

# A Pesquisa Colaborativa em contexto de Inclusão Escolar

Rita Vieira Figueiredo

Universidade Federal do Ceará, CE, Brasil

Jean-Robert Pulin

Université du Quebec à Chicoutimi, Canadá. Professor visitante na Universidade Federal do Ceará, CE, Brasil

Selene Maria Penaforte Silveira

Prefeitura de Fortaleza e Faculdade 7 de Setembro, Fortaleza, CE, Brasil

Remi Lavergne

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil

**Resumo:** Este texto apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Fortaleza. O estudo teve como objetivo identificar as características das práticas de gestão escolar e de ensino e, ainda, de construir, em cooperação com os atores da escola, estratégias de acompanhamento, visando à transformação das práticas de gestão e de ensino em uma perspectiva de educação inclusiva. O acompanhamento visava compreender a mudança de atitudes e das práticas de gestão e de ensino na perspectiva de atender

as diferenças de todos os alunos da escola. A base teórica apoia-se sobre as teorias socioconstrutivistas da mudança organizacional de Crozier e Friedberg e do acompanhamento dos docentes de Lafortune e Daudelin. A pesquisa colaborativa envolveu a equipe de gestores e professores da escola acompanhados pela equipe de pesquisadores durante três anos. Os resultados indicam que o acompanhamento constitui uma dimensão importante para promover a mudança na escola e que este período parece pontuar situações que provocam desequilíbrio e equilíbrio nos atores implicados. A gestão participativa se revelou como meio importante para promover uma escola que acolhe todos os alunos. As práticas pedagógicas que se mostraram eficazes no atendimento às diferenças na classe foram aquelas que estavam pautadas em uma gestão do ensino que organiza e dinamiza as situações de aprendizagem, que incluem os alunos na própria aprendizagem e, especialmente, que gerem a progressão das aprendizagens dos alunos. Conclui-se que a passagem de uma escola tradicional para uma escola inclusiva acarreta em transformações profundas da gestão administrativa e das práticas educativas

**Palavras-chaves:** Inclusão escolar; Gestão escolar; Práticas pedagógicas inclusivas; Pesquisa colaborativa.

## Mudança e acompanhamento: revisitando alguns conceitos

A passagem de uma escola tradicional para uma escola inclusiva inclui geralmente em transformações profundas da gestão administrativa (BARROSO, 1996; CANÁRIO, 2006; FULLAN; HARGREAVES, 2002; STAINBACK; STAINBACK, 1999, BAUER; BROWN, 2006; KENNEDY; FISHER, 2001) e das práticas educativas (FIGUEIREDO, 2002, 2006; GAUTHIER; POULIN, 2006; POULIN; GAUTHIER, 2001; POULIN; CLEARY, 2003; STAINBACK; SMITH, 2005; VILLA; THOUSAND, 1993; UDVARI-SOLNER et al., 2005).

O processo de transformação da escola, neste trabalho, será abordado pelos campos conceituais da mudança e do acompanhamento. Com efeito, essas duas referências teóricas constituíram os principais eixos de reflexões no desenvolvimento deste texto.

No que concerne à mudança, o estudo se apoia sobre os seguintes pontos:

- O modelo sistêmico e socioconstrutivista da mudança, desenvolvido por Crozier e Friedberg (1981). Esse modelo parece particularmente interessante para estudar a mudança no meio escolar. Para esses autores, Crozier e Friedberg (1981, p. 379), “são os indivíduos que mudam não somente de forma passiva, mas no interior de uma coletividade e também enquanto coletividade”. Eles dizem ainda que “para que tenha mudança deve ter uma transformação dos sistemas de ação; os indivíduos devem colocar em prática novas relações humanas, novas formas de controle social” (CROZIER; FRIEDBERG, 1981, p. 383).
- As teses de Thurler e Perrenoud (1994) sobre a mudança no meio escolar. Para esses autores, os meios escolares que mudam são aqueles em que “a mudança é, de uma certa forma, uma fonte de identidade, um fator de coesão, um motor de vida e não somente o resultante involuntário da ação coletiva” (THURLER; PERRENOUD, 1994, p. 111).
- As teses de Friedberg (1993), assim como de Lafortune, Deaudelin e Deslandes (2001) sobre mudança e acompanhamento.

