

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

NORA HELENA SOARES NUNES

TODOS PODEM APRENDER:

**CONSTRUINDO CAMINHOS CONECTADOS COM A FORMAÇÃO DO
EDUCADOR QUE POSSIBILTEM O FAZER PEDAGÓGICO INCLUSIVO**

São Leopoldo

2010

NORA HELENA SOARES NUNES

TODOS PODEM APRENDER:

CONSTRUINDO CAMINHOS CONECTADOS COM A FORMAÇÃO DO
EDUCADOR QUE POSSIBILTEM O FAZER PEDAGÓGICO INCLUSIVO

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Religião e Educação

Orientadora: Gisela Isolde Waechter Streck

Segunda Avaliadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N972t Nunes, Nora Helena Soares
Todos podem aprender : construindo caminhos conectados com a formação do educador que possibilitem o fazer pedagógico inclusivo / Nora Helena Soares Nunes ; orientadora Gisela Isolde Waechter Streck ; co-orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo, 2010.
80 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2010.

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial – Brasil. 3. Professores – Formação. 4. Prática de ensino. I. Streck, Gisela Isolde Waechter. II. Brandenburg, Laude Erandi. III. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

NORA HELENA SOARES NUNES

TODOS PODEM APRENDER:

CONSTRUINDO CAMINHOS CONECTADOS COM A FORMAÇÃO DO
EDUCADOR QUE POSSIBILTEM O FAZER PEDAGÓGICO INCLUSIVO

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Religião e Educação

Data:

Gisela Isolde Waechter Streck - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia

AGRADECIMENTOS

A Deus e às pessoas com as quais fui dividindo, trocando, refletindo, aprendendo e desenvolvendo as ideias sobre educação inclusiva e formação continuada de professores e funcionários de escolas;

Aos meus colegas professores, com os quais tenho compartilhado aprendizagens e construído saberes;

Aos alunos, professores, gestores, pais e funcionários, através das entrevistas e observações realizadas na escola;

Aos professores do curso de Mestrado Profissional, com os quais muito aprendi;

Às colegas de curso, Maria Cristina, Celói, Vera Regina e Maristela, de Capivari do Sul, pela convivência e aprendizados construtivos;

À Profa. Dra. Gisela Streck, minha orientadora, pela atenção e cuidado carinhosamente a mim dispensados;

À Profa. Dra. Laude, revisora atenciosa da minha pesquisa;

Ao colega Helio Teixeira, pelo trabalho de formatação.

À minha família, que sempre me incentivou a buscar o aperfeiçoamento contínuo, contribuindo para o meu crescimento profissional e pessoal.

“Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo onde caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social”.

(Hugo Assmann)

– Reconhecer as semelhanças –

Há um aspecto da humanidade na educação que me parece importante. Fala-se, com razão e com excessivo elogio, da diversidade humana. E se diz que a grande riqueza da humanidade é a diversidade. Coisa que é óbvia. Os seres humanos são diversos: isto é, somos diferentes em cores, em disposições, em gostos, em costumes, em tradições.

Mas, então, converte-se tudo isso na grande riqueza humana... Não é verdade... A riqueza humana é nossa semelhança. O que torna a humanidade importante e o que permite que os seres humanos realizem labores extraordinários é precisamente o fato do muito que nos parecemos. O fato de que podemos comunicar-nos uns com os outros, trocar informação uns com os outros, de que todos os idiomas são traduzíveis. É muito mais importante o fato de que todos os seres humanos falam do mesmo jeito do que o fato de que falamos línguas diferentes. Falar línguas diferentes é um acidente. Mas o que nos define é o fato de sermos seres simbólicos capazes de falar. Somos seres humanos que podemos compreender-nos, entender nossas necessidades, entender nossas demandas. Essa é a verdadeira riqueza dos seres humanos.

Graças ao fato de nos parecermos é que conseguimos desenvolver as instituições mais importantes, as de apoio mútuo, de solidariedade, de progresso. De modo que creio que está muito bem reconhecer a diversidade humana; reconhecer que os seres humanos devem gozar de nossa diversidade que faz com que o mundo seja menos monótono e tenha mais possibilidades em todos os níveis. Mas devemos educar para que as pessoas saibam que o importante é o que temos em comum. Que aquilo no que diferimos – cultura, costumes, etc. – é acidente, comparado com aquilo no que nos parecemos. E que o que nos une é muito mais importante do que aquilo em que diferimos.

Creio que esta é uma mensagem. Hoje, a humanidade precisa buscar uma harmonia por cima das nações, das tribos e das divisões; formar pessoas penetradas pela comunidade da humanidade, de que a humanidade é algo em comum, que todos temos e não simplesmente uma coisa exclusiva de uns ou de outros. Não tentar ser insolúveis para os outros. Todos os grupos étnicos, os fanáticos religiosos, os nacionalistas, etc., extraem satisfação de ser insolúveis para os outros. “Ninguém me entende”, “aqui somos assim”, “se você não é daqui não pode entender-nos”, “se você não sofreu a iniciação da religião, não pode compreendê-la”. Esta é a fonte do fanatismo, do integrismo, do atraso dos países.

O que faz o mundo avançar verdadeiramente é saber que os seres humanos não são enigmas para outros seres humanos. Que nos buscamos uns aos outros. Que estamos capacitados para compreender-nos, para comunicar-nos, e que nosso esforço deve ir nessa direção.

E eu acredito que a educação, hoje, deve ser a forma de nos abirmos aos outros e de possibilitar essa comunidade humana à qual pertencemos e da qual somos parte.

(Fernando Savater, filósofo, Espanha)

RESUMO

A inclusão escolar é um processo complexo inserido na organização da educação nacional, que necessita de ações transformadoras para que o direito de todos à educação seja um movimento coletivo, no qual o acesso ao prazer do saber seja universal. A resistência da escola tradicional ao processo inclusivo reflete a sua incapacidade de atuar diante da complexidade das relações humanas no sistema educacional. O processo escolar inclusivo leva em consideração a capacidade de aprendizagem de todas as crianças, por isso a importância da sensibilidade do professor em identificar as características individuais dos alunos e, assim, potencializar suas habilidades. Entretanto, faz-se necessário, também, o conhecimento e prática da pertinente legislação, a participação do Estado através das políticas públicas e a formação continuada dos educadores.

Palavras-chave: Inclusão. Aprender. Processo. Formação continuada. Escola inclusiva.

ABSTRACT

The school inclusion is a complex process inserted in the organization of national education, what for requires transforming actions, so that the right of everyone to education be a collective movement, where access to the pleasure of learning is universal. The resistance of the traditional school to an inclusive process reflects its inability to act before the complexity of human relationships in the educational system. The inclusive school process takes into consideration the learning ability of all children, so the importance of the sensibility of the teacher to identify the characteristics of individual students and thus enhance their skills. However, it is also necessary the practical knowledge of relevant legislation, the state's participation through public policies and ongoing training of educators.

Keywords: Inclusion. Learning. Process. Continuing education. School inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	11
1.1 Processo inclusivo no sistema educacional brasileiro	11
1.2 Políticas públicas e a universidade: resultados da Declaração de Salamanca.....	23
2 FORMAÇÃO DE DOCENTES	26
2.1 Correntes paradigmáticas.....	31
2.2 Correntes epistemológicas	33
2.3 Concepções filosóficas	35
2.4 Contribuições dos teóricos na história da educação inclusiva.....	42
3 O CASO DE UMA ESCOLA: PESQUISA SOCIAL.....	48
3.1 Delineamento metodológico	49
3.2 Apresentação dos dados coletados.....	50
4 PROPOSTA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	62
4.1 Educação como possibilidade de emancipação intelectual.....	62
4.2 Práticas pedagógicas	65
4.3 Projeto de formação continuada	65
4.3.1 Operacionalização do Projeto de Formação Continuada.....	66
4.3.2 Justificativa do Projeto	67
4.3.3 Objetivo geral	68
4.3.4 Objetivos específicos.....	68
4.3.5 Temas escolhidos para serem trabalhados nos Encontros de Formação	68
CONCLUSÃO.....	70
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi pensado e elaborado tendo em vista acreditarmos ser necessário abraçar a inclusão como um desafio a ser enfrentado, demonstrando nosso compromisso com a promoção dos direitos humanos e a qualidade de ensino para todos na escola regular. Nossa preocupação como educadores quanto à aprendizagem de todos, tanto é o aprender do professor para o trabalho na diversidade, quanto é o aprender do aluno. Afinal, principalmente para este, a escola é o espaço de apropriação dos saberes, e não só um espaço de socialização.

As mudanças a serem implementadas na prática pedagógica são muito profundas e necessárias, tendo em vista a velocidade das transformações que se processam no mundo que nos cerca. O processo de inclusão educacional deve ser entendido como inclusão da sensibilidade solidária na dinâmica do desejo das pessoas. As experiências de aprendizagem passaram a ser um ingrediente fundamental na luta contra a exclusão. A educação se transformou na tarefa social emancipatória mais significativa. Portanto, todos nós teremos que estar aprendendo por toda a vida.

Considerando assim, a aprendizagem para toda a vida, nossa investigação foi elaborada a partir da investigação da legislação sobre a educação, em território brasileiro, levando-se em conta as normativas de tratados internacionais como, por exemplo, as Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Pan-Americana e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, no ano de 1990, as quais tematizam a inclusão educacional. Sabe-se que a inclusão é tema de discussões em várias áreas do conhecimento, e a educação é uma destas áreas que resguarda fundamental importância no que diz respeito ao processo de humanização das pessoas. Por isso, a discussão a respeito dos processos de inclusão, em esferas político-legislativas, necessita ser tematizada pelos profissionais da educação para que sejam feitas as razoáveis pressões sobre os órgãos governamentais, possibilitando uma maior aplicação efetiva das resoluções ao nível de políticas públicas concretas.

As metodologias usadas foram as seguintes: pesquisa bibliográfica e pesquisa com questionário aplicado em uma escola determinada. O método de interpretação foi o dedutivo.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro trata da legislação brasileira quanto aos aspectos inclusivos que necessitam ser implementados nas instituições de ensino. O segundo trata da formação docente em seus aspectos filosóficos e ideológicos. O

terceiro capítulo lida com a aplicação e resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de Ensino Fundamental e Médio. Por fim, no capítulo quatro, o trabalho busca fomentar a partir de dados da pesquisa realizada propostas para a formação docente com base na inclusão; uma formação docente que perpassa os vários âmbitos da inclusão em sentido heurístico, ou seja, com base na perspectiva do aprender a sempre aprender. Um processo, muitas vezes, parece ser um fim em si mesmo, mas quando objetiva o aprendizado como finalidade, tem-se ações efetivadas a partir da compreensão pedagógica que vincula a própria ação docente ao ato dialogal, no qual a referência é a atitude de diálogo de quem ensina e aprende com quem aprende e ensina, ou seja, o encontro de consciências (docente – discente) no mundo.

1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo tem por objetivo abordar algumas considerações sobre a legislação a respeito da educação inclusiva e suas manifestações no ambiente escolar, e as políticas públicas educacionais, tendo como finalidade garantir o direito de todos ao ensino na escola regular.

1.1 Processo inclusivo no sistema educacional brasileiro

No Brasil, o processo inclusivo do sistema educacional é fundamentado pela Constituição Federal de 1988, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, a Lei da Corde n. 7.853/89 e a Lei de Acessibilidade n. 10.098/00.

A história da legislação brasileira, concernente à educação, vem sendo prejudicada pela demora nas aprovações das leis, pois, desde a década de 1940, várias discussões sobre o assunto estão sendo pautadas sem, no entanto, corresponderem a uma agilidade razoável aos processos sociais. Dessa forma, surgiram projetos de leis para atender às necessidades da educação brasileira, iniciando com a Lei n. 4.024/61, que teve a sua versão inicial enviada à Câmara Nacional em 1948, mas somente 13 anos mais tarde é que foi aprovada, em 1961. Com o golpe militar, de 1964, a lei sofreu modificações, dando origem à Lei de Reforma Universitária n. 5540/68, à Lei de Reforma do Ensino de Primeiro Grau, n. 5692/71 (atualmente denominado de Ensino Fundamental) e, posteriormente, a Lei n. 7.044/81, determinando o fim do ensino profissionalizante no Ensino Médio, na época, denominado de Segundo Grau.

Com a retomada do governo pelos civis, em 1985, surgiu o interesse em elaborar uma Constituição Federal que correspondesse às necessidades sociais, sendo então criada a lei específica para a educação – a denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, conhecida como LDBEN.

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 declara assim: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.¹

¹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em:

O artigo considera que todas as pessoas – independente de sua etnia, suas características ou limitações – possuem o direito de receber atendimento que tenha como objetivo o desenvolvimento pessoal, bem como ser agente atuante na sociedade. É um artigo que subjetivamente vem ao encontro de uma proposta inclusiva, pois garante a todas as pessoas o acesso à educação, à cultura e à qualificação para o trabalho.

Em seguida, o Art. 206 regulamenta que o ensino seja ministrado sob os seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.²

Os princípios supracitados acentuam as condições básicas com que devem ser trabalhadas certas questões por parte dos educadores, principalmente quanto à defesa de que todos os cidadãos e cidadãs tenham acesso a uma educação de qualidade. Sabe-se que ainda não são atendidas todas as pessoas do país que a legislação preceitua, pois existem pessoas que ainda se encontram excluídas do acesso e permanência nas escolas, principalmente quando se refere aos portadores de necessidades educativas especiais. A divulgação dos direitos sociais é fundamental para o sucesso de um sistema educacional que seja pautado na igualdade de direitos e de oportunidades, pois assim possibilita sua compreensão e a sua efetivação, o mais integralmente possível, por todas as pessoas envolvidas com a educação, bem como pelo poder público.

O Art. 208 cumpre com as disposições elencadas a partir da afirmativa de que é dever do Estado, para com os cidadãos, a efetivação das garantias de acesso à educação:

- I - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 1 ago. 2010. Art. 205.

² BRASIL, 1988, Art. 206.

- IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII - Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.³

Ao se analisar criticamente esses dois artigos, percebe-se que existem afinidades entre eles, pois ambos buscam na educação os argumentos para o desenvolvimento social, que, se fossem executados, tornariam a educação algo diferenciado na sociedade atual. Isso favoreceria o desenvolvimento integral das pessoas, caso fossem atendidas de forma igualitária no sistema educacional, possibilitando maiores recursos para a sua inserção no mercado de trabalho. Isso garantiria um desempenho social e financeiro por meio da construção de diferentes conhecimentos adquiridos a partir de uma educação transformadora. Percebe-se que o grau de instrução está ligado a um maior poder aquisitivo, o que possibilita acúmulo de recursos para sanar necessidades físicas, sociais e culturais.

