplina, dificultava a participação dos alunos com deficiência física simplesmente pelo fato desses alunos apresentarem maior lentidão na locomoção de um espaço a outro da escola. As falhas em conseguir os ajustes ambientais adequados resultaram na restrição da participação ou exclusão destes alunos de algumas das atividades em classe. Os resultados do estudo sugerem que a maneira como as atividades estão organizadas na escola devem ser o principal alvo de transformação para garantir uma total participação dos alunos que apresentam deficiência. Este aspecto não prevê apenas a previsão de atividades didáticas, mas também o ambiente sócio-interacional da escola.

Em relação ao ambiente escolar favorável à inclusão, Soodak (2003) faz referência ao desenvolvimento de estratégias para melhorar a qualidade global do ambiente da sala de aula para acolher os alunos com deficiência. Essas estratégias contemplam a organização de um am-

biente, onde os alunos se sentem acolhidos, seguros e apoiados. Suas principais sugestões são: criar uma comunidade inclusiva, promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre os alunos, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola, apoiar e incentivar comportamentos positivos em todos os alunos e não apenas naqueles que demonstram comportamentos inadequados ao ambiente escolar, evitando punições e expulsões.

Ainda em relação à interação entre os alunos em contexto de inclusão, Bloom e Perlmutter (1999) alertam que problemas relacionados a comportamentos devem ser abordados como um problema pertencente a toda a classe, e não apenas ao professor. O autor ressalta a importância de construir um ambiente acolhedor e interativo entre as crianças, contrapondo-se à punição e repreensão. Ele aponta alguns aspectos importantes para o processo de inclusão de crianças com deficiência no que se refere ao comportamento e à interação da turma toda: a preparação dos demais alunos que devem desde sempre ser ensinados a respeitar, a cuidar uns dos outros e a expressar afetividade; a auto-regulação das crianças com deficiência no que concerne aos comportamentos apropriados para viver em comunidade.

O autor observa que algumas crianças com deficiência não possuem habilidades de selecionar e controlar seu próprio comportamento de modo a interagir socialmente de forma positiva; trabalhar tendo em vista uma abordagem do tipo resolução de problemas: a cada acontecimento perturbador provocado por um comportamento inade-

quando o professor procurava discutir com todas as crianças as medidas que deveriam ser tomadas para contornar ou resolver aquele problema.

O autor exemplifica com o caso de uma criança com síndrome de Down que freqüentemente fugia da sala. O professor discutiu o problema com a turma e pediu que escrevessem possíveis soluções para fazer a criança ficar em sala. As soluções apresentadas pelos colegas estavam vinculadas aos aspectos afetivos e atitudinais tais como: demonstrar que gosta do colega com síndrome de Down e dar mais atenção para ele.

O autor ressalta também a importância da crença no sucesso do trabalho para que o processo de inclusão aconteça. Ele enfatiza que é fundamental não apenas o professor acreditar que participação daquela criança na sala de aula regular é possível, como também fazer as outras crianças acreditarem nisso. E isso está diretamente ligado à capacidade de acreditar em si mesmo e de manter a auto-estima de todos os alunos.

Em estudo por nós realizado (FIGUEIREDO, 2008) em uma escola pública em contexto de inclusão escolar, constatamos que o tipo de convivência estabelecida na classe independe da presença de alunos com deficiência, bem como as dificuldades de inserção não estão relacionadas à deficiência, mas a forma como a criança é educada. No espaço da sala de aula, a convivência se torna mais harmoniosa quando a professora consegue estabelecer com seu grupo um ambiente onde as crianças se sentem seguras, respeitadas, acolhidas e percebem o reconhecimento do outro sobre as suas ações. Para isso, o professor deve ser uma referência de segurança sobre a qual a criança pode se

apoiar, estabelecendo rotinas de trabalho cotidiano da sala de aula e assegurando a participação de todos os alunos nas atividades da classe. Ainda no contexto da convivência da classe é importante reconhecer que a criança é fonte de um saber e de uma cultura. Logo, ela participa da construção de um saber coletivo de modo que a participação de cada aluno nas atividades da classe é reconhecida pelos demais colegas. O acolhimento é garantido quando o professor faz o acompanhamento das estratégias utilizadas pelas crianças em suas aprendizagens, sendo capaz de ouvi-la manifestando interesse e afetividade por ela (pelos seus sucessos, suas dificuldades, suas preocupações). Estes aspectos dizem respeito diretamente à gestão da sala de aula, mas estão relacionados também a gestão da escola. Eles se constituem em elementos centrais na mudança de uma escola que exclui para aquela que inclui.