No que diz respeito ao acompanhamento, este é definido por Lafortune e Deaudelin (2001, p. 199) “como o apoio que levamos as pessoas em situações de aprendizagem a fim de que possam progredir na construção dos seus conhecimentos”. Segundo os autores acima, o acompanhamento pode ter um papel importante no processo de transformação das organizações e das práticas dos indivíduos que delas fazem parte.

Friedberg (1993) aponta que a mudança exige o estabelecimento de um dispositivo de acompanhamento. Esse dispositivo tornaria possível a gestão e o monitoramento dos processos de aprendizagem, por meio dos quais se estabelecem novos quadros de ação e a aquisição de capacidades coletivas.

Por outro lado, as características do acompanhamento socioconstrutivista devem, segundo Lafortune, Deaudelin e Deslandes (2001):

- Enraizar-se nas experiências anteriores das pessoas que interagem;
- Favorecer a emergência de diferentes pontos de vista, assim como de conflitos sociocognitivos;
- Provocar uma coconstrução;
- Tirar vantagem das tomadas de consciência que podem emergir de certos procedimentos de construção conjunta.

Assim, as novas orientações escolares na perspectiva da inclusão nos deram a oportunidade de apropriação de reflexões sobre a mudança e suas formas de acompanhamento.

A pesquisa teve como objetivo identificar as características da gestão e do ensino que prevaleciam na escola, buscando desenvolver e aplicar estratégias de acompanhamento que possibilitassem: mudanças de atitudes por parte dos atores da escola, transformações nas práticas de gestão escolar e de ensino em uma perspectiva de educação inclusiva.

## Procedimentos metodológicos: uma pesquisa colaborativa

A metodologia desta pesquisa se caracteriza como colaborativa, cuja ideia central é envolver pesquisadores, gestores e professores tanto em processo de produção de conhecimentos quanto no desenvolvimento interativo da própria pesquisa (IBIAPINA, 2008). As características principais desse tipo de estudo são explicitadas naquelas da pesquisa co-

laborativa (IBIAPINA, 2008; DESGAGNÉ, 2007; MORIN, 2004; PIMENTA; MOURA, 2000; POULIN, 2006).

O presente trabalho foi desenvolvido durante dois anos e meio em uma escola da rede pública municipal com boas condições estruturais de funcionamento, situada em um bairro com um baixo índice de desenvolvimento humano e atende a alunos considerados desfavorecidos economicamente.

Por ocasião da pesquisa, a escola contava com 932 alunos, 26 dos quais apresentavam algum tipo de deficiência, autismo ou hiperatividade. Segundo as professoras, a maioria desses alunos mostravam sérios *comprometimentos na aprendizagem*. Em oito salas de aula daquela escola foram identificados alunos com dificuldade de fala, deficiência intelectual, surdez, paralisia cerebral e hiperatividade.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram o diretor da escola, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional e 16 professores.

O modelo de acompanhamento realizado foi desenvolvido por uma equipe de dois professores pesquisadores da Universidade Federal do Ceará e quatro pesquisadores (doutorandos) que tiveram a responsabilidade de, em cooperação com os profissionais da escola, implementar o ensino diferenciado e a gestão participativa. Entende-se por ensino diferenciado o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração as potencialidades e dificuldades de todos os alunos da turma para a aprendizagem e para interagirem em um contexto de contribuição e cooperação (FIGUEIREDO, 2010). Essas estratégias didáticas devem estar respaldadas na pedagogia da contribuição. Segundo Poulin (2010, p. 40), essa pedagogia oferece “um meio de vida em que a criança poderá perceber-se como um indivíduo que contribui para o desenvolvimento de saberes e saberes-fazer coletivos e retirar disso múltiplas vantagens, inclusive a de ascender a um papel social valorizado”. Não se trata da elaboração de aprendizagens diferenciadas para um aluno ou um grupo de alunos, mas da elaboração de estratégias didáticas que incluam atividades diversificadas, variados níveis de complexidades para uma mesma

atividade, os quais possibilitem prever o mesmo objetivo de aprendizagem para todos os alunos. Trata-se de um ensino que favoreça a inclusão porque ocorre no contexto das diferenças.