As normativas dessa legislação atendem a todos os princípios cuja aplicação é requerida dos países em desenvolvimento pelo Banco Mundial. São artigos idealistas que nos levam a refletir sobre situações sociais que permeiam o cotidiano do educador e o que de fato está ocorrendo no sistema educacional que impossibilita a instituição escolar de atender às exigências legais e de garantir a execução destas de modo a assegurar a formação escolar de todos. Portanto, há a necessidade de os profissionais de educação se conscientizar dos princípios norteadores, garantidos pela legislação, existentes no trabalho educativo, vitalizando, assim, o desenvolvimento do País.

Somente após muitas discussões com a comunidade acadêmica, a sociedade civil e os órgãos de interesse – para atender as especificidades da educação – é que, em 1996, foi aprovada a LDBEN, Lei n. 9.394/96, que define os encaminhamentos a serem efetivados pelo sistema educacional do Brasil.

A LDBEN modificou nomenclaturas, definiu metas e pontuou ações na esfera educacional do país. Como a intenção, neste trabalho, é fundamentar o processo de educação inclusiva, é utilizada a legislação atual referente à educação para poderem ser visualizados os objetivos preconizados na Constituição de 1988. Assim, para embasar a discussão, tomaram-se os Art. 58, 59 e 60 da LDBEN, pois se referem à educação especial e às formas de atendimentos que existem na atualidade. O conhecimento e a aplicação desse recorte da

³ BRASIL, 1988, Art. 208.

LDBEN são necessários para que os procedimentos de inclusão não fiquem restringidos apenas a um modismo de época, mas possibilitem o atendimento a partir de uma legislação que garanta o atendimento educacional a todas as pessoas.

Ao serem apresentados estes artigos específicos, o objetivo é contribuir para que se torne cada vez mais divulgada a legislação (favorecendo sua compreensão) e com isso seja possibilitado que esta seja efetiva no atual sistema educacional, de modo a viabilizar o processo inclusivo e, caso seja necessário, habilitar a utilizar sua força para garantir o atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais.

Destaquemos da LDBEN o seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro para o Poder Público.

Parágrafo único. O Poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.⁴

Esses três artigos prezam pela individualidade, ou seja, a integridade da pessoa com necessidades educativas especiais, por se referir à pessoa como um ser único, que deve ser

⁴ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 set. 2010.

atendido pelo sistema educacional, recebendo suporte técnico e financeiro, além disso, ter garantido o direito descrito na CF de 1988, conforme os Art. 205, 206 e 208.

Infelizmente, sabe-se que há distâncias consideráveis da normatividade do efetivo cumprimento da lei, se for considerado como objetivo de uma educação de qualidade e eficaz para todos, bem como a realização do propósito de desenvolver e formar cidadãos conscientes, prontos para o mercado de trabalho. Isso não ocorrerá quando, os educadores, tiverem consciência da sua competência técnica e dos conhecimentos de como, quando e porquê devem ser cumpridas as leis.

Estar formado não significa ter clareza do como se deve agir, e também não garante muito discernimento sobre a profissão escolhida. Pretende-se, no presente estudo, que cada um construa seus conceitos sobre educação e processo inclusivo com os argumentos apresentados até aqui, pois esses dois recursos (a CF e a LDBEN) são as principais fontes normativas para o incurso discursivo à educação brasileira.

Observa-se que há descompasso entre o que está instituído por lei, em relação às necessidades individuais, e o que de fato ocorre, uma vez que o tempo *kronos* (tempo medido) não facilita o entendimento do tempo *kairos* (tempo individual) para o sucesso do processo inclusivo. Assim, independente das condições de aprendizagem das pessoas atendidas no sistema educacional atual, esses tempos devem ser respeitados.

Há outras legislações específicas referentes às pessoas com necessidades educativas especiais. Como exemplo, tem-se a Lei da Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), instituição representativa – a qual tem como foco de trabalho o legislativo – que tem seus trabalhos direcionados às pessoas com necessidades especiais. Essa legislação específica auxilia diferentes órgãos na compreensão dos atendimentos e dos recursos que as pessoas com necessidades especiais têm garantido, resguardando a integridade e a individualidade desses sujeitos. Nessas circunstâncias, os procedimentos legais são variados, possibilitando os diferentes momentos sociais em que se encontra a pessoa especial, porquanto essa legislação prevê a inclusão da pessoa de forma íntegra, responsável e atuante – como agente transformador do meio no qual está inserido.

A Lei n. 7.853/89, da Corde, fundamenta várias ações referentes à educação, à saúde e à profissionalização, além de defender os interesses das pessoas com necessidades especiais.

Art. 1º. Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único - Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objeto desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - Na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

[...]

Art. 8º. Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - Recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;

II - Obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;

III - Negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;

IV - Recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, a pessoa portadora de deficiência;

V - Deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - Recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público.

[...]

Art. 10. A coordenação superior dos assuntos, ações governamentais e medidas, referentes às pessoas portadoras de deficiências, incumbirá à Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), órgão autônomo do Ministério da Ação Social, ao qual serão destinados recursos orçamentários específicos.

Parágrafo único. Ao órgão a que se refere este artigo caberá formular a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, seus planos, programas e projetos e cumprir as instruções superiores que lhes digam respeito, com a cooperação dos demais órgãos públicos.

Art. 11. Revogado

Art. 12. Compete à Corde:

I - Coordenar as ações governamentais e medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência;

II - Elaborar os planos, programas e projetos subsumidos na Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias à sua completa implantação e a seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos e as de caráter legislativo;

III - Acompanhar e orientar a execução, pela Administração Pública Federal, dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior;

IV - Manifestar-se sobre a adequação à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos respectivos;

V - Manter, com os Estados, Municípios, Territórios, o Distrito Federal e o Ministério Público, estreito relacionamento, objetivando a concorrência de ações destinadas à integração social das pessoas portadoras de deficiência;

IV - Provocar a iniciativa do Ministério Público, ministrando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto da ação civil de que trata esta Lei, e indicando-lhe os elementos de convicção;

VII - Emitir opinião sobre os acordos, contratos ou convênios firmados pelos demais órgãos da Administração Pública Federal, no âmbito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

VIII - Promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes à pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade:

Parágrafo Único - Na elaboração dos planos, programas e projetos a seu cargo, deverá a Corde recolher, sempre que possível, a opinião das pessoas e entidades interessadas, bem como considerar a necessidade de efetivo apoio aos entes particulares voltados para a integração social das pessoas portadoras de deficiência.⁵

Considerando o meio social, fazem-se necessários adequar os recursos educacionais e físicos, possibilitando o acesso a diferentes formas de cultura, para que as limitações das pessoas não sejam obstáculos ao seu desenvolvimento integral, mas, sim, tornem-se uma de suas características.

Interligando ao que foi visto na lei anterior (Lei n. 7.853/89), pode-se apresentar a Lei n. 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade – quando relacionada a espaços físicos educacionais, culturais e, conseqüentemente, aos diferentes espaços sociais onde estão as pessoas com necessidades especiais – garantindo o direito de ir e vir (o qual é bastante reduzido) e outras providências. Essa legislação está em fase de divulgação e discussão por parte dos órgãos públicos e privados, sendo necessário conhecimento de causa para possibilitar as adequações necessárias referentes aos espaços físicos de estada e de locomoção, bem como para garantir às pessoas acessibilidade aos espaços sociais existentes, pensando na necessidade específica de cada pessoa.

Com relação à Lei n. 10.098/00, considera-se conveniente destacar alguns capítulos que dispõem objetivamente sobre o direito de pessoas com insuficiência motora obterem acesso aos mais variados espaços físicos e sociais.

⁵ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 7.853*, Brasília, 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 4 ago. 2010.

Art. 1º. Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º. Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - Barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III - Pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com meio e de utilizá-lo;

IV - Elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

V - Mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VI - Ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.⁶

Observamos que o Parágrafo II, dessa lei, refere-se aos elementos da urbanização e sua necessária concepção e execução de forma a torná-los acessíveis ao público que apresenta alguma limitação de mobilidade na sociedade atual, uma vez que este capítulo garante o acesso aos diferentes espaços físicos de uma cidade, considerando a pessoa limitada como agente da sociedade na qual está inserida, de modo a respeitá-la enquanto pessoa, que, com desejos e anseios, necessita de adequações físicas para agir como cidadã independente e autônoma. Já no Parágrafo III, há a descrição da necessidade de adequarem-se também símbolos e desenhos, bem como a localização do mobiliário urbano, como os sinais de tráfego, os semáforos, os postes de iluminação ou quaisquer outros elementos verticais de sinalização que são instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres, os quais devem ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação, como também deve

⁶ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.098*, Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/casacivil/site/exec/arquivos.cfm?cod=1036&tip=doc>>. Acesso em: 3 ago. 2010.

possibilitar a sua utilização com a máxima comodidade. Ainda nesse mesmo capítulo, defende-se a ideia de que os elementos do mobiliário urbano devem ser projetados e instalados em locais que permitam sua utilização pelas pessoas que deles necessitem. Com relação aos demais Parágrafos (IV e V) destinam-se a garantir acessibilidade aos edifícios públicos, privados ou de uso coletivo, pois, em âmbito social, todas as pessoas são cidadãos com direitos e deveres.

Considerando que a pessoa com deficiência física ou qualquer pessoa com limitação para se locomover precisa de recursos e espaços específicos, o Parágrafo IV garante lugares reservados nos veículos coletivos. Como exemplo, é possível citar a empresa URBS de Curitiba, no Paraná, que apresenta elevadores nos veículos de transporte público e nas “estações tubo” (ponto de ônibus que faz parte da rede integrada de transporte municipal) direcionados às pessoas que deles necessitam, bem como mecanismos sonoros no interior desses veículos, o que atende ao Parágrafo VII dessa mesma legislação, garantindo a eliminação de barreiras, no caso da comunicação.⁷

Atender a pessoa com determinadas limitações – na sua recepção ou na sua expressão no processo de comunicação – posta-se como um desafio a ser enfrentado por todos que atuam dentro do sistema educacional brasileiro. Razão pela qual, para possibilitar a inclusão dessas pessoas, essa lei apresenta alternativas descritas no capítulo VII, em seus Art. 17, 18 e 19, referentes à acessibilidade (nos sistemas de comunicação) e à sinalização.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismo e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previsto em regulamento.⁸

Essa legislação prevê o fomento da pesquisa e a divulgação eficaz de suas informações para garantir os diferentes aspectos de acessibilidade e de promoção às pessoas com necessidades especiais, facilitando, diretamente, o processo de inclusão, para tornar

⁷ URBANIZAÇÃO DE CURITIBA S.A. (URBS). Disponível em: <<http://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/PORTAL/index.php>>. Acesso em: 23 out. 2010.

⁸ BRASIL, 2000, Art. 17-19.

viável a liberdade de ir e vir das pessoas com alguma necessidade especial. Além disso, a legislação garante a inserção das pessoas na sociedade e favorece a construção cultural, e esta depende da atuação de equipes multidisciplinares, incluindo, nessa elaboração, a escola, a família, o poder executivo e os diferentes setores de profissionais envolvidos no processo, uma vez que os objetivos centrais a serem alcançados efetivam-se por meio dos atendimentos realizados, os quais buscam promover a autonomia das pessoas com necessidades especiais.

Em decorrência disso, à obrigatoriedade de diferentes atendimentos e à expectativa de qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais associam-se, nos últimos anos, atendimentos específicos com intuito de oferecerem mais independência, no que se refere à escolaridade, à atividade profissional e à vida pessoal – graças à consciência da comunidade como um todo. Portanto, pode ser percebido que para incentivar e elaborar uma concepção inclusiva é necessário, no âmbito escolar, divulgar cada vez mais os aspectos legais que favorecem a construção da autonomia e da independência dessas pessoas.

O Brasil apresenta outras legislações – subsidiadas pela CF de 1988 – que se referem ao apoio e à integração social das pessoas com deficiência, as quais devem ser divulgadas, consultadas e aplicadas na sociedade para que processo inclusivo tenha sucesso, o qual está sendo construindo paralelamente à história do sistema educacional.

Na sequência, serão apresentadas algumas leis, pareceres e decretos que podem ajudar no processo de inclusão:

Decreto n. 2.208/97 – regulamenta a educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais;⁹

Parecer CNE/CEB n. 16/99 – estabelece orientações sobre a educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais;¹⁰

Resolução CNE/CEB n. 4/99 – apresenta resoluções sobre a educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais;¹¹

Decreto n. 3.298/99 – regulamenta a Lei n. 7.853/89, dá-lhe condições operacionais e consolida as normas de proteção ao portador de deficiências;¹²

⁹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 2.208*, Brasília, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 set. 2010.

¹⁰ PARECER CNE/CEB n. 16/99, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

¹¹ RESOLUÇÃO CEB n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

Portaria MEC n. 1.679/99 - estabelece os requisitos de acessibilidade a cursos e as instruções de processos de autorização de cursos e de credenciamento de instituições voltadas à educação especial;¹³

Parecer CNE/CEB n. 14/99 – ordena as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena;¹⁴

Resolução CNE/CEB n. 03/99 – fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento de Escolas Indígenas;¹⁵

Resolução CNE/CEB n. 2/01 – institui as Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica;¹⁶

Parecer CNE/CEB n. 17/01 – instaura as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;¹⁷

Lei n. 10.172/01 – aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências;¹⁸

Lei Federal n. 10.436/02 – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras);¹⁹

Lei Federal n. 10.639/03 – altera a Lei 9.394/96 (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”;²⁰

Lei n. 10.845/04 – o Art. 1º desenvolve uma complementação ao Programa de Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.²¹

Com tantos documentos apoiando o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades especiais, a sociedade deveria, enquanto órgão formativo, tomar consciência de que se trata de um direito de todos, isto é, a educação; e isso independente das condições

¹² BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 3.298*, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>. Acesso em: 15 set. 2010.

¹³ SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Portaria MEC n. 1.679/99 que dispõe sobre requisitos de Acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <<http://www.sieeesp.org.br/index.php?acao=48&codigo=192>>. Acesso em: 15 set. 2010.

¹⁴ PARECER CNE/CEB n. 14/99, de 14 de setembro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNE_CEB_14_99_DiretrizesNacionaisFuncionamentoEscolasIndigenas.pdf>. Acesso em: 15 set. 1999.

¹⁵ RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999. Trata das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010.

¹⁶ RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010.