A gestão da escola e a gestão da classe como elementos constitutivos de atenção às diferenças

Mudanças na gestão da escola se configuram no sentido de torná-la mais democrática e participativa para alunos, professores e demais atores desse espaço pedagógico. Significa compartilhar projetos e decisões e desenvolver uma política que compreenda o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns, cada um deles representando uma oportunidade real de desenvolvimento pessoal e profissional. A gestão na escola inclusiva tem um caráter colaborativo que implica no

desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos.

Segundo Hines (2008), a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola para uma perspectiva inclusiva. A ação da direção é importante no sentido de guiar, estimular e facilitar a colaboração entre os professores do ensino comum e entre estes e os professores especializados, sendo, portanto, o trabalho coletivo como tarefa incontornável por parte do contexto escolar. De acordo com o autor, quatro princípios devem fundamentar o trabalho do diretor na perspectiva da construção de uma escola que inclui. O primeiro diz respeito à manutenção de uma comunicação aberta com o corpo docente da escola, bem como estimular e intermediar a comunicação livre e honesta. Dentro deste princípio, ele enxerga seis atividades que devem ser sugeridas aos professores: compartilhar experiências bem sucedidas, agendar tempo para planejamento conjunto, registrar suas atividades, suas preocupações e o modo como conseguiram resolvê-las, visitar outras instituições que tenham experiência no processo de inclusão, coletar material de fontes diversas sobre a temática da inclusão e, finalmente, comemorar cada acerto, como forma de valorizar as pequenas conquistas.

O segundo princípio consiste em compartilhar a liderança e estimular a troca de conhecimento, bem como empoderar os professores, fazendo-os capazes de compartilhar suas experiências como professores especializados de modo a estimular a união de forças, e não a concorrência entre eles. O terceiro princípio refere-se ao estabelecimento de metas viáveis e objetivos comuns. Neste ponto, o autor reforça a idéia de

trabalho conjunto entre professores regulares e professores especiais, sugerindo atividades que podem ser divididas ao mesmo tempo em sala de aula por ambos. Por fim, o autor reforça a importância de trabalhar mediante uma sistemática de resolução de conflitos. O diretor deve esforçar-se para explorar de forma aprofundada as estratégias de resolução dos conflitos que surgirão. Ouvir cada professor, estimular a comunicação entre eles, esclarecer pontos de divergência deixando claro para cada um a fonte do problema e sugerindo que cheguem a um ponto em comum deve ser parte indispensável do trabalho de uma gestão escolar inclusiva. O aspecto da comunicação e da colaboração também foi identificado por Penaforte (2009) como fundamental no processo de construção de uma escola inclusiva. Na nossa compreensão, a gestão compartilhada aumenta as possibilidades dos atores escolares assumirem os projetos da escola como de todos e minimizando as dificuldades do contexto e dos alunos, favorecendo as mudanças necessárias na gestão da sala de aula e consequentemente nas práticas pedagógicas. Isso significa transformar as práticas que temos hoje (na sua maioria, pautadas no conceito de homogeneidade) em práticas que atendam às diferenças dos alunos da sala de aula.

Essa transformação da escola não decorre apenas da demanda de crianças com deficiência que apresentam dificuldades para se apropriarem dos conteúdos escolares, mas também de uma grande parte daquelas consideradas normais que também apresentam dificuldades semelhantes, e ainda, por uma consciência coletiva de que a escola que temos já não atende mais as exigências da sociedade atual.