Nesta pesquisa, entendemos a gestão participativa como “um processo de mobilização das competências e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de trabalho” (LUCK, 2006, p. 21).

Os principais procedimentos metodológicos utilizados foram: acompanhamento, observação participante e reuniões e encontros de estudos individuais e coletivos. Foram utilizados os seguintes dispositivos metodológicos para favorecer a evolução das modalidades de acompanhamento:

- Elaboração de uma linha do tempo, utilizada para estabelecer a evolução da pesquisa colaborativa. Com efeito, ela permite conservar o máximo de informações relacionadas a cada uma das etapas importantes da pesquisa de maneira cronológica. Além disso, foi responsável por marcar as etapas do ciclo da pesquisa colaborativa (definição do problema, busca e aplicação de soluções, avaliação etc.). Essa linha permite dar conta da dinâmica da mudança e da sua evolução, testemunhando crises, rupturas, conflitos, interrogações, reajustes etc.;
- Reuniões semanais da equipe de pesquisa para discussão e abordagem das dificuldades encontradas e as melhorias a serem implementadas;
- Escalas de avaliação e grupos focais, que são instrumentos criados para facilitar o diagnóstico da mudança e as orientações das ações de acompanhamento.

As escalas de avaliação foram de três tipos:

- Escala de avaliação das competências de base do ensino e da gestão da sala de aula que contemplam oito variáveis: planejamento; motivação e implicação dos alunos; aprendizagem

cooperativa; avaliação; colaboração entre colegas; convivência; recursos da escola e recursos da comunidade;

- Escala de avaliação do ensino e do desenvolvimento das práticas pedagógicas de atenção à diferença, baseada nos estudos de Perrenoud (2000, 2001), Wang (1994) e Poulin e Cleary-Bacon (2003). A referida escala articula quatro aspectos importantes das práticas pedagógicas: organizar e dinamizar as situações de aprendizagens; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; e incluir os alunos na sua aprendizagem;
- Escala de avaliação da gestão participativa no contexto da inclusão escolar, baseada nos estudos de Booth e Ainscow (2000) e Doré, Wagner e Brunet (1996), dividida em três partes: organizar e dinamizar as situações administrativas; organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem; e facilitar a comunicação e a interação entre os grupos.

O último dispositivo utilizado foi a técnica de grupos focais, aplicado duas vezes (final do segundo ano e final do último ano da pesquisa) ao conjunto de profissionais da escola. Trata-se de uma forma de entrevista coletiva com questões que visam recolher informações sobre as percepções e modalidades de acompanhamentos e as mudanças observadas no funcionamento da escola, assim como nas práticas pedagógicas e de gestão.

## Processo de mudanças: resultados do acompanhamento colaborativo

Como destacam Crozier e Friedberg (1981), o acompanhamento na mudança se constitui em um processo complexo que envolve as organizações de uma forma sistêmica, necessitando, então, de vários reajustes em termos de estratégias e de envolvimento, a fim de levar os atores envolvidos a aceitarem, e sobretudo, apropriarem-se das transformações

ocorridas. A presença de membros exteriores à escola e as novas maneiras de encarar a educação das quais eram portadores, apesar de encontrarem um eco favorável, não deixaram de provocar tensões, resistências, e até uma franca oposição cujo modo de expressão não podia ser definido no início da pesquisa-ação. Então, verificamos na escola estudada, que o acompanhamento desenvolvido passou por quatro etapas:

### A primeira etapa: o diagnóstico

No decorrer desta etapa (um semestre letivo), o acompanhamento foi, sobretudo, de natureza institucional, baseado em um procedimento que visava o esclarecimento dos objetivos da pesquisa colaborativa e os papéis respectivos dos atores, assim como o estabelecimento do diagnóstico da escola, da sua gestão e da sua pedagogia. Foi marcada por três grandes tipos de atividades:

- Encontros coletivos mensais, durante os quais foram abordadas as questões ligadas às preocupações pedagógicas dos docentes;
- Encontros individuais com os membros da direção e com os professores. Para os primeiros, tratava-se de abordar questões ligadas aos aspectos estruturais da organização da escola. Para os segundos, tratava-se mais de momentos informais de troca sobre problemas pedagógicos, solicitados por aqueles que tinham alunos com deficiências ou dificuldades na sua sala. Esses dois tipos de encontro se caracterizaram por certa informalidade;
- Encontros institucionais mensais, visando estabelecer o diagnóstico da escola. Como destaca Friedberg, (1993, p. 330) “é nesse diagnóstico que reside à orientação da mudança e é ele que transforma os elementos de uma análise em ação, mas não essa mesma análise”.



Desse período inicial, podemos destacar os fatos seguintes:

- O procedimento de diagnóstico possibilitou a descoberta da necessidade de reorganizar as condições de funcionamento de base da escola, tanto na gestão quanto nas atividades pedagógicas, assim como a ausência de uma cultura de acolhimento dos alunos com deficiências;
- Os docentes solicitavam cada vez mais os pesquisadores, buscando conselhos e trocas de ideias. Geralmente, invocavam fatores exógenos para justificar a impossibilidade de introduzir um ensino diferenciado e alguns verbalizavam que não desejavam a presença de crianças com deficiências nas suas salas.

## Segunda etapa: o desequilíbrio

Durante essa etapa, no segundo semestre da pesquisa, foi proposto um acompanhamento *formalizado*, tanto no modo individual quanto no coletivo.

Na dimensão individual, o acompanhamento dos membros da direção concerne às ações concretas a serem efetuadas com vistas de estabelecer uma gestão rigorosa da escola nos planos organizacional, estrutural, financeiro e administrativo. O acompanhamento individual proposto a oito professoras que tinham alunos com deficiências na sala de aula foi desenvolvido com um encontro semanal, na perspectiva de abordar os problemas de acolhimento dessas crianças e desenvolver competências de base a serem privilegiadas em termos de ensino e de gestão da sala de aula, visando melhor interação dessas crianças com os colegas de classe e maior participação de todas as crianças nas atividades pedagógicas.

No acompanhamento coletivo, foi proposto um encontro de formação com frequência de uma vez por mês. Nesses encontros, tratávamos de abordar, de maneira mais interativa, o planejamento das atividades peda-

gógicas, a identificação de competências de base a serem desenvolvidas no ensino e na gestão da sala de aula, assim como, a organização na escola.

Desta etapa da pesquisa, podem-se relevar os seguintes aspectos: o acompanhamento constitui uma dimensão importante e foi proposto de maneira mais estruturada, tanto em termos de conteúdo quanto em termos de regularidade. Manifestou-se no grupo de atores da escola uma tomada de consciência mais evidente da necessidade de mudança nas práticas dos docentes, assim como dos gestores. Nesse momento, faz-se referência a fatores endógenos, como inibidores do desenvolvimento de uma prática que favoreça a inclusão escolar, cuja emergência foi facilitada pelas ações de formação. De acordo com Canário (2006, p. 79),

O modelo tradicional de formação corresponde a uma estratégia e a uma prática que privilegiam os recursos vindos do exterior (formadores e financiamentos) e a uma concepção “acrescentada” da formação, cujo tempo se dissocia claramente do tempo de trabalho. Propõe-se aqui que a este modelo contraponha-se uma concepção “endógena” da formação que leve, no caso da escola, à utilização das situações de trabalho como material formativo por excelência e a organizar o trabalho de forma a permitir que ela transforme-se em uma organização qualificadora, que por sua vez, facilite as aprendizagens individuais e coletivas.

Essa tomada de consciência é acompanhada de várias manifestações de desequilíbrio, bem como de uma maior implicação dos docentes no procedimento da pesquisa colaborativa.

Por outro lado, no momento em que o acompanhamento se estrutura, cada vez mais se manifestam numerosos comportamentos de insegurança e de desorganização, assim como descrevem Crozier e Friedberg (1981) e Friedberg (1993), quando evoca a ambiguidade nas organizações, que não deixam de provocar uma desestabilização e retomadas de questões severas, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos pesquisadores.