¹⁷ PARECER CNE/CEB n. 17, de 15 de agosto de 2001. Instaura as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

¹⁸ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.172*, Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

¹⁹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.436*, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

²⁰ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.639*, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

²¹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.845*, Brasília, 5 mar. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

físicas, intelectuais, emocionais, sensoriais e sociais. Aliás, é por meio dela que é favorecido o acesso e a permanência de todos nos lugares sociais devidos, sem discriminação, respeitando-se as possibilidades de tais pessoas serem autônomas, independentes e iguais.

Muitos documentos que se referem à ideia de inclusão, ao longo do tempo, foram elaborados por profissionais da educação, da saúde, da sociedade civil, de instituições privadas e de organizações não governamentais para atender as necessidades advindas das transformações do contexto social. Surgiram, então, as Conferências Mundiais e os seus relatórios, sendo os mais conhecidos: Declaração de Cuenca,²² Declaração de Sunderberg,²³ Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Pan-americana,²⁴ Seminário UNESCO,²⁵ Declaração de Santiago,²⁶ Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidade para Pessoas com Incapacidades da Assembleia Geral das Nações Unidas,²⁷ Declaração Mundial de Educação para Todos,²⁸ e Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial: criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos.²⁹

Ao considerar a legislação vigente e os documentos internacionais, verifica-se que uma das estratégias para favorecer o processo inclusivo no meio social existente é a participação ativa dos profissionais da educação nos conselhos municipais e estaduais de saúde, de educação e de serviço social, e também nos conselhos tutelares e nas comissões de avaliação institucional, bem como devem participar da elaboração de conferências públicas

²² II Assembleia da Saúde dos Povos. Declaración de Cuenca. In: Motrivivência, ano XVII, n. 24, p. 173-182, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/863/3896>>. Acesso em: 16 set. 2010.

²³ CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA EDUCAÇÃO, REVENÇÃO E INTEGRAÇÃO – 1981: Declaração de Sunderberg. Disponível em: <<http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/declaracaosundberg.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

²⁴ ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 26a Conferência Sanitária Pan-Americana. 54a Sessão do Comitê Regional. Disponível em: <<http://www.paho.org/portuguese/gov/csp/csp26-26-p.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

²⁵ KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A educação inclusiva e a contabilidade. In: MONOGRAFIAS.COM. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/educacao-inclusiva/educacao-inclusiva.shtml>>. Acesso em: 17 set. 2010.

²⁶ RODRIGUES, Davi. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista Educação Especial*, n. 23, v. 37, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a1.htm>>. Acesso em: 17 set. 2010.

²⁷ ALMEIDA, Dulce Barros de. Pessoas com Deficiência e/ou Necessidades Especiais à Luz dos direitos humanos. *Rede Direitos Humanos e Cultura* (DHnet). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/def/pessoas_deficientes.html>. Acesso em: 17 set. 2010.

²⁸ DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2010.

²⁹ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2010.

municipais e estaduais para que sejam divulgadas essas legislações, de modo a atender igualmente a todos os que dela necessitarem.

1.2 Políticas públicas e a universidade: resultados da Declaração de Salamanca

Após dez anos da Declaração de Salamanca, e com um período equivalente de efetivação de várias reformas na área educacional básica, é possível perceber pontos importantes nas políticas desenvolvidas a partir de então, quais produziram mudanças significativas em termos de competências dos sistemas de ensino, de estruturação e gestão das redes, de financiamento educacional, de organização curricular, de formação de profissionais da educação. Tais mudanças, de abrangência significativa, apresentaram-se em um novo contexto e com novos desafios à questão da educação regular de pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.

As características mais marcantes das reformas educacionais que ocorreram neste período, na educação brasileira, foram as tendências de desconcentração ou descentralização, iniciadas a partir da CF, e reafirmadas na Emenda Constitucional 14/96, que pôs em definitivo as responsabilidades orçamentárias em relação à educação básica de parte da União, dos Estados e dos Municípios. A partir desta Emenda Constitucional, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vinculava 60% dos recursos orçamentários já disponíveis ao Ensino Fundamental e ajudava na indução da municipalização dessa forma de ensino. Essa ênfase, além das vantagens conferidas na expansão quantitativa das vagas e do estreitamento nas desigualdades regionais em relação às carreiras dos profissionais do ensino, teve como contrapartida, lógicas negativas de viés quantitativo negativamente discriminador em relação às outras instâncias de ensino, especialmente no campo da educação especial.³⁰

De uma maneira, como registra Antônia Aranha, “a municipalização veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas”,³¹ e pôde propiciar o surgimento de novas experiências. De outra, especialmente nos municípios pequenos, a ausência de mecanismos efetivos de indução e incentivo da União e dos Estados pôde consagrar, no âmbito da educação especial, as

³⁰ GLAT, Rosana; MACHADO, Kátia; BRAUN, Patrícia. *Inclusão escolar*. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010. p. 4.

³¹ ARANHA, Antônia Vitória S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez. 1997. p. 5.

conhecidas práticas assistencialistas de uma história fundamentada de omissão das autoridades competentes.

Esse processo de concentração de prioridades decorreu de uma série de compromissos assumidos pelo governo brasileiro diante das agências de fomento e outras organizações internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial). O Congresso da Educação para Todos, realizado em 1990, na Tailândia, teve seu reflexo na política nacional do Plano Decenal de Educação para Todos (1993). A ênfase, nos dois casos, se deu na objetivação de se universalizar o acesso ao Ensino Fundamental. No âmbito dessas reformas, a Declaração de Salamanca significou o foco específico nas necessidades educacionais especiais. Assim como aconteceu com as demais propostas, ao menos na discursividade, esta declaração foi adotada como referência para as políticas nacionais.

Em 2000, novo Fórum Mundial de Educação, em Dakar, avaliou a década pós-Jomtien. Conforme a Declaração de Dakar houve progresso, mas desigual e muito lento, pois: (1) das mais de 800 milhões de crianças com menos de seis anos de idade, pouco mais de um terço tem o benefício de qualquer forma de educação na primeira infância; (2) cerca de 113 milhões de crianças, 60% das quais do sexo feminino, não têm acesso à escola primária; (3) ao menos 880 milhões de adultos são analfabetos, na maioria mulheres. Daí a meta de garantir que em 2015 todas as crianças, particularmente as meninas, crianças em circunstâncias difíceis e aquelas pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária gratuita e compulsória de boa qualidade e a completem. Segundo o entendimento de Torres (2001), ao avaliar o Fórum de Dakar, na realidade, as metas de Jomtien foram reafirmadas e, em certa medida, transferidas para 2015. As referências de equidade e qualidade de Jomtien parecem distantes da realidade.³²

Em 2002, a questão da qualidade foi positivamente citada pelo Banco Mundial sobre a situação brasileira. De acordo com matéria do jornal Folha de São Paulo, intitulada *Falta melhorar qualidade de ensino*,³³ um relatório elaborado pelo Banco avaliando os resultados do FUNDEF e da municipalização concluía que o incentivo às matrículas nos últimos anos não teria resultado sem esforços de Estados e Municípios para oferecer educação de melhor qualidade. Já o jornal O Estado de São Paulo, na mesma época, publicou matéria na qual era comentada a situação citada em relatório do MEC avaliando estatísticas sobre desempenho de alunos do Ensino Fundamental cujo despreparo para a vida era visível, de acordo com o jornal, as marcas de aproveitamento escolar no fim do Ensino Fundamental foram

³² FERREIRA, J. R. *Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. Inclusão: Intenção e Realidade*. Marília: Fundep, 2004. p. 13.

³³ MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. *Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. p. 52. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2006/moreira_mhb_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 22 set. 2010. p. 52.

considerados “críticos” ou “muito críticos” para 59% dos alunos. As piores marcas ficaram junto à área de língua portuguesa e matemática.³⁴

Quanto à educação especial, avaliando os impactos específicos da Declaração de Salamanca, é reconhecido que a inclusão se tornou uma norma internacional,³⁵ mas ainda há argumentos de que as práticas políticas de países que não refletem os valores das nações que as preconizam, acabam comprometendo a própria noção do significado de inclusão. Certo é que tais políticas, aparentemente universais, têm desenvolvimentos diferenciados dependendo do contexto e da maneira cultural de se conceber as situações de pessoas com necessidades especiais, nas diferentes nações.

Em 1999, em publicação da UNESCO, foram apresentadas avaliações de atividades, organizadas por instituições de vários países, sob a luz da Declaração de Salamanca, após cinco anos de sua homologação, mostrando que a adesão por parte de vários países, principalmente aqueles considerados menos desenvolvidos, gerou benefícios à educação inclusiva. Sugeriu-se que os programas de educação para todos e de educação de pessoas com necessidades especiais fossem mais tratadas de forma separada. Isso porque a primeira, como foi percebida, é direcionada para todas as pessoas que se encontram como aprendizes, exceto àqueles que se apresentam com necessidades especiais, ou seja, parece mais forte a ideia de tratamentos diferenciados do que o incentivo à valorização de uma escola única.

³⁴ FERREIRA, 2006, p. 14.

³⁵ UNDERWOOD; RICHMOND; MCGEE *apud* FERREIRA, 2006, p. 14.

2 FORMAÇÃO DE DOCENTES

Sobre as discussões a respeito da formação pessoas para atuarem na área de educação de todos, criou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, no ano de 1990, com o intuito de debater a questão da inclusão e escolarização adequada de pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Na esteira dos direitos sociais, a Declaração de Salamanca (1994) orienta que a formação inicial deva criar em todas as pessoas, envolvidas na formação de professores, certa direção positiva com respeito à deficiência de forma que seja permitido o entendimento de que as escolas possam conseguir avançar com a ajuda de todos os setores locais de apoio.

O documento prioriza os saberes e aptidões requeridos à boa pedagogia: a capacidade de avaliação das necessidades especiais, de adaptação aos conteúdos de estudos, de individualização dos procedimentos pedagógicos e de trabalho em equipe com profissionais da área e, também, com os pais. O texto enfatiza ainda as novas competências do professor do ensino regular. No entanto, pauta especificamente a formação de educadores para o atendimento especializado – a Educação Especial – em mãos de cursos de pós-graduação. Por isso, o documento tem a defesa da figura do professor como especialista e a criação de serviços de apoio.

Na proposta do documento, observam-se elencadas questões fundamentais conforme o contexto educacional da Europa, lugar existencial de surgimento destes conceitos: em um primeiro momento, a existência de forte e ampla formação na área de Educação Especial nos países da Europa; e, em um segundo, os professores da escola de ensino regular com uma consistente formação pedagógica e tecnológica. O imperativo que se coloca é: têm que conviver, discutir e construir juntos práticas e saberes na inclusão de alunos que ficavam anteriormente “separados” em classes especiais ou em salas de recursos pedagógicos nas escolas ligadas ao Estado ou ao Poder Municipal.

De acordo a esta inclinação, a LDBEN se refere a dois tipos de profissionais da educação que devem atuar em aulas ministradas a alunos com necessidades educacionais especiais:

- a) Professor de classe comum capacitado: comprove em sua formação, conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para as seguintes necessidades:
 - 1) Aperceber-se das necessidades educacionais de alunos com necessidades especiais;

- 2) Flexibilizar-se às ações pedagógicas nos diferentes campos do saber;
 - 3) Avaliar-se continuamente sobre sua efetividade dentro do processo educativo;
 - 4) Desenvolver-se em equipe e em parceria conjunta ao profissional especializado.
- b) Professor especializado em Educação Especial: formação em cursos de Licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação em:
- 1) Identificar as necessidades educacionais especiais;
 - 2) Definir e implementar respostas educativas;
 - 3) Apoiar o professor de classe comum;
 - 4) Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.
 - 5) Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Bueno elenca três dificuldades colocadas à educação inclusiva pela formação de profissionais, quais sejam: a) formação teórica sólida ou uma formação concorde ao que se relaciona aos diferentes processos e encaminhamentos pedagógicos que lidam tanto com o “saber” quanto com o “saber fazer” pedagógico; b) formação que privilegie o envolvimento com as mais diversas diferenças, dentre elas, com as crianças com necessidades educativas especiais incorporadas no processo educativo regular; c) formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.³⁶

As análises realizadas apontam para a necessidade de inclusão na agenda das grades curriculares dos cursos, o debate a respeito de como articular os saberes, os princípios e as práticas de educação inclusiva no projeto pedagógico do Ensino Superior.

A cultura escolar é de suma importância nesses estudos que anunciam a reflexão sobre o todo do processo escolar: os pensamentos, as crenças, os valores e os hábitos compartilhados que influenciam na maneira como o professores, gestores escolares e pais lidam com a diversidade, com os desafios e barreiras enfrentados no processo de aprendizagem dos alunos.

A formação de educadores para o atendimento educacional especializado e para o apoio e suporte ao professor do ensino regular não pode se distanciar do que propõem os teóricos da formação geral dos professores. Dão ênfase a uma formação que envolve múltiplos saberes – formação pessoal e profissional produzidos sob a reflexão das ciências humanas da área da educação; saberes disciplinares – formação inicial e continuada em diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares inter-relacionados ao projeto de ensino

³⁶ BUENO, J. G. S. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SEESP, 2002. p. 32.

– aos conteúdos, aos métodos e às técnicas de ensino para formação dos alunos; a proposta na esfera da escola – os saberes da experiência, da prática cotidiana que vem da cultura.³⁷

Peterson é da opinião de que os processos inclusivos não podem ser bem sucedidos, em escolas públicas, se professores da Educação Geral e da Educação Especial não forem capacitados para desenvolverem programas de ensino que exijam a colaboração de ambas as áreas.³⁸

É reconhecido, atualmente, que os processos de ensino e aprendizagem na formação de professores são de longa duração. A formação de professores é concebida como algo que deve ser empreendido ao longo da vida, é um aprender a aprender sempre, sem previsão de uma etapa final.³⁹

Até há bem pouco tempo, a educação e a formação docente eram percebidas como sendo processos de preparação técnica, oportunizando compreender o funcionamento das regras e técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz.

Esta percepção era baseada em uma ideia de acúmulo de conhecimentos para aplicação futura na prática. Abrangia uma concepção tecnológica do trabalho, uma hierarquização na produção do conhecimento, que separava a teoria e a prática, não incentivando o conhecimento das especificidades dos educandos sob sua responsabilidade.

As situações do cotidiano escolar são caracterizadas por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. Os professores têm que lidar constantemente com situações tensas e, considerando-se a rapidez das atividades e suas múltiplas variáveis em interação. Existe pouca chance para que eles reflitam a respeito dos problemas e tragam suas contribuições para análise e interpretação. Eles têm, via de regra, que resolver de forma dinâmica as dificuldades que surgem e o fazem, na maior parte das vezes, de forma intuitiva.