Uma das grandes marcas da escola que inclui é a valorização do papel social do aluno, qualquer que sejam suas características, visto que esta escola repousa sobre o princípio da contribuição. Deste modo, a classe do ensino regular se constitui em um reagrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo de construção do conhecimento dentro de suas possibilidades. A valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição, mesmo que seja modesta, ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo. A criança percebe-se como um indivíduo que contribui para o desenvolvimento de saberes e do saber-fazer coletivo e retira disso múltiplas vantagens. Entretanto, essa participação ativa do aluno com deficiência no contexto da sala regular só é possível se o professor perceber esse aluno como sujeito de aprendizagem e se conseguir organizar propostas didáticas que favoreçam essa participação.

A percepção de professores de classes regulares a respeito de como eles organizam seu trabalho tendo em vista a presença de um aluno com deficiência foi investigada na Austrália por O'Donoghue e Chalmers (2000). A pesquisa durou em torno de um ano letivo e teve como sujeitos 22 professores de escolas de ensino fundamental. Os resultados permitiram classificar os professores em três categorias: 1) os que realizavam adaptações seletivas com ênfase na organização da sala de aula, 2) os que realizam o trabalho enfatizando metodologias (estratégias) de ensino e 3) aqueles que baseavam suas modificações tendo como foco os conteúdos curriculares. Tais categorias foram definidas a partir da forma como os professo-

res elaboravam suas estratégias de manejo de sala de aula tendo nela um aluno com deficiência. De acordo com os autores, os professores evoluíram no processo de adaptação de suas estratégias de sala de aula que consistem nas seguintes etapas: 1) Diante da informação de que iriam receber alunos com deficiência em suas salas, os professores começaram a discutir as bases legais dessa inclusão e as possibilidades de recusar esses alunos, no qual uma certa resistência era observada. 2) O professor começava a considerar efetivamente o impacto desse processo na sua prática de sala de aula e no seu trabalho como um todo e começava a considerar alterações em sua atividade em sala para realização do trabalho. 3) Os professores definitivamente engajavam-se (ou não) no processo de inclusão de seus alunos. Nesta etapa, eles definem um ponto de vista e começam a racionalizar sua execução. 4) Os professores começam identificar as práticas que deverão ser modificadas para acomodar o aluno incluído, desenvolvem estas práticas e reorganizam o trabalho de acordo com os resultados obtidos. E, por último, os professores fazem uma estimativa das mudanças realizadas em suas salas e dos resultados positivos do trabalho.

A pesquisa revela ainda que os professores consideram que o processo de inclusão modifica a vida escolar e a relação com os demais membros da sua escola. Figueiredo (2008) constatou que as professoras em contexto de inclusão atribuem transformações não somente na gestão da sala de aula, mas também em sua vida pessoal. Essas mudanças não se fazem de modo similar nem nas crenças dos professores quanto às próprias capacidades de efetuar a mudança nem nos aspectos de investimento dessa

mudança. Alguns professores aderem rapidamente e demonstram confiança na possibilidade de desenvolverem uma pedagogia que contemple as diferenças de todos os alunos. Outros, ao contrário, resistem a essa idéia, e, há aqueles que se apropriam pouco a pouco dessa concepção e vão implementando pequenas mudanças no ensino e na gestão da classe. Os aspectos de investimento das mudanças também se diferenciam. Alguns atentam rapidamente para a organização da classe e as formas de agrupamento de seus alunos; outros priorizam o desenvolvimento de atividades com diferentes propostas didáticas que favorecem as diferentes possibilidades de manifestação de aprendizagem por parte dos alunos e há os que começam a transformação pelo desenvolvimento da pedagogia de projetos. A autonomia dos alunos se constitui no aspecto mais difícil a ser implementado pelos professores (FIGUEIREDO, 2008b). Investigando o processo de mudança de práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar, Lustosa (2009) observou resultados semelhantes no processo de mudanças das professoras que fizeram parte de sua pesquisa.