Como ilustra Carbonell (2002, p. 38), “o conflito é extraordinariamente produtivo porque dá vida a inovação e faz com que apareçam as divergências; que se esclarecem posições opostas ou complementares; que se aprofundam e avançam nas dificuldades e possibilidades”.

Nessa etapa, os docentes pedem que as formações tenham um caráter mais intenso. A desestabilização do diretor se manifesta muito bem quando, em determinado momento, ele tenta colocar sob *as mãos da pesquisa* a responsabilidade da mudança na escola.

### Terceira etapa: a regulação

Nessa etapa, terceiro semestre da pesquisa, o caráter mais *diretivo* do acompanhamento coletivo remete mais às ações de formação intensa dos docentes com a continuação dos encontros mensais de formação e de planejamento direcionados aos docentes dos quais participam regularmente os membros da gestão. Esse acompanhamento coletivo se desenvolveu com o propósito da efetuação das atividades da escola e das atividades definidas pela equipe de pesquisa.

No plano individual, o acompanhamento dos docentes tornou-se mais diretivo por parte dos pesquisadores que observam e orientam mais especificamente os professores. Esse caráter diretivo também foi desenvolvido por parte dos membros da pesquisa em relação à equipe de gestão.

Essa terceira etapa se caracterizou pela elaboração de um plano de desenvolvimento de ação para o ano letivo em curso, visando à promoção da qualidade do ensino por meio da melhoria das ações de gestão e das práticas pedagógicas, bem como da reestruturação dos espaços físicos da escola. É interessante destacar os seguintes aspectos que caracterizaram essa etapa de regulação:

- Uma mudança no modo de acompanhamento que se tornou mais diretivo por parte dos pesquisadores. Em consequência, as professoras parecem ter encontrado maior segurança em

suas ações e passaram a manifestar uma atitude mais aberta em relação ao trabalho pedagógico no contexto das diferenças. Elas demonstraram maior implicação no processo de transformação da escola;

- Os membros da equipe de gestão manifestaram maior compreensão sobre a inclusão e se mostram proativos nos procedimentos de transformação da escola, assim o diretor tornou-se um promotor da mudança, tanto no plano administrativo quanto no plano pedagógico. Em consequência disso, os membros da direção passaram a apoiar as diversas iniciativas dos docentes.

#### Quarta etapa: em direção à autorregulação

A mudança ocorrida nesse período, último ano da pesquisa, pode ser caracterizada por um acompanhamento colaborativo que se torna mais sistemático e que se aproxima dos princípios do acompanhamento socioconstrutivista, tendo como referência principalmente os estudos de Masciotra (2006), de Doise e Mugny (1981) e de Jonnaert e Vander Borgh (1999). Com efeito, aprofunda-se mais a respeito da expressão dos próprios atores, das suas representações e da tomada de decisão quanto à elaboração e a aplicação dos procedimentos de mudanças.

O acompanhamento coletivo e individual das professoras se tornou um só, pois são intimamente associados. Como diz Friedberg (1993), ator e sistema são co-constitutivos, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente, portanto é absolutamente necessário tê-los em conjunto para o estudo da ação e dos processos de organização dos contextos de ação.

No acompanhamento colaborativo, as docentes que tinham alunos com deficiências nas suas salas participam de atividades de acompanhamento três vezes por semana, agrupadas em equipe de três professoras e um pesquisador. Esse acompanhamento acarreta no desenvolvimento de atividades de ensino, de observações e de análises crí-

ticas em grupo, da concepção e da pertinência dessas ações relacionadas à diferenciação do ensino.

O acompanhamento da equipe de gestão tem por objetivo a construção da gestão participativa que conforme Barroso (1996, p. 67) corresponde à,

[...] um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afetar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização.