É necessário que profissão de docente seja analisada dentro de um contexto de formação inicial que tenha continuidade, situações indissociáveis uma da outra, assim como as experiências pessoais e profissionais que os docentes constroem ao longo do percurso de sua vida pessoal e profissional.

³⁷ NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 62.

³⁸ PETERSON, P. Inclusão nos Estados Unidos: implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, 2006. p. 3. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista12numero1pdf/v12n1sumario.pdf>. Acesso em: 21 out. 2010.

³⁹ ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 29-43.

Ao se refletir sobre a perspectiva do ensino regular, torna-se plausível que não é possível mais se pensar na atuação escolar de maneira hegemônica. Cada aluno é uma subjetividade própria, cada um com suas características específicas, como é a situação dos educandos cujas necessidades especiais são associadas às deficiências sensoriais, físicas, cognitivas e múltiplas, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, o que requer certa atenção com diferenciamento e, muitas vezes, a utilização de recursos pedagógicos dinâmicos usados pelos seus companheiros de idade e classe, objetivando alcançarem o máximo de desenvolvimento pessoal na aprendizagem.

Por meio dos fundamentos contidos no documento da Declaração de Salamanca, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, foi estabelecido o direito fundamental de todas as crianças à educação, reconhecendo que elas possuem características, interesses, capacidades, necessidades de aprendizagens que lhes são próprias e que os sistemas educativos sejam planejados, juntamente com os programas aplicados, de modo a levar em conta essa grande multiplicidade de características e necessidades. Assim são incentivadas as construções de uma escola aberta, inclusiva, coerente ao princípio de reconhecimento de igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todas as pessoas em um ambiente educacional favorável.

No Brasil, vive-se ainda um cotidiano escolar massificador, predominando aquela cultura de exclusão concorde ao modelo de sociedade excludente que impera há séculos, e que faz entrave à educação cultural inclusiva.

Dessa forma, questiona-se qual modelo de professor de educação inclusiva será produzido pelo sistema educacional, apesar de não ser ele o único responsável neste processo, e sim todos aqueles que fazem parte dos vários segmentos da comunidade escolar. Cumpre a este profissional de ensino trabalhar harmoniosamente com todos os profissionais ligados à educação sob sua responsabilidade.

A formação de professores, para trabalhar com a diversidade, prevê um grande desafio, em um processo de busca da construção da educação inclusiva. É preciso que este profissional de ensino inclusivo se torne mais consciente das necessidades e das potencialidades dos alunos com necessidades especiais, assim como de suas próprias condições para atuar pedagogicamente em um ambiente inclusivo, realizando sempre autorreflexão a respeito de sua prática para que, se for o caso, modificá-la se necessário.

O professor atuante na escola regular deve seguir em direção à diversidade, deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao

desenvolvimento das características fundamentais de seus alunos, tendo como objetivo suas necessidades.

No Brasil, o Ministério de Educação (MEC) reconhece que são necessárias implantações de propostas para a construção de uma educação inclusiva; são requeridas mudanças profundas nos processos administrativos, na formação de docentes, nos quadros metodológicos educacionais que envolvam ações compartilhadas e práticas pautadas por parcerias que correspondam às necessidades de todos os alunos.⁴⁰

Para tanto, vem sendo dedicada grande incentivo à formação continuada de gestores e profissionais na área de ensino de educação inclusiva, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com 144 municípios – pólos em todo o país e com o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e formação de gestores e educadores por meio do programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade*.⁴¹

O aperfeiçoamento de docentes com vista ao desenvolvimento de propostas de ensino inclusivo é urgente, como consequência das exigências para reestruturação das condições de ensino básico, objetivando a oferta de uma educação para todos os alunos, uma educação que seja sem exclusão.

Somente com o aprofundamento, por parte dos profissionais atuantes nas escolas e no sistema de ensino, dos estudos em geral e também com desenvolvimento de uma real análise por parte de todos os segmentos da comunidade escolar sobre a prática educacional, sob um viés inclusivista, é que as barreiras existentes, aos poucos podem ser superadas, sejam elas pedagógicas, existenciais ou físicas. Somente com a superação de uma percepção de mundo que exclui o diferente é que serão derrubadas as barreiras para que seja construída uma sociedade inclusivista.

A formação continuada de professores é, portanto, fundamental para atualização e aprofundamento do conhecimento pedagógico, devendo acontecer de maneira coerente com a realidade vivenciada nas escolas, ou seja,

[...] a partir dos próprios casos em atendimento, pois esse é o material vivo, que propicia visão subjetiva que o professor responsável pela sala de aula ou por esse atendimento terá para dar conta da complexidade dos alunos e do seu processo de aprendizagem. É primordial que se leve em consideração o caráter subjetivo dessa

⁴⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político Legais da Educação Especial. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 out. 2010.

⁴¹ MENDES, Enicéia Gonçalves. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 out. 2010.

formação, para que não se caia nas malhas da generalização do atendimento, seja por patologias, por métodos, técnicas, receituários pedagógicos e/ou fornecidos por outras especialidades.⁴²

A atuação do docente requer perspicácia de extrema complexidade. O reconhecimento dessa complexidade e os limites do acolhimento das diferenças individuais são pontos de problematização para que se consiga mexer com a ideia e a proposta de um currículo dinâmico. O ponto de partida é esse: a tarefa se configura de maneira plural, multifacetada e complexa. Não é possível conseguir mudar este fenômeno de exclusivismo com características superficiais e utilizando recursos de baixa consistência, como cursos rápidos e preparatórios para que sejam transformados do dia para a noite os docentes em pessoas inclusivas. É possível pensar-se, a princípio, em dois aportes: a) autoconhecimento e b) busca de referenciais. O exercício de autoconhecimento é preciso para que seja possível tomar ciência de várias barreiras que impedem as pessoas de agir nos encontros com o outro. O que ocorre com uma pessoa em um encontro com outra que a identifica como diferente? Qual o seu olhar perante o aluno, para além de suas roupas nem sempre limpas, de seu material escolar nem sempre organizado, de seu jeito de se comunicar coloquialmente, de suas dificuldades em cumprir as tarefas que são estabelecidas para a boa convivência em sala de aula?

2.1 Correntes paradigmáticas

A Educação Especial sempre esteve envolta por paradigmas construídos historicamente alicerçados, principalmente, em visões de mundo e de ser humano. Por paradigmas, compreende-se um conjunto de certezas e conceitos que caracterizam uma determinada maneira de perceber o mundo e de interagir com ele. Na área da ciência, seria a base de conhecimentos considerados válidos. Convivem paralelamente, ainda hoje, quatro grandes paradigmas diferentes, há outros, é claro, que perfazem o ambiente teórico da Educação Especial. Elencados são: 1) Paradigma Clínico-Médico; 2) Paradigma Sistêmico-Sociológico; 3) Paradigma Sócio-Interacionista e 4) Paradigma Crítico-Materialista.⁴³

No Paradigma Clínico-Médico, a deficiência encontra-se em uma esfera individual. Assim, as intervenções pedagógicas não modificariam a deficiência. Esta visão percebe as

⁴² BATISTA, Cristina Abranches Mota. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC, 2006. p. 27. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2010.

⁴³ BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 16.

propostas pedagógicas como um caráter de correção, compensação. Procedimentos curativos, educativos – treinamento – e terapêuticos seriam indicados. A Escola Especial seria o lugar educativo específico para esses sujeitos.

Os dados médicos apresentam somente as possíveis variáveis intervenientes no fenômeno. Isto significa apresentar a origem do distúrbio. No entanto, não é possível se orientar pedagogicamente sem visualizar outros fatores.

O Paradigma Sistêmico-Sociológico parte de um processo de regularização organizacional, ou seja, os sistemas devem buscar se homogeneizar. As diferenças tenderiam a desaparecer em grupos homogêneos. Surge aqui o sistema escolar de educação especial.

A descomplexificação da educação se basearia na organização por alguns critérios utilizados como: idade, sexo, rendimento escolar, conduta, etc. A massificação dos sujeitos facilitaria as ações pedagógicas.

Em algumas escolas existiam as famosas turmas A, B, C, pois algumas destas turmas foram constituídas seguindo esta perspectiva: a turma A era dos bons alunos, a turma B dos alunos regulares e a turma C dos alunos indisciplinados, ativos e repetentes. Aos alunos deficientes restavam as Escolas Especiais.⁴⁴

O que acontece neste paradigma? Os alunos são homogeneizados, isto é, são colocados todos sob a mesma articulação educacional que privilegia a normatividade excludente que impera, de modo geral, na sociedade. A homogeneidade (tornar todos iguais, negando suas diferenças) é o contrário de uma sociedade que priorize a Educação Inclusiva. Nessa esfera, as diferenças, as aceitações das distintas capacidades e potencialidades ficam aquém das necessidades reais daquelas pessoas que necessitam ter sua alteridade reconhecida.

No Paradigma Sócio-Interacionista, a deficiência nesta perspectiva constitui-se socialmente, ou seja, trata-se de uma construção social culturalmente elaborada que produz estigmas – também se constituindo socialmente, como é possível perceber na citação a seguir:

[...] A deficiência não é um determinado estado médico e também não é um produto das instituições, mas muito mais um processo de atribuição das expectativas sociais. Ela está ligada às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos [...] O deficiente desvia-se das normas da sociedade, porque ela é outro de uma forma não desejável. Mecanismos sociais de controle equipam-no com a etiqueta da deficiência, a qual significa estigmatização, rotulação e atribuição de um status social imposto.⁴⁵

⁴⁴ BEYER, 2005, p. 18.

⁴⁵ BLEIDICK *apud* BEYER, 2005, p. 15.

Este paradigma intenta ainda apontar para o insucesso escolar, o qual seria considerado uma construção histórico-cultural. Seriam resultados das frustrações, da baixa auto-estima, dos estigmas os fracassos. Uma escola inclusiva com profissionais capacitados e instrumentalizados seria fundamental para a elaboração de propostas de superação deste processo de homogeneização das potencialidades individuais.

Estes estigmas na vida escolar de muitas pessoas com necessidades especiais, muitas vezes, são encontrados presentes nas ações pedagógicas e não nos sujeitos com necessidades especiais. É este pensamento que este paradigma busca construir.

O Paradigma Crítico-Materialista preconiza a análise crítica da sociedade pelo viés econômico. Parte-se do princípio que a deficiência representa uma realidade pessoal de sujeitos concretos, inseridos em um contexto social com suas contradições e correlações, principalmente econômicas.⁴⁶ O paradigma busca demonstrar que a deficiência isolaria os sujeitos dos bens sociais, visto que esses teriam sua capacidade reduzida para o trabalho produtivo, o que os tornaria de menor-valia – uma mão de obra que não seria útil na obtenção de mais-valia.

A construção de uma sociedade inclusiva, uma escola inclusiva e uma empresa inclusiva resgatariam os direitos dos sujeitos com necessidades especiais a uma vida social digna, conquistando seu lugar no mundo de trabalho – não mais em funções menores ou mecanicistas.

A importância dos dois últimos paradigmas está alocada, principalmente, nos processos de inclusão social e educacional. Ambos propõem estratégias para mudanças sociais diante do conceito de deficiência e de oportunidades sociais para os sujeitos com necessidades especiais. A inclusão perpassa as pequenas ações que se efetivam na cotidianidade dos sujeitos. E são nessas instâncias que precisam ser efetuadas as mudanças, pelo menos de início.

2.2 Correntes epistemológicas

A prática pedagógica exige imiscuir-se nos modelos epistemológicos e pedagógicos existentes. Na educação especial, não é muito diferente! Se por paradigma compreende-se um conjunto de certezas e conceitos que caracterizam uma determinada maneira de perceber o mundo e interagir com este, como explicitado no subtítulo anterior, por correntes

⁴⁶ REICHMAN, J. *De la economia a la ecologia*. Madri: Trotta, 1995. p. 82-85.

epistemológicas subentende-se as várias teorias de conhecimento existentes frente a um mesmo objeto de estudo.

As correntes pedagógicas mais conhecidas são: Empirismo, Apriorismo, Construtivismo e a Sócio-Interacionista. Empirismo ou Pedagogia Diretiva trata do processo de ensino-aprendizagem em que o professor ensina e o aluno aprende. É o antigo modelo de transmissão do conhecimento: o conhecimento encontra-se no professor, nos livros, no meio físico e social, não no educando. Um método de ensino programado garantiria a transferência do conhecimento, visto que nesta perspectiva o sujeito é percebido como uma folha em branco, uma tabula rasa a ser preenchida. Autoritarismo, coação e silêncio fazem parte de uma disciplina imposta em sala de aula. A aprendizagem se dá em um molde processual mecanicista, baseia-se em uma série de repetições, ensaio e erro. Comportamentos condicionados por estímulos e respostas, reforços positivos e negativos. Premiação, punição.⁴⁷

Essa corrente é muito utilizada ainda hoje nas propostas educativas voltadas aos deficientes mentais, autistas, deficientes auditivos, entre outros. O que os profissionais que se utilizam desta corrente negam aos educandos portadores de necessidades especiais são suas potencialidades e capacidades, bem como a mediação social.

Apriorismo ou Pedagogia não Diretiva. Nesta linha de compreensão, salienta-se que existe um *a priori*, e isso significa que há algo que vem antes, ou seja, um tipo de bagagem hereditária. Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, é possível visualizar o regime liberal do *laissez-faire* (deixar fazer). Partindo do pressuposto da democracia, do saber centrado unicamente no interesse do aluno, o professor será um facilitador, um auxiliar do aluno que busca não intervir em suas experiências. O aluno aprende por si mesmo. No entanto, o que esta visão acarreta pedagogicamente? Implica, em si, em uma teoria de carência cultural, um déficit cognitivo visto que o saber é percebido como uma origem hereditária. O processo de ensino-aprendizagem fica a critério do aluno, sendo este responsável pela ação, não é o professor que toma a iniciativa.

A pedagogia não diretiva também se faz presente no cotidiano pedagógico através das propostas pedagógicas em que se utilizam recortes e colagens, são ações destituídas de propostas pedagógicas programáticas existentes no cotidiano escolar. O deixar fazer é uma das características marcantes como: um dia ele percebe; um dia ele compreende; ele vai se dar conta que casa é com s e não com z – um dia! E os processos de mediação entre educandos e educador são inexistentes!

⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 57-76.

Construtivismo ou Pedagogia Relacional – Interacionismo – trata do conhecimento construído na ação e problematização sobre a ação. O sujeito somente construirá o conhecimento se este for significativo. O conhecimento é percebido como um processo de descobertas e redescobertas em um movimento social. A própria sala de aula se torna em um ambiente alfabetizador e problematizador. O conhecimento encontra-se no educador e educando. Os dois aprendem através de uma relação dinamizadora que possibilita o aprendizado a partir do diálogo de ambos a respeito do objeto de conhecimento.