Em uma escola que organiza as situações de aprendizagem considerando as diferenças, o ensino e os apoios ao ensino se integram para orquestrar a aprendizagem, garantindo a participação efetiva dos alunos em todas as práticas educativas. Elas se embasam na implementação de um ensino que leve em conta as especificidades de cada sujeito e que faz apelo à cooperação em situação de aprendizagem. O professor deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, favorecendo a atividade conjunta entre eles, com e sem deficiência no momento da

realização de projetos comuns. A colaboração estabelecida entre os professores, conforme já descrita anteriormente, é outro aspecto que deve ser ressaltado também na escola das diferenças.

Thousand e Villa (2006) realizaram um estudo no qual exploraram os benefícios do planejamento colaborativo e concluíram que quando os professores trabalham em cooperação no seu planejando e em suas atividades práticas de ensino, eles tornam-se mais capazes de suprir as necessidades específicas de seus alunos e podem cumprir melhor os objetivos propostos. O estudo explicita os diferentes modos de colaborar e co-ensinar, inclusive tendo os estudantes como parceiros colaborativos. Os autores ilustram esses modos de colaboração com os seguintes exemplos:

- Suporte natural do colega: quando um colega da mesma idade ou mais velho pode assumir a responsabilidade de apoiar a participação de um estudante com deficiência em atividades curriculares e atividades sociais. Por exemplo, os colegas podem tomar notas pelo amigo, facilitar a comunicação com os outros colegas conhecidos, ajudar na locomoção, dentre outras possibilidades.
- Suporte consultivo: ocorre quando um ou vários adultos, muitas vezes um professor especializado, encontram-se regularmente com o professor de sala de aula para trocar informações sobre o progresso do estudante, avaliar a necessidade de adaptar ou complementar materiais e solucionar problemas em conjunto.

Segundo os autores, é possível ainda que dois ou mais professores trabalhem colaborativamente com grupos diferentes de estudantes em diferentes situações. Essas ações, certamente, constituem-se

em estratégias eficientes para a gestão da sala de aula que contempla todos os alunos da turma, permitindo ao professor seguir a evolução do desenvolvimento das competências dos alunos.

Muitas outras formas de colaboração são possíveis de serem implementadas no contexto de uma classe que vive o princípio da colaboração em detrimento à competição e compreendem o processo de construção do conhecimento como eminentemente cooperativo com o qual todos podem contribuir independentemente de limites ou dificuldades.

Considerações finais

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes às diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioritário. A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo. O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para isso, é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar. Este novo olhar e esta nova forma de atuar ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

A educação brasileira enfrenta o desafio de, no desenvolvimento das práticas cotidianas, transformar-se, para ser capaz de garantir a acessibilidade e a permanência de todas as crianças, de modo que elas possam se apropriar dos bens culturais traduzidos como conhecimentos es-

colares. A concretização da política de inclusão se torna perceptível quando as redes de ensino começam a se organizar para receber e oferecer as condições de aprendizagem a todo seu alunado.

Referências

BLOOM, L. A., J. C. PERLMUTTER, et al. The general educator: applying constructivism to inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic* 34(3), 1999, p. 132-136.

BRASIL, Ministério da Educação. Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FIGUEIREDO, R. V. Gestão da Aprendizagem na Diversidade. Relatório de pesquisa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008a.

FIGUEIREDO, E. V. Práticas de Leitura e de Escrita na Diversidade da Sala de Aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008b.

HEMMINGSON, H.; BORELL, L. Environmental barriers in mainstream schools. *Hines: Child, Care, Health and Development*: 2002, p. 57-63.

HINES, J. T. Making Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms: Recommendations for Principals. *Intervention in School and Clinic*, 2008, p. 277-282.

LUSTOSA, G. Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

O'DONOGHUE, T. A.; CHALMERS, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2000, p. 889-904.

PENAFORTE, S. A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

SOODAK, L. C. Classroom Management in Inclusive Settings. *Theory into Practice* v. 42 nº 4, 2003, p. 327-333.

THOUSAND, J. S.; R. A. VILLA, Et al. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory into Practice*, 2006, p. 239-248.