Esse acompanhamento incluía reuniões de planejamento e de avaliação das ações desenvolvidas durante o ano, bem como encontros de estudos a partir do referencial teórico da teoria da mudança (CROZIER; FRIEDBERG, 1981; BARROSO, 1996; CANÁRIO, 1996) e de autores que discutem a gestão da escola dentro de uma perspectiva inclusiva (BAUER; BROWN, 2006; KENNEDY; FISHER, 2001; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Essa última etapa da pesquisa se caracteriza por um processo de internalização da cultura da colaboração e da inclusão tanto pelos membros da direção quanto pelos docentes acompanhados. Eles todos se mostraram incluídos no quadro do modelo de acompanhamento socioconstrutivista. Nesse período, é possível observar o início de um acompanhamento mútuo entre pesquisadores e profissionais da escola, na perspectiva de uma relação simétrica de construtor e coprodutor (DESGAGNÉ, 2007), e, também, verifica-se um movimento das professoras no sentido de transformar as práticas pedagógicas e em uma maior colaboração entre elas.

Segundo Fullan e Hargreaves (2002, p. 62), “as verdadeiras culturas de colaboração caracterizam-se pela ajuda pelo apoio mútuo pela confiança e franqueza que se manifestam praticamente em todos os momentos”. Observamos também o esforço nas ações da gestão em uma perspectiva compartilhada, buscando implicar nessas ações todos os atores da escola. Isso ficou demonstrado a partir de uma melhor organização e autonomia nas atividades de planejamento e no investimento na diversificação dos equipamentos pedagógicos e na formação dos membros da equipe de gestão.

## Considerações finais

Essas quatro etapas vivenciadas se revelaram fundamentais para percebermos o quanto o processo de mudança aparece complexo e o quanto ele necessita de várias estratégias de acompanhamento e ajustes. No caso da escola participante deste estudo, o processo de transformação do acompanhamento aparece de forma semelhante nos dois segmentos: gestores e professoras.

Apesar da vontade dos pesquisadores e dos profissionais da escola de se inscreverem em um procedimento de coconstrução, podemos constatar que as modalidades de acompanhamento sofreram transformações profundas. Até um determinado período, elas se afastaram consideravelmente das características de um modelo de acompanhamento que favorecesse a coconstrução. Isso confirma o fato de que o acompanhamento em uma perspectiva de pesquisa colaborativa deve ter um caráter de reciprocidade. Ele repousa sobre o compartilhamento dos saberes e sobre a coparticipação nas tomadas de decisões, visando ao desenvolvimento desses saberes e do saber fazer. Para Crozier e Friedberg (1981, p. 392) no processo de mudança, a saber, “a aprendizagem quer dizer a descoberta, até a criação e a aquisição pelos atores envolvidos em novos modelos relacionais e novos modos de raciocínio, novas capacidades coletivas”.

Concluimos que, quando se trata de desenvolvimento de práticas ligadas à educação inclusiva, o caráter mútuo do acompanhamento é o resultado de um longo processo de maturação e de aprendizagem coletiva.

## Referências

- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BAUER, A. M.; BROWN, G. M. *Adolescents and inclusion: transforming secondary schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2006.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Índice de Inclusion: desarrollando el aprendizaje y la participacion en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CROZIER, M; FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*. Paris: Le Seuil, 1981.
- DESGAGNÉ, S. Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. In: ANADON, M. *La recherche participative*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007.p. 89-121.
- DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. P. *Réussir l'intégration scolaire*. La déficience intellectuelle. Montréal: Les Éditions Logiques, 1996.
- DOISE, W.; MUGNY, G. *Le Développement Social de l'Intelligence*. Paris: Interéditions, 1981.
- FIGUEIREDO, R. V. O ato pedagógico como possibilidade de prazer, engajamento e significados: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola e gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção as diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L.; POULIN, J. R. *Novas Luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 51-69.

FRIEDBERG, E. *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget – Epistemologia e Sociedade, 1993.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAUTHIER, D.; POULIN, J. R. L'évolution des perceptions chez les enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle. In: DIONNE, C.; ROUSSEAU, N. (Org.). *Transformations des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy: PUQ, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JONNAERT, P.; VANDER BORGHT, C. *Créer des conditions d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Université, 1999.

KENNEDY, C. H.; FISHER, D. *Inclusive middle schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2001.