Sócio-Interacionismo. O conhecimento é construído através das mediações sociais e educacionais realizadas. As relações sociais iniciais estabelecidas seriam essenciais para a construção da linguagem no sujeito promovendo assim seu desenvolvimento global. Como o conhecimento perpassaria por uma construção histórica e social, o educador deveria constantemente utilizar-se da problematização frente aos conceitos presentes, socialmente utilizados. A teoria Histórico-Cultural de Vygotsky fundamenta esta corrente, assim como a teoria Materialista Dialética de Wallon.⁴⁸

Hoje, os educadores ligados à Educação Especial buscam desenvolver sua ação pedagógica utilizando-se das correntes Interacionista e Sócio-interacionista. Isso exige, no entanto, clareza teórica e prática que essas exigem.

Uma Educação Inclusiva atualmente busca também educadores conscientes de suas responsabilidades pedagógicas e comprometimento teórico. Assim, percebem seus educandos como sujeitos participantes do cotidiano pedagógico e a relação professor-aluno essencial para o desenvolvimento de ambos nas instâncias afetivas, cognitivas.

2.3 Concepções filosóficas

É relevante dar início às discussões a respeito das várias concepções filosóficas que balizaram as concepções educacionais e que direcionaram a educação especial ao longo dos anos. Para tanto, é necessário realizar uma análise de como, no decorrer da história, a humanidade conceituou a pessoa com necessidades especiais, ou seja, quais foram as concepções desenvolvidas durante toda história da educação especial.

No livro de Platão, há registros de sugestões de sacrifício de deficientes, os quais deveriam ser oferecidos aos deuses, e, em Esparta, eles eram eliminados, pois não serviam para “nada”.⁴⁹ No período feudal, os deficientes eram desprezados e alguns utilizados para

⁴⁸ DANTAS, Heloysa. Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. *Revista de Educação AEC*, n. 91, p. 45-51, 1994. p. 47.

⁴⁹ ANDER-EGG, Ezequiel. *Introdução ao Trabalho Social*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 67.

alegrar a nobreza, eram, por isso, conhecidos como “bobos da corte”. Todavia, com o cristianismo, tem início a ideia de fraternidade, e, com ela, o dever implícito de ajuda aos mais fracos. Ou seja, o sacrifício e o abandono são substituídos pela caridade, surgindo então os abrigos, com o objetivo de acolher aos necessitados e prestar assistência e benevolência.

Ao valorizar a pessoa com necessidades educativas especiais, tendo como base a legislação vigente, percebemos que há má política social, subsidiando, hoje, a visão que busca a evolução sobre o conceito de deficiência, de pessoas, como também o da forma de atendimento educacional destinado a essa clientela.

Existem várias instituições que trabalham com a pessoa com necessidades especiais. Nesses locais, desenvolvem-se diferentes concepções, as quais, em suas peculiaridades, refletem a visão de mundo, as crenças e as posturas presentes no sistema educacional em todo o país. Por isso, com o intuito de apresentar as concepções filosóficas, procuramos realizar um breve histórico a respeito delas.

No Brasil, existem aproximadamente 2 mil Associações de Pais e Amigos do Excepcionais (APAES) e mais de 5 mil instituições especializadas que apresentam as mais variadas realidades educacionais, sociais e políticas e, conseqüentemente, desenvolvem concepções filosóficas e educacionais que fundamentam o trabalho educativo desenvolvido por essas entidades.⁵⁰ Muitas vezes, não há entendimento sobre tais aspectos, sendo que o trabalho ocorre de forma aleatória, sem a percepção de que seu resultado influencia a sociedade. Portanto, para que possamos esclarecer e facilitar a identificação dessas correntes, apresentamos as três concepções seguintes, identificadas nos diferentes atendimentos especializados existentes no país. Elas são resultado de uma pesquisa realizada pela Federação Nacional das Apaes em parceria com diferentes universidades, no período compreendido entre os anos de 1996 e 1998.⁵¹

A concepção assistencialista apresenta significado bastante forte nas unidades de atendimentos (associações e instituições para atendimento ao excepcional, conforme o mencionado no parágrafo anterior) sendo que se baseia na prestação de assistência, sem apresentar preocupação com o trabalho pedagógico e com a valorização do indivíduo.

⁵⁰ APAE BRASIL: Federação Nacional das APAES. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/>>. Acesso em: 9 nov. 2010.

⁵¹ OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de; CIMATTI, Claudeice Alves; RAMOS, Carla Cristina; SILVA, Sônia Maria de Abreu. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: parceria escola, família e comunidade*. Disponível em: <<http://www.google.com/custom?hl=pt-BR&cof=S%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.apaebrasil.org.br%3BL%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.apaebrasil.org.br%2Fimg%2Flogogoogle.gif%3BLH%3A88%3BLW%3A300%3BGFNT%3A%23FF0000%3B&domains=www.apaebrasil.org.br&q=pesquisa+apae+universidades+1996+1998&sitesearch=www.apaebrasil.org.br>>. Acesso em: 25 out. 2010.

Percebemos, ainda, que a concepção assistencialista é a postura apresentada no conjunto de situações que compõem todo o sistema educacional, e este, por sua vez, compõe-se:

- De um sistema gerencial;
- De um processo educativo;
- De um relacionamento das instituições com a sociedade;
- Da função do papel das instituições.

Dentro da prática assistencialista, o sistema gerencial segue uma postura simplista, a qual se resume na realização de tarefas, com o objetivo de prestar uma assistência melhor às pessoas que necessitam de soluções e de encaminhamentos diferenciados, levando em conta, neste processo, os variados tipos de atendimentos especializados existentes, os quais podem ser das áreas de educação, saúde e social, entre outras. Esses encaminhamentos são realizados pela direção da instituição, sem uma participação dos demais membros. Inclusive, não há nenhum critério para a seleção dos profissionais que realizam o trabalho, bem como os setores desenvolvem seus trabalhos de forma individualizada, e a família quase não é convidada a participar das atividades da instituição, em uma tentativa de poupá-la do trabalho de realizar tais tarefas, pois o sentimento de pena está presente em todo o processo: desde o atendimento à pessoa com deficiência até o relacionamento com a sua família. Assim, inseridos em tal concepção, o objetivo maior deixa de ser o aspecto educacional e passa a ser a assistência que é oferecida ao aluno, para manter o mínimo de sociabilidade possível, o que não necessita de amparo técnico, pois a preocupação gira em torno de alimentação e vestuário. Ou seja, a concepção não o promove como cidadão, mas sim realiza ações para a sobrevivência, acabando por estimular o pensamento de incapacidade das pessoas especiais enquanto agentes sociais.

Concepção Integrativa Adaptadora, por ser de um fato histórico recente (data da década de 1960), a integração sofreu influência dos movimentos que caracterizaram e reconsideraram outras ideias, como escola, sociedade e educação.⁵² Nessa mesma década, houve o fortalecimento da luta pelos direitos humanos e pelo reconhecimento do valor humano, sendo que esses fatos da história acabaram por refletir-se nos sistemas educacionais, acrescentando pontos importantes, como a igualdade de valor entre os seres humanos. Por outro lado, a ignorância tornou o ser humano dependente do sistema e incapacitado de

⁵² SALABERRY, Neuza T. Machado. *A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2008-12-10T151343Z-1619/Publico/407645.pdf>. Acesso em: 24 out. 2010. p. 49-48.

desfrutar de seus direitos, pois a sociedade do período mencionado trouxe a exigência de ritmo de produção e de profissionais qualificados, gerando a competitividade. Isso significou para as pessoas com necessidades educativas especiais um obstáculo para o exercício pleno de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Conseqüentemente, esse fator também se reflete na aprendizagem, pois deixam de agir no sistema social por falta de oportunidade, de conhecimento e, muitas vezes, de incentivo enquanto pessoas com limitações físicas, intelectuais e sensoriais. Nesse contexto, o papel do Estado adquire a função de valorizar a educação, incentivar a inserção de todos em diferentes programas educacionais e oportunizar o acesso a diferentes informações e a conhecimentos que amenizem a condição de ignorância.

A educação especial, na maioria dos países, segue um padrão semelhante em sua evolução histórica. Primeiro, caracteriza-se pela segregação e exclusão, mas depois, com a transformação cultural no que diz respeito às pessoas com necessidades especiais, passa a valorizá-las, reconhecendo suas capacidades e respeitando as suas limitações, principalmente na aprendizagem. Desse modo, essas pessoas passam a ser vistas com outros olhos, pois surge o entendimento de que elas precisam ser acompanhadas durante todo o tempo. Isso minimiza a rejeição e o medo. No entanto, a sociedade continua excludente à medida que se propõe a protegê-las, colocando-as em asilos e abrigos.

A concepção integradora apresenta uma visão mais técnica do que a concepção assistencialista (vista anteriormente) em uma tentativa de corresponder às exigências vigentes relacionadas à qualidade do processo educacional. Os conteúdos trabalhados, constantes nessa concepção, oportunizam alguns direcionamentos para que efetivamente ocorra a transformação da missão, da filosofia e do encaminhamento metodológico das escolas que se encontram no processo de busca para consolidar o esforço coletivo, assegurar a democratização da educação, transformar a realidade, reconhecer as diferenças e, acima de tudo, promover a aprendizagem.

Essa concepção é a mais comum no sistema educacional brasileiro, em razão de não ser clara a missão das instituições educacionais no âmbito do ensino especial. Para isso, necessitamos de trabalhos sistematizados, conscientes e objetivos em todas as instituições escolares. Tal noção visa a um processo de transformação social, tendo como princípio o conhecimento, que deve ser construído com qualidade e estar direcionado ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Nesse procedimento, a equipe técnico-pedagógica deve ser responsável e estar preparada para efetivar o processo de ensino-aprendizagem que se dispõe a realizar, de modo a atingir os objetivos propostos e os descritos na concepção filosófica desenvolvida. Muitas

vezes, a equipe adota como postura de prática educativa o hábito de colocar a pessoa com necessidades especiais em classes comuns sem acompanhamento de profissionais especialistas, ignorando suas necessidades específicas e fazendo com que sigam um processo único de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, muitas vezes, extingue-se o tempo de atendimento sem que os objetivos propostos sejam atingidos, isto é, solicitam aos profissionais da educação que atendam com qualidade às pessoas que apresentam necessidades educativas especiais, mas não oferecem formação ou suporte técnico para isso.

A integração adaptativa, portanto, coloca a pessoa com necessidades especiais no espaço educativo, mas não atende às suas necessidades nem respeita as suas limitações; porquanto, sob a perspectiva desse processo, as pessoas com necessidades especiais devem adaptar-se à sociedade, pois não há nenhum tipo de adequação no mecanismo de acessibilidade educacional, física, social e cultural. O esforço educativo é de inteira responsabilidade da equipe técnica, a qual fará as orientações específicas, objetivando o sucesso no desenvolvimento educacional, profissional e social da pessoa a quem se destina o atendimento.

Concepção Inclusiva Transformadora. As teorias educacionais, ao longo da história, constituem-se fator de marginalização e exclusão do contingente de crianças em idade escolar, ora por considerar a educação um instrumento de equalização social (superação da marginalidade) ora por entendê-la como sendo um instrumento de discriminação social (fator de marginalização).⁵³ Assim, as teorias educacionais podem ser classificadas nesses dois grupos, os quais explicam a questão da marginalidade a partir das relações entre educação e sociedade.

Se, para um determinado grupo de teorias educacionais, a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros, a marginalidade, então, revela-se apenas um fenômeno acidental que os afeta. Nesse caso, cabe à educação a função de instrumento de correção dessas distorções. Por conseguinte, a educação deve garantir a construção de uma sociedade igualitária – promovendo a integração de todos os indivíduos no grupo social.

Contrapondo-se a esse primeiro grupo, temos os que defendem teorias educacionais que consideram a sociedade essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas, nos quais os relacionamentos acontecerem subordinados à força, aspecto que se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Sob esse prisma, a

⁵³ SALABERRY, 2007, p. 52-55.

educação não tem a função de reforçar a dominação nem de legitimar a marginalização e é entendida como inteiramente dependente da estrutura social, que, por sua vez, é a geradora da marginalidade.

Para uma análise mais abrangente, agrupamos essas teorias, tendo como parâmetro a criticidade em relação à percepção dos objetivos da educação, sob dois enfoques: teorias não críticas e teorias críticas.

As teorias não críticas nascem da necessidade de consolidação da democracia burguesa. Portanto, sustentam a pedagogia tradicional, que parte do princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e nutrem a noção de que à escola cabe o papel de converter os “súditos” em cidadãos. Assim, as teorias não críticas surgem para apoiar os sistemas nacionais de ensino, em que a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual recebe a incumbência de transmitir o acervo cultural aos alunos, aos quais cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.

Observamos, nessa concepção, a procura pela universalização do saber sem levar em conta as diversidades culturais, sociais, epistemológicas e individuais no processo educacional existente; porquanto tais teorias apenas explicam os mecanismos de funcionamento da escola tal como está constituída, evidenciando que ela não pode ser diferente do que é, uma vez que ela própria, como instituição, desconhece e mascara seus determinantes materiais, que estão presentes na sociedade capitalista.

O grande projeto das elites dirigentes para a escola do povo é a exclusão, pois não há escola para todos, pública e gratuita, dividindo a educação em educação para os pobres e educação para os ricos. Isso fica evidente quando constatamos que o discurso político é de processo de igualdade de oportunidades, mas na prática há impossibilidade de acesso e permanência nas escolas, pois é essa a realidade da sociedade brasileira, apresentada nos mais diferentes instrumentos de pesquisa do Ministério da Educação, quando se refere aos dados de evasão e de repetência, bem como ao alto índice de analfabetos existente no país.

Essa situação de exclusão e segregação é agravada quando se trata da educação especial ou da pessoa com necessidades especiais, pois o sistema educacional mostra-se incoerente e descomprometido com as causas das pessoas com alguma limitação, não havendo possibilidades de compreensão, entendimento e autodeterminação frente à condição de excluído socialmente. Portanto, faz-se necessário uma reflexão sobre a terminalidade do ensino proporcionado pelas escolas especiais, as quais desenvolvem um trabalho de escolaridade e, ao mesmo tempo, precisam encaminhar seus alunos (os quais permanecem por muitos anos em escolas especiais, sem que haja expectativa de independência e autonomia)

para programas como o de Educação de Jovens e Adultos ou supletivos, para que possam receber um certificado de conclusão de seu nível de ensino. Esse processo é lento. Logo, há necessidade de uma mudança de paradigma e de concepção, pois acreditamos que, caso isso seja revertido, muitas escolas especiais deixarão a concepção assistencialista e passarão a uma concepção inclusiva transformadora, objetivando o desenvolvimento pleno de seus alunos.