LA FORTUNE, L.; DEAUDELIN, C. *Accompagnement socioconstructiviste*. Pour s'approprier une réforme en éducation. Sainte-Foy: Presses de Université du Québec, 2001.

LA FORTUNE, L.; DEAUDELIN, C.; DESLANDES, R. Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. In: LA FORTUNE, C.; DEAUDELIN, P. A.; DOUDIN, D. M. (Dir.). *La formation continue: de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy: PUQ, 2001

LUCK, H. *Gestão Educacional, uma questão paradigmática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. 1 v. (Série Cadernos de Gestão).



MASCIOTRA, D. *Un accompagnement compétent: une clé de réussite du renouveau pédagogique*. Document de travail. 2006. Disponível em: <[www.ore.ugami.ca/docs-des-membres/Masciotra/accompagnement](http://www.ore.ugami.ca/docs-des-membres/Masciotra/accompagnement)>. Acesso em: 10 set. 2006.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L.; POULIN, J. R. *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Foz de Iguaçu: Edições UFC, 2010.

POULIN, J. R. Da formação a pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação contínua dos professores. In: COLÓQUIO, 2005, Salvador. *Anais...* Salvador: EDUNEB, 2006.

POULIN, J. R.; CLEARY-BACON, S. *Rapport de recherche sur une démarche d'intégration d'un enseignement différencié dans les classes de la communauté montagnaise de Mashteuiatsh* (Document non publié). 2003.

POULIN, J. R.; GAUTHIER, D. La conception et l'application d'activités d'apprentissage coopératif portant sur la mesure dans un contexte d'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, v. 12, 2001.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, S.; SMITH, J. Inclusive education: historical perspective. In: VILLA, R.; THOUSAND, J. (Ed.). *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA: ASCD, 2005.

THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. *A escola e a mudança*. Porto: Escolar Editora, 1994.

UDVARI-SOLNER, A. et al. Promising practices that foster inclusive education. In: VILLA, R.; THOUSAND, J. (Ed.). *Creating an Inclusive School*. Alexandria, VA: ASCD, 2005.

VILLA, R.; THOUSAND, J. S. Restructuring Public Schools Systems: strategies for organizational Change and progress. In: VILLA, R. THOUSAND, J. S.; STAINBACK, S. *Restructuring for caring effective education*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 1993.

WANG, M. *Atendendo alunos com necessidades educativas especiais: equidade e acesso*. Lisboa: Instituto de Inovação da Educação, 1994.

## Sobre o texto

Este texto foi apresentado na mesa redonda Educação Inclusiva: avanços e desafios, durante a 11ª edição do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) em Curitiba no ano de 2013.

## Sobre os autores

Rita Vieira Figueiredo é doutora em Psicopedagogia pela Universidade Lava, Quebec, Canadá. Pós-doutorado em Linguagem Escrita e Deficiência intelectual na Universidade de Barcelona. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (Nível 1D – CA ED – Educação) e consultora Ad hoc da CAPES e do CNPq. É coordenadora pedagógica do Curso de Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado da UFC.

E-mail: [aee.rita@gmail.com](mailto:aee.rita@gmail.com)

Jean-Robert Pulin é doutor em Orthopédagogie pela Université de Montréal. Mestre em Educação pela Université Laval. Realizou aperfeiçoamento em Deficiência Intelectual na Université de Genève. Professor Titular da Université du Québec à Chicoutimi, Canadá. Atualmente é professor visitante na UFC.

E-mail: [jean-robert\\_poulin@uqac.ca](mailto:jean-robert_poulin@uqac.ca)

Selene Maria Penaforte Silveira é doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora universitária em Fortaleza. Membro do Conselho de Educação do Estado do Ceará e técnica em Educação da Rede Municipal de Fortaleza.

E-mail: [selenepenaforte@gmail.com](mailto:selenepenaforte@gmail.com)

Remi Lavergne é doutor em Educação Brasileira pela UFC. Bolsista de Desenvolvimento Científico Regional (DCR) do CNPq/Funcap na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

E-mail: [lavergne.remi@gmail.com](mailto:lavergne.remi@gmail.com)

Recebido em maio de 2015

Aprovado em maio de 2015