As pessoas com necessidades especiais são vistas como entraves aos interesses dominantes na ideologia educacional vigente no País, e a superação desse quadro demanda enormes esforços coletivos, que talvez nem mesmo a própria classe educativa especial esteja disposta a defender, seja por não se entender como excluído, seja por não se compreender nem valorizar as conquistas de grupo.

Assim, a ideia de inclusão social surge de um movimento de educação para todos (índios, negros, deficientes e marginalizados, entre outros) em que a pessoa passa a ser vista como ser humano dotado de sentimentos e emoções, bem como com direitos assegurados e sendo sujeito de seu processo, com potencialidades e habilidades que lhe permitem a independência.

Para viabilizar essa concepção de inclusão, necessita-se ter clareza sobre como trabalhar alguns aspectos, entre os quais é possível incluir, por exemplo, o atendimento educacional à pessoa com necessidades especiais, levando em conta fatores como a tentativa de proximidade de sua residência; além da possibilidade de proporcionar e ampliar o acesso e a permanência desses alunos nas classes comuns, de auxiliar tecnicamente professores envolvidos com esse aluno, de conscientizar aos demais alunos da importância do aprendizado em conjunto, mesmo que tenham objetivos diferentes, de estimular a criatividade da comunidade escolar para atender às necessidades específicas da pessoa especial e de envolvê-la no processo educativo e não apenas colocá-la no espaço escolar.

2.4 Contribuições dos teóricos na história da educação inclusiva

Vários estudiosos construíram a história da educação inclusiva sem discutir a educação chamada especial: Freinet,⁵⁴ Makarenko,⁵⁵ Korczack, Dom Milani⁵⁶ e Paulo Freire, citando alguns deles. Todos levantaram a problemática da relação hierarquizada entre professor e aluno; a necessidade de flexibilização e individualização do ensino; a necessidade de que o processo educativo deve contemplar o “projeto do aluno”, sem o qual não há aprendizagem; a importância de valorização de mecanismos autorreguladores para o desenvolvimento dos sujeitos, bem como as dinâmicas de apoio recíproco entre os diferentes alunos. Muito já foi dito quanto às mudanças significativas para o processo educativo. “É preciso ter como referência a história da educação e atualizar um debate que confira sentido a um plano educativo que esteja pautado em uma discussão ético-político-pedagógica”.⁵⁷ Os alunos que recebem os conteúdos através de uma aula comum, dirigidos a vários grupos, podem não assimilá-los, não ocorrendo assim a apropriação da aprendizagem, principalmente no caso de alunos com necessidades educativas especiais. É necessário, portanto, que o educador esteja mobilizado para trabalhar com processos tão complexos, pois é diferente de apenas oportunizar um treinamento a alguém para que aplique novas técnicas.

A ideia de uma relação pedagógica ou educacional pela lógica da inclusão supõe que ultrapassemos a forma usual de dependência/independência professor-aluno em favor de um modo mais interdependente. Ou melhor, não se pode mais separar o ensinar do aprender. Na lógica da exclusão, se os alunos não aprendem, a atividade ou qualidade da ação do professor é independente dos seus resultados ou objetivos em relação aos alunos. Na lógica da inclusão, o mesmo não ocorre. Um bom ambiente de aprendizagem do professor é a sala de aula. Se ele não se sente aprendendo ou sendo desafiado neste contexto, logo também pode senti-lo aborrecido e cansativo. Aprender e ensinar deve sempre valer a pena para o professor. Este valor, do ponto de vista afetivo, supõe a interdependência em dois sentidos. De um lado, pelo que representam em si mesmos aprende-se ou se ensina porque isso produz autossatisfação, justifica-se por si mesmo, não requer consequências. De outro lado, ensinar e aprender vale mais ou menos em função de suas consequências, do que ganhamos ou perdemos, substituímos, transferimos no contexto de sua realização.

⁵⁴ SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet: evolução e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

⁵⁵ MAKARENKO, A. S. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

⁵⁶ MILANI, Dom Lorenzo. *La carta della Terra santa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1986.

⁵⁷ BATISTA, 2002, p. 15.

Por isso, se nós professores não colocarmos na pauta de nossa vida pessoal e profissional a questão do aprender continuado, nossa competência do ensinar pode ficar cada vez mais insuficiente. Deve-se reconhecer que para sermos bons professores devemos estar abertos para o desconhecido, que se dispõe a ampliar os recursos de formação, que têm consciência de que não sabem tudo e que por isso, investem em seu constante aprimoramento pessoal e profissional.

É de extrema relevância preparar o professor para os novos desafios da educação. A postura reflexiva e crítica, através da apropriação de conhecimentos, irão oportunizar posicionamentos e práticas com responsabilidade e autonomia.

A formação global do professor deve priorizar a prática educativa de qualidade, no que se refere à construção de novos saberes sobre os contextos sociais, políticos e institucionais como também na preparação técnica dos conteúdos. Trata-se de uma mudança, da vontade do professor em transformar-se.

É necessário que o professor esteja contextualizado na realidade político-social do seu aluno, questionando-se continuamente sobre como fazer, porque fazer, e a quem fazer.

Paulo Freire nos diz:

Se na experiência de minha formação que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, [...] Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.⁵⁸

No mundo educacional, o retorno à valorização da diversidade humana requer uma nova forma de ensinar e de ensinar a ensinar, o que necessita inúmeras respostas educativas coerentes com as necessidades dos alunos. É preciso, para isso, uma redefinição do papel da escola, dos professores e dos demais agentes educativos. Todos devem estar preparados para assumir novos valores profissionais que abranjam, além de uma prática diferenciada, conhecimento pedagógico, científico e cultural transformado, focado às características individuais dos seus alunos.

Segundo Perrenoud, “a autonomia e a responsabilidade dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Esta capacidade está no âmago do

⁵⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 22-23.

desenvolvimento permanente, em função da experiência de competência e dos saberes profissionais”.⁵⁹

Consideramos que a reflexão do professor sobre a prática docente está na base das transformações das suas relações pedagógicas e pessoais, com o que ele poderá ampliar o conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo.

Dessa forma, entende-se que a formação atual deve preparar o professor para criar espaços de participação e reflexão, para que assim possa adaptar-se à nova realidade da inclusão, assim como lidar com toda a complexidade da docência. Assim, as mudanças na prática pedagógica ocorrem de modo gradativo quando os professores em torno de um trabalho cooperativo pensam sobre sua prática, colocando-se como pessoas diante de desafios e não apenas como profissionais.

Nóvoa nos fala sobre o resgate da pessoa do professor:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.⁶⁰

Esta dimensão pessoal profissional nos leva a pensar que a formação de professores em tempos de inclusão, pode utilizar-se da psicomotricidade, dentro de uma ótica walloniana.

Compreendemos psicomotricidade, considerando elementos do conceito adotado pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade,⁶¹ como área de conhecimento que investiga o corpo em movimento, as relações de homens e mulheres com suas possibilidades de motricidade, afetividade e cognição. Uma concepção que está de acordo com a perspectiva psicogenética de Henri Wallon.

Considera-se que “em psicomotricidade, Wallon é o responsável pela noção de movimento humano como categoria fundante do psiquismo”.⁶² É o que confirmam Mahoney e Almeida, pois “trata-se de compreender as relações entre motricidade e caráter aliando-os à emoção - entendida como exteriorização da afetividade, forma de expressão corporal,

⁵⁹ PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002. p. 31.

⁶⁰ NÓVOA, Antônio. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

⁶¹ SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>>. Acesso em: 21 out. 2010.

⁶² MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. *Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4920--Int.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2010. p. 7.

motora”,⁶³ uma capacidade de ligação do orgânico com o social, o que permite os primeiros laços com a cultura humana.

O que está em questão é enxergar a pessoa como um todo, sem fragmentá-la, vislumbrando todas as suas potencialidades: motoras, afetivas e cognitivas, e a relação intrínseca entre essas dimensões que a compõem. Portanto, implicações que o movimento e a emoção têm no processo de desenvolvimento e aprendizagem não podem ser descartadas, mas ao contrário, devemos cogitá-las na prática pedagógica.

Dantas aponta que “todo um processo de alfabetização” do educador é necessário, para que na fase emocional por excelência, que é a infância, ele possa interpretar as pistas fornecidas pela respiração, postura, olhar, qualidade dos gestos, mímica fisionômica, entonação da fala.⁶⁴ Isso se faz necessário no trabalho pedagógico com qualquer criança, com ou sem necessidades educativas especiais.

Ao não se reconhecer como pessoa completa, com um corpo que sente, pensa e se expressa, dificilmente o professor enxergará no outro – o aluno, especialmente aqueles que apresentam necessidades educativas especiais – possibilidades que se mostram diferentes das convencionais. Dessa forma, a psicomotricidade pode oportunizar ao profissional da educação uma base teórico-prática na qual ele poderá ampliar o seu repertório na interpretação dos sinais expressos pelo corpo do outro (o aluno).

Almeida afirma que:

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. Para nós professores, duas são particularmente importantes: somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamentos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade.⁶⁵

Assim, a formação docente ganha outra dimensão quando trabalha a relação corporemente-emoção, e não apenas o cognitivo, o conceitual, explorando então todas as potencialidades que as pessoas têm e desconhecem.

Portanto, Wallon ajuda a pensar a formação docente em tempos de inclusão, de forma a resgatar a pessoa do professor. Ele afirma que os primeiros conflitos da criança ocorrem por haver discrepância entre o que lhe é proposto pelo ambiente e suas aptidões. Isto nos faz pensar nos desafios que os professores enfrentam em tempos de escola inclusiva.

⁶³ ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 17.

⁶⁴ DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*. São Paulo: Manole, 1990. p. 59.

⁶⁵ ALMEIDA, Laurinda R. *Henri Wallon: Psicologia e educação*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 86.

Alarcão observa que a influência da perspectiva tecnocrata “roubava ao professor o melhor que ele como ser humano, pode manifestar: a capacidade de agir pensando [...] o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir com seus colegas a profissionalidade docente”.⁶⁶

O compartilhar de conhecimentos, afetos e experiências cria uma nova concepção de formação de professores: a formação crítico-reflexiva. Donald Shön, filósofo e pedagogo norte-americano que tem centrado seus estudos nos problemas de aprendizagem, nas organizações e na eficácia profissional, foi o precursor do conceito da prática reflexiva no ofício do professor, baseou-se no pensamento epistemológico e pedagógico de John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget, entre outros.⁶⁷

Os pressupostos propagados por Shön comentam que ele centra sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva, para formação de um profissional reflexivo, em três ideias centrais: “o conhecimento-na-ação,” a “reflexão-na-ação e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”.

Shön considera que o “conhecimento-na-ação” pode ser compreendido, também, como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda atividade humana e manifesta-se no “saber-fazer”.⁶⁸

A “reflexão-na-ação”, para Shön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com o “conhecimento-na-ação”, e significa produzir uma pausa para refletir em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente. Para ele, se observarmos e refletirmos sobre nossas ações, podemos descrever um conhecimento que nelas está implícito. Então, mediante a observação e a reflexão, podemos descrever e explicitar essas ações. Para isso, posicionamo-nos diante do que desejamos observar, podendo, então, encontrar novas pistas para a solução dos problemas que se nos apresentam.

Piaget e Vygotsky foram os precursores da abordagem interacionista na questão da aprendizagem humana, rompendo com as ideias reducionistas. Conforme esses autores, o conhecimento só acontece na interação do sujeito com o meio. Por maior que seja o potencial hereditário do indivíduo, ele não existe por si só; da mesma forma, o objetivo do

⁶⁶ ALARCÃO, I. Refletir na Prática. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano 17, n. 154, p. 45-83, ago. 2002. p. 79.

⁶⁷ GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação reflexiva na pós-modernidade: revisão bibliográfica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 5, p. 696-703, set./out. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2010.

⁶⁸ GOMES; CASAGRANDE, 2002.

conhecimento é incapaz de manifestar suas características sem a presença do sujeito para reconhecê-las.⁶⁹

A contribuição desses autores para o processo crítico-reflexivo está no fato de terem oferecido bases para um novo olhar em relação à atitude do professor como mediador na construção do conhecimento. A ideia de mediação perpassa todo procedimento didático do professor quando da sensibilização para a compreensão das características individuais do seu aluno, tais como seu comportamento, gostos, dificuldades, seu perfil, seus sentimentos em relação à escola, à sua família e no seu relacionamento com os colegas.

Portanto, entendemos que a formação docente atual não deve restringir-se somente à atualização científica dos conteúdos formais, mas propor-se a criar espaços de participação e reflexão a fim de que o professor aprenda a adaptar-se à nova realidade da inclusão, bem como a lidar com a complexidade e incertezas de sua profissão.

⁶⁹ TERRA, Márcia Regina. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 11 out. 2010.

3 O CASO DE UMA ESCOLA: PESQUISA SOCIAL

Como educadora, docente e pesquisadora, tendo também exercido a função de secretária de educação, cultura e desporto em Capivari do Sul, no período de 2005 a 2008, tive a oportunidade de participar de encontros, congressos e cursos com professores, gestores escolares, pais e alunos de escolas públicas estaduais e municipais do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, constatando em vários momentos a atitude crítica em relação à Lei de Inclusão Escolar. Por outro lado, a noção crítica de que a não existem “receitas pedagógicas inclusivas” prontas a serem usadas, foi sendo estabelecida com o tempo também. Deparei-me, no município, com situações de busca incessante de pais ou responsáveis, por um espaço digno para que seus filhos ou familiares com necessidades educativas especiais pudessem conviver com outras crianças e desenvolver suas aprendizagens.

Tendo em vista a imensa complexidade do assunto, a atualidade deste tema me fascina e ao mesmo tempo me incomoda e inquieta, impulsionando-me a buscar caminhos pedagógicos que possam ser trilhados juntamente com os professores no processo de inclusão escolar nessa comunidade.

Assumi então esse desafio para tentar de alguma forma contribuir com a comunidade escolar e assim auxiliar às novas gerações no direito de cursar uma escola única para todos, livre de preconceitos que reconhece e valoriza as diferenças, a incompletude e a singularidade dos seres humanos, ideias importantes para se entender a inclusão. Para tanto, depende-se de uma reforma do pensamento e das instituições escolares, como também da formação inicial e continuada dos professores.

Buscando agregar subsídios válidos a esta discussão, foram elaborados questionários diferenciados, referentes ao tema, para serem aplicados aos segmentos da comunidade escolar de uma escola de Capivari do Sul. Foi solicitado permissão ao diretor, para que este trabalho fosse realizado.⁷⁰ Contando com a sua colaboração, foram convidados professores, pais, funcionários e alunos, sendo em número de cinco para cada segmento. Este assunto foi colocado em reunião na escola, e depois de realizado o agendamento prévio no local e data determinado pela equipe diretiva, para que estes colaboradores pudessem participar do trabalho, com as autorizações devidas, foram encaminhadas as questões. Nas conversas

⁷⁰ Conforme regulamentação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdades EST (CEP). Em anexo estão os questionários e os materiais necessários administrativos quanto ao aspecto legal da pesquisa.

mantidas com os participantes da pesquisa, foi salientada a importância deste trabalho para a contribuição da melhoria do processo inclusivo desta comunidade.

3.1 Delineamento metodológico

Este trabalho busca auxiliar e agregar subsídios válidos para a construção de caminhos conectados com a formação do educador, que possibilitem o fazer pedagógico inclusivo, apresentando os resultados de um estudo de caso de uma escola, como uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa.

O estudo de caso caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa que apresenta como objeto uma unidade, que se possa analisar de forma mais aprofundada.⁷¹

Assim, visa um exame detalhado de um ambiente e um local, envolvendo o pesquisador sobre o comportamento de um grupo de indivíduos em uma determinada situação durante um período dado de tempo.

O estudo de caso trata de fazer a partir da “pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos”,⁷² uma avaliação criteriosa de algo ainda desconhecido.

De acordo com Gil, o estudo de caso é muito frequente na pesquisa social,⁷³ devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por um único investigador, ou por um grupo pequeno, e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados como ocorre nos levantamentos. “A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema”.⁷⁴

De forma geral, o estudo de caso intenta descortinar uma percepção da realidade, tendo por base a digressão, avaliação e a busca de solução para um específico problema tirado da situação real do dia a dia. Trata-se de uma perspectiva metodológica com dupla função, quando se deseja dar respostas às questões *como e por que* condicionadas por situações ou

⁷¹ FIALHO, José Tarciso; NEUBAUER FILHO, Airton. *O Estudo de Caso dirigido como metodologia de pesquisa para a Educação à Distância (EAD)*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/644_503.pdf>. Acesso em: 29 out. 2010.

⁷² YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 27.

⁷³ GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991. p. 79.

⁷⁴ GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 140.

fenômenos que ocorrem, principalmente, quando se dispõe de esparsas possibilidades de interferência ou de controle sobre os eventos estudados.

Para este trabalho, foi elaborado primeiramente um Projeto de Pesquisa contendo objetivo, justificativa, formulação do problema, quadro teórico, delineamento da pesquisa, cronograma e referências. O mesmo foi encaminhado para o CEP da EST, para ser analisado. Depois de analisado o projeto, o CEP encaminhou-me o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para os diversos segmentos da escola, professores, pais, alunos e funcionários. Em seguida, os questionários, os quais foram previamente organizados, para serem respondidos pelos cinco integrantes dos segmentos desta comunidade escolar, na qual foi realizada a pesquisa social através do estudo de caso, foi dado o andamento da pesquisa, seguindo o cronograma estabelecido no projeto.

3.2 Apresentação dos dados coletados

Esta proposta metodológica foi utilizada, tendo em vista a necessidade de se buscar caminhos para o processo de educação inclusiva no contexto da formação docente, considerando que os professores são coparticipantes das investigações realizadas na comunidade escolar, pensando juntos a problemática, e procurando soluções com base nas experiências, fundamentações teóricas, observações, pesquisa documental e bibliográfica.

Foram realizados questionários diferenciados com instrumentos para a coleta das amostras de dados.

O contato com os integrantes dos diversos segmentos da escola foi realizado em uma reunião, na qual o diretor colocou a importância deste trabalho, tendo em vista a colaboração que o mesmo irá prestar para o efetivo estudo sobre o processo de inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade da escola.

Após estes esclarecimentos, foi realizado o convite aos participantes, sendo construído o agendamento prévio com as devidas combinações do local e horário a ser realizado.

Seguindo o cronograma o pesquisador em data pré-determinada recolheu o material para fazer a leitura, a análise e o levantamento de dados.

3.2.1 Dados referentes à pesquisa com professores

Foram elaborados questionários com perguntas objetivas e subjetivas.

Na questão 1- “Qual foi seu primeiro contato com a ideia/proposta da Educação Inclusiva?”, foram três opções apresentadas “na família”, “na escola” e “na comunidade”. Quatro professores afirmaram que o contato deu-se “na escola”, apenas um afirmou ter sido “na família”.

Na questão 2 – “Qual sua primeira reação?”, as afirmações dadas pelos professores resumiram-se nos seguintes sentimentos: dois professores optaram pelo “sentimento de ansiedade e insegurança”; os outros dois professores pelo “sentimento de desafio”; e o último afirmou ter “desconhecimento a respeito”.

Na questão 3 – “Como você define a proposta da educação inclusiva?”, o primeiro professor definiu “como sendo uma forma em que todos têm o direito e a igualdade de educação”; o segundo professor definiu como “um desafio que deve ser encarado com seriedade, levando em conta as necessidades apresentadas pelos alunos matriculados na rede regular de ensino, criando acessibilidade e investindo na formação dos profissionais da educação”; o terceiro definiu a proposta como “sendo o atendimento às crianças com necessidades especiais por técnicos especialistas”; o quarto professor salientou que “a educação inclusiva deve ser pensada e repensada, pois incluir vai além de uma sala regular, mas é toda uma proposta para o aluno com necessidades especiais, dentro de suas possibilidades no ano em que o aluno se encontra”; e o quinto professor afirmou que “na teoria tudo é muito fácil, mas na sala de aula é muito mais complicado, pois não se sabe como trabalhar, falta conhecimento do assunto, técnicas, recursos materiais e tudo isso gera muita insegurança, pois os questionamentos sobre o trabalho realizado surgem sempre”.

Na questão 4 – “Como você avalia a sua condição profissional (experiência e formação), para adaptar sua atuação docente às características de uma educação inclusiva?”, foram apresentadas quatro alternativas, “ótima”, “boa”, “regular”, e “insuficiente”. O primeiro professor colocou a opção “boa”, o segundo colocou “regular”, e os outros três professores colocaram que ela é “insuficiente”.

Na questão 5 – “Que aspectos você apontaria como imprescindíveis para viabilizar na dinâmica escolar a proposta da educação inclusiva”, foram apresentadas quatro alternativas. Quatro professores colocaram como imprescindíveis a primeira opção “a

adaptação das escolas e preparo dos professores”; três professores optaram ainda como imprescindíveis a segunda, a terceira e a quarta alternativa: “a participação da comunidade escolar e conscientização do projeto de inclusão”; “apoio da equipe pedagógica e composição favorável da infraestrutura escolar”; “rede de apoio incluindo especialistas”. Somente um professor não apontou como imprescindível a alternativa “rede de apoio, incluindo também especialistas”.

Na questão 6 – “Quais os aspectos que você apontaria como mais enfraquecidos, no atual momento, no processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais”, foram apresentadas cinco alternativas. Quatro professores assinalaram a alternativa “falta de oportunidades para a troca com colegas e especialistas”; três professores apontaram a alternativa “recursos humanos e materiais insuficientes”; três professores destacaram “a conscientização ainda “fraca” da comunidade escolar”; dois professores apontaram a afirmativa “ausência de projetos de formação continuada”. Somente um professor destacou a opção “vontade política e verbas insuficientes”.

Na questão 7 – “Elabore o seu comentário relacionado a qualquer uma das questões anteriores, se julgar necessário, especificar sua resposta”, apenas um professor não teceu nenhum comentário a respeito; os outros quatro professores elaboraram comentários diferenciados: o primeiro colocou que “para a proposta gerar resultados positivos, os profissionais da educação precisam acreditar que podem fazer a diferença, proporcionando aos alunos oportunidades de conviver e aprender para serem pessoas felizes e sentirem-se aceitos pela sociedade”; o segundo colocou que “os professores devem receber formação continuada, mas não somente com teorias e sim com exemplos práticos, pois assim facilitará muito mais o entendimento sobre o assunto”; o terceiro salientou que “o contato com os colegas na escola é mínimo, não havendo momentos de trocas de experiências”; e o quarto professor revelou em seu comentário que “a sua condição profissional, (experiência e formação) é insuficiente no sentido de que o saber nunca é demais, sempre precisamos buscar novas informações e preparo para o processo de inclusão escolar”.

3.2.2 Dados referentes à pesquisa com os pais

Foram também elaborados questionários com perguntas a serem respondidas de forma objetiva e subjetiva.

Na questão 1 – “Qual foi seu primeiro contato com a ideia/proposta da inclusão escolar?”, foram apresentadas aos cinco pais três alternativas. Quatro pais apontaram para “conversas com pessoas ligadas a área da educação”; nenhum pai apontou para a opção “conversas com pessoas ligadas a área da saúde”; na terceira opção “Outros contatos. Quais”, dois pais responderam que foi realizado “através da mídia, reportagens, novelas, palestras”.

Na questão 2 – “Qual foi a sua primeira reação?”, foram também apresentadas três opções, sendo que dois pais destacaram “o sentimento de ansiedade e insegurança”; dois pais optaram pelo “sentimento de aceitação”; e somente um pai apontou para a opção “Outras. Quais”, respondendo que o seu sentimento foi de “satisfação, porque mais que um direito é um dever dar educação a todas as crianças, banir o sentimento do preconceito”.

Na questão 3 – “Como você avalia esta proposta em termos de possíveis benefícios para a aprendizagem escolar de seu/sua filho/a”, foram apresentadas três opções aos pais, sendo que quatro destes apontaram para a opção “aceitação das diferenças entre os alunos dentro e fora da sala de aula”; apenas um pai apontou para a opção “Outras. Quais”, respondendo que “mostrar ao seu filho que crianças especiais possuem potencialidades que precisam ser exploradas. E que ele pode e deve ajudar”.

Na questão 4 – “Como você avalia esta proposta em termos de possíveis impedimentos para a aprendizagem escolar de seu/sua/filho/a”, quatro pais apresentaram respostas diversificadas. O primeiro pai colocou que “os possíveis impedimentos para que a aprendizagem aconteça é quando a escola e os professores não estão habilitados para atender um educando especial”; o segundo pai destacou que “se o professor souber lidar com toda esta nova experiência, os alunos só têm a ganhar, não havendo impedimentos quanto à aprendizagem”; o terceiro pai enfatizou que “não acho que possa causar danos ou problemas para minha filha, desde que o trabalho do professor juntamente com a turma seja de forma construtiva, onde ambos possam viver e trocar experiências”; o quarto pai salientou que “meu filho só tem a crescer como ser humano, percebendo que ele é indispensável para a sociabilização do colega especial, que é igual a ele, somente com manifestações diferentes, as quais precisam ser trabalhadas, respeitadas, para que se possa resgatar a essência e potencialidade desta criança integrando-a ao ambiente escolar, o qual é um direito que ela tem”; e o quinto pai absteve-se de responder esta questão.

Na questão 5 – “Qual a relação entre o aproveitamento escolar de seu/sua/filho/a e as táticas de inclusão escolar?”, foram apresentadas quatro alternativas. Três pais escolheram a opção “ótima”, sendo que um deles fez uma ressalva, colocando que “seria ótima, pois não sei

se existe essa integração na escola de meu filho”; dois pais destacaram a opção “boa”, sendo que também um deles registrou que “minha filha não tem este contato na sua sala de aula, mas tem na comunidade”. Nenhum pai optou pelas alternativas “regular” ou “insatisfatória”.

Na questão 6 – “Como você avalia as experiências de integração/inclusão que já ocorreram na escola”, três pais apontaram a opção “boas”; e um deles salientou que “minha filha não tem contato em sala de aula, mas já a observei quando encontra-se com colegas no turno inverso, tendo boa integração”. Um pai escolheu a opção “ótimas”; e um pai apenas não marcou nenhuma alternativa, e acrescentou que “eu desconheço essas experiência aqui na nossa comunidade, pois não é um assunto divulgado. Penso que não existe um trabalho de inclusão social entre pais, alunos e as crianças especiais”.

Na questão 7 – “O que ainda falta para que essas experiências ganhem em qualidade”, as respostas sendo subjetivas foram bem diferenciadas. O primeiro pai explanou que “para que essa qualidade possa existir penso que as pessoas têm que serem mais trabalhadas, capacitadas (pais, professores, alunos e funcionários), para que essas crianças tenham um atendimento de qualidade, que merecem e têm direito”. O segundo pai salientou que “deve haver mais formação para os professores, troca de experiências, pessoas aptas e que gostem de trabalhar com novas propostas, oportunizando assim novos conhecimentos”. O terceiro pai também apontou para “a atualização dos conhecimentos dos profissionais da educação”. O quarto pai destacou que “eu não diria só em qualidade, mas também em espaço social para que existam. A qualidade seria a educação de todos, que é a base do sucesso de qualquer projeto, e isto vem da família, que por sua vez precisa ter uma sólida base educacional, o que é muito difícil em nosso país”. O quinto pai absteve-se de responder.

Na questão 8 – “Qual a sua expectativa em torno da continuidade desta proposta?”, foram apresentadas quatro alternativas. Três pais apontaram para “que auxilie no amadurecimento pessoal e no desenvolvimento das aprendizagens”; três pais apontaram também para “que consiga se socializar um pouco mais e que aumente sua auto-estima”; dois pais marcaram a opção “Outras. Quais”, abordando a questão da seguinte maneira: o primeiro pai colocou “mostrar a realidade da vida aos nossos filhos, para que aprendam que todas as pessoas são iguais e que essas tais diferenças residem no preconceito da sociedade, em qual ignora-se os assuntos por falta de informação e acesso à educação. Não devemos tolher nossas crianças especiais, do direito que elas têm de aprender, de estar numa escola, de sentir o amor e o carinho dos colegas. Convivendo, participando das atividades, formando laços, descobrindo-se como pessoas, ativando talvez uma consciência adormecida. Crianças com

limitações são seres humanos que precisam de ajuda para serem descobertos. Com isso vão haver grandes trocas: essas crianças vão crescer e os nossos filhos também. Parece-me que ensinando algo a alguém se aprende mais ainda. Porém, para que isso aconteça é preciso educação para todos, único antídoto para o preconceito e a ignorância”. Apenas um pai não marcou sua opção nesta questão. O segundo pai afirmou que “deve-se continuar buscando alternativas que possam contribuir no processo de desenvolvimento de cada indivíduo”.

3.2.3 Dados referentes à pesquisa com os alunos

Na questão 1 – “Você sabe o que significa integração/inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais?”, a questão era subjetiva e dois alunos responderam que “não”, o primeiro colocou “nunca ouvi falar” e o segundo salientou “não sei o que significa”; três alunos responderam que “sim”. O primeiro afirmou “que são crianças com deficiências físicas que estão na escola comum”; o segundo e o terceiro aluno afirmaram que “é incluir alunos especiais, que têm necessidades maiores na escola regular”.

Na questão 2 – “O que para você significa um aluno ter necessidades educacionais especiais?”, questão esta também subjetiva, para a qual houve respostas diferenciadas. Dois alunos colocaram: “significa que o aluno tem que ter mais atenção do professor, pois tem dificuldades maiores para entender as coisas”; três alunos afirmaram que “é uma pessoa normal, que tem alguma doença e que tem mais dificuldade que os outros alunos para aprender”.

Na questão 3 – “Como você avalia a convivência em sala de aula entre alunos/as com e sem necessidades especiais?”, três alunos optaram pela alternativa “boa”, e dois colocaram “ótima”. No item “explique sua afirmação”, os alunos colocaram “porque além dele aprender, nós também vamos aprender com o jeito dele de ver o mundo”, “acho que a convivência é boa, porque todos podemos aprender as mesmas coisas”, “porque eles têm que ter oportunidades iguais a nós para aprender” e “acho que a convivência em aula é boa, porque no futuro todos tem que ter os mesmos conhecimentos”.

Na questão 4 – “O que significa esta convivência para conseguir aprender na escola?”, sendo esta questão objetiva, quatro alunos colocaram que “ajuda”, nenhum aluno colocou que “fica mais difícil”. O quinto aluno apontou para a alternativa “Outras. Quais” concluindo que “para alguns é bom, porque ajuda, para outros é ruim devido ao preconceito”.

Na questão 5 – “De que maneira a convivência em sala de aula dos alunos ditos normais com os de necessidades especiais pode se tornar mais interessante, para que todos possam aprender melhor?”, sendo esta questão subjetiva, as respostas foram diferenciadas. Dois alunos apontaram que “a convivência vai ajudar uns aos outros”, dois alunos colocaram “para que nós possamos aprender o modo de comunicação dos alunos especiais e vice-versa” e o quinto aluno colocou “penso que eles têm que ser tratados como pessoas comuns, mas devem receber mais atenção que os outros”.

3.2.4 Dados referentes à pesquisa com os funcionários

Na questão 1 – “Qual foi seu primeiro contato com a ideia/proposta da educação inclusiva?”, foram apresentadas três alternativas para escolha, “na família”, “na escola” e na “comunidade”, sendo que quatro funcionários apontaram à opção “na escola” e um apontou a opção “na comunidade”.

Na questão 2 – “Você sabe o que significa integração/inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais?”, a questão era subjetiva. O primeiro funcionário respondeu que “é a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, é um dos mais importantes desafios vivenciados, principalmente por educadores, sendo necessário muitos estudos sobre essa interação, que só assim possibilitará ações planejadas para a promoção de relacionamentos afetivos e participação ativa em todas as atividades da escola”. O segundo funcionário colocou que “é a possibilidade do aluno ser compreendido e auxiliado nas suas dificuldades, sendo respeitado seus limites e possibilidades”. O terceiro e o quarto funcionário colocaram que “seria incluir os alunos com necessidades especiais na escola comum”, e o quinto funcionário respondeu que “é ter todas as adaptações para que o aluno com necessidades educativas especiais se sinta incluído, também é importante que o profissional esteja apto para trabalhar com estas crianças”.

Na questão 3 – “O que para você significa um aluno ter necessidades educativas especiais?”, sendo esta questão também subjetiva. O primeiro funcionário respondeu que “é toda criança que tem alguma defasagem física, mental ou neurológica”. O segundo respondeu que “significa que devemos ter um atendimento específico para com esses alunos, mas entendo não ser somente necessidades físicas e sim psicológicas”, o terceiro respondeu que “para mim é principalmente o respeito ao ser humano e às suas limitações”. O quarto e quinto

funcionário responderam que “é aquela criança que tem uma maneira especial de se desenvolver, uma maneira diferente”.

Na questão 4 – “Como você avalia a convivência em sala de aula entre alunos(as) com e sem necessidades especiais?”, foram apresentadas quatro alternativas “ótima”, “boa”, “regular” e “ruim” e o item “explique”. Dois funcionários avaliaram a convivência como sendo “ótima”; um funcionário como sendo “boa” e dois funcionários como sendo “regular”. Referente ao item “explique”, o primeiro funcionário colocou “porque é onde o aluno vai poder interagir com outros alunos”; o segundo funcionário colocou que “a educação inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, permanência e de aproveitamento na escola, porém é visível que este processo ainda não acontece”. O terceiro funcionário colocou que “a convivência é ótima, porém faltam adaptações e profissionais”. O quarto funcionário colocou que “a meu ver, a convivência é regular, pois ainda existe muito preconceito no ambiente escolar. O profissional deve estar preparado para receber alunos com necessidades especiais”. O quinto funcionário colocou que “é boa, porque vão poder conviver com todos os alunos”.

Na questão 5 – “O que significa esta convivência para conseguir aprender na escola?”, a questão era objetiva apresentando as alternativas “ajuda”, “fica mais difícil”, “Outras. Quais”. Quatro funcionários responderam que “ajuda”; somente um funcionário respondeu que “fica mais difícil” e no item “Outras. Quais”, ele respondeu que “quando há preconceito a aprendizagem fica prejudicada e também o professor deve estar embasado na questão da inclusão”.

Na questão 6 – “De que maneira a convivência nos diversos espaços da escola dos alunos ditos normais com os de necessidades especiais pode se tornar mais interessante, para que todos possam aprender melhor?”, sendo esta questão subjetiva as respostas foram diferenciadas. O primeiro funcionário respondeu que “a convivência para todos é boa porque ajuda no desenvolvimento total do aluno, tanto no aspecto físico como emocional”. O segundo funcionário respondeu que “os relacionamentos de amizade tem uma importância singular para o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, visto que as outras pessoas podem servir de modelo para a aprendizagem de regras sociais, podendo o bom relacionamento ser um ponto de partida promissor para o planejamento e aperfeiçoamento de processos de inclusão escolar, servindo de subsídio para uma boa base na construção de uma sociedade onde seus integrantes sejam capazes de valorizar suas diferenças”. O terceiro funcionário respondeu que “a convivência pode tornar-se mais interessante à medida que a

escola esteja adaptada para receber crianças com necessidades especiais”. O quarto funcionário enfatizou que “a convivência pode tornar-se mais interessante se prepararmos os alunos ditos normais, com brincadeiras que possam ajudar melhor os alunos com necessidades especiais”. O quinto funcionário salientou que “em primeiro lugar deve ser oportunizado ao professor cursos de capacitação nesta área, pois assim o profissional poderá realizar seu trabalho com prazer e êxito”.

3.2.5 Análise sobre os dados da Pesquisa Social

Em relação às respostas apresentadas pelos professores nos questionários, os resultados apontam para os seguintes aspectos: o primeiro contato com a ideia/proposta da educação inclusiva foi na escola, tendo como reação o sentimento de ansiedade, insegurança e desafio a ser enfrentado.

Os professores, ao definirem a proposta, afirmaram que todos os alunos têm o direito à educação; que a proposta de educação inclusiva é um desafio, o qual deve ser enfrentado com seriedade levando em conta as necessidades apresentadas pelos alunos especiais, criando condições de acessibilidade e investindo na formação dos profissionais da educação. A educação inclusiva deve ser bem avaliada, pois incluir vai além de colocar este aluno em uma sala regular. Na teoria, tudo se apresenta muito fácil. Porém, a prática na sala de aula é complexa, pois não dispõe de metodologias adequadas, conhecimento sobre o assunto, técnicas e recursos materiais. Tudo isso gera insegurança, além dos questionamentos surgidos referentes ao trabalho realizado.

Quanto à avaliação da condição profissional, no que tange à experiência e formação, para adaptar a atuação docente às características de uma educação inclusiva, os professores acentuaram em sua maioria que as condições são insuficientes para a efetivação do trabalho.

Quanto aos aspectos apontados como imprescindíveis para a viabilização na dinâmica escolar da proposta inclusiva, os mais relevantes foram a adaptação das escolas e o preparo dos professores. Porém, destacaram também a participação da comunidade escolar e a conscientização do projeto de inclusão, o apoio da equipe pedagógica e composição favorável da infraestrutura escolar, bem como a rede de apoio incluindo especialistas.

Referente aos aspectos mais enfraquecidos no momento, no processo inclusivo escolar, destaca-se a falta de oportunidades para trocas com colegas e especialistas. Foram

apontados também recursos humanos e materiais insuficientes, conscientização ainda “fraca” da comunidade escolar e ausência de projetos de formação continuada.

Quanto aos comentários elaborados pelos professores, foi enfatizado que para a proposta gerar resultados positivos, os profissionais da educação precisam acreditar que podem fazer a diferença, proporcionando aos alunos oportunidades de conviver e aprender para serem pessoas felizes, sentindo-se aceitos pela sociedade. A formação continuada deve mesclar a teoria e a prática, pois assim tornará viável a estes a apropriação do conhecimento sobre o assunto.

Quanto às respostas apresentadas pelos pais nos questionários, os resultados apontaram que o primeiro contato com a ideia proposta de inclusão escolar foi através de conversas com pessoas ligadas à área da educação e também através da mídia.

Os sentimentos de ansiedade, insegurança e aceitação predominaram como primeira reação. Salienta-se a colocação de um dos pais, o qual apontou a satisfação como primeira reação, tendo em vista que na sua percepção é um dever dar educação a todas as crianças, banindo o sentimento do preconceito.

Quanto à avaliação da proposta em termos de possíveis benefícios para a aprendizagem escolar dos seus filhos, os pais responderam de forma predominantemente positiva, demonstrando através de suas respostas, a aceitação das diferenças entre os alunos dentro e fora da sala de aula. Para eles, os sujeitos que integram a comunidade escolar podem colaborar no sentido de um respaldo cada vez maior ao projeto de educação inclusiva e que dessa forma vai contagiando todos os segmentos da comunidade. Foi salientada a importância dos pais mostrarem ao filho que as crianças especiais possuem potencialidades que necessitam ser exploradas e que ele pode e deve ajudar.

Referente à avaliação da proposta em termos de possíveis impedimentos para a aprendizagem escolar dos filhos, as respostas direcionaram-se ao fato de que os possíveis impedimentos para que a aprendizagem aconteça, relacionam-se à falta de capacitação para atendimento ao educando especial. Foi destacado também que os alunos só têm a ganhar com a inclusão. Porém, os professores necessitam de formação para saber lidar com essa nova experiência. E, para que esta experiência ganhe em qualidade é necessário que as pessoas sejam mais trabalhadas e capacitadas, tanto os pais quanto os professores, os alunos e os funcionários da escola. Acredito que somente dessa forma haverá êxito no projeto de inclusão.

Argumentou-se que essa experiência não traria só qualidade ao ambiente escolar, mas também possibilitaria a criação de mais espaço social. A qualidade do resultado deste processo seria a educação de todos, que é a base do sucesso de qualquer projeto. Enfatizou-se, também, que o sucesso tem origem na família, que precisa de uma base educacional sólida.

Quanto à expectativa da continuidade da proposta, os pais apontaram que esta venha em auxílio no amadurecimento pessoal e no desenvolvimento das aprendizagens com os alunos, para que estes consigam se socializar um pouco mais, aumentando sua auto-estima. Foi abordado também que se deve mostrar a realidade da vida aos filhos, para que estes aprendam que todas as pessoas são iguais e que essas diferenças residem no preconceito da sociedade, na qual se ignora o assunto por falta de informação e acesso à educação.

Apontaram que não se deve tolher as crianças especiais do direito que elas têm de aprender, de estar na escola, de sentir o amor e o carinho dos colegas, convivendo e participando das atividades escolares, formando laços e descobrindo-se como pessoas. Acreditam que sendo assim, grandes trocas e aprendizagens vão acontecer, fazendo com que todos cresçam.

Quanto às respostas dos alunos aos questionários, a questão sobre o significado da resposta de integração/inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, ainda percebe-se que tem alguns que não sabem o que significa proposta de inclusão escolar. Apesar de que outros responderam que têm conhecimento de que são crianças com deficiências físicas que estão na escola comum. Para eles, ter necessidades educativas especiais é bastante subjetivo, pois colocaram que o aluno tem que ter mais atenção do professor, pelas dificuldades de entendimento das coisas e que é este aluno e pessoa normal, que tem alguma doença e sendo assim com mais dificuldade que os outros para aprender. A experiência em sala de aula é determinante para eles, porque representa a oportunidade de aprendizagens recíprocas.

Quanto às respostas dos funcionários, percebe-se que o primeiro contato com a ideia/proposta da inclusão escolar foi na escola e que para eles a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular é um dos maiores desafios vivenciados pelos educadores, sendo necessária a capacitação dos educadores para que venha ocorrer a interação entre eles, a qual oportunizará ações planejadas visando a promoção dos relacionamentos afetivos e participação ativa nas atividades da escola. Também é a possibilidade do aluno ser compreendido, auxiliado e respeitado nos seus limites e possibilidades.

A visão do que seja um aluno com necessidades educativas especiais para eles é complexa, pois para atender as defasagens física, mental ou neurológica, é imprescindível um atendimento específico para esses alunos, como também para o atendimento às suas necessidades psicológicas.

Quanto à convivência em sala de aula entre alunos com e sem necessidades educativas especiais, é vista por eles como sendo uma oportunidade para que haja interação no grupo, vislumbrando a permanência e o aproveitamento na escola, relacionado à construção das aprendizagens, apesar da falta de adaptações para a acessibilidade a todos e profissionais devidamente habilitados.

Salientaram também a importância da convivência entre todos os alunos para o seu desenvolvimento integral, tanto no aspecto físico quanto no emocional. Enfatizaram que as relações são um ponto de partida fundamental para o sucesso do processo de inclusão escolar, principalmente se os alunos ditos normais forem preparados para ajudar nas brincadeiras e atividades daqueles com necessidades, propiciando assim uma convivência saudável.

Pontuaram ainda a necessidade de preparação nesta área dos profissionais da educação, a fim de que estes obtenham prazer e êxito na realização deste processo.

No contexto geral do processo inclusivo desta escola, pode-se resumir que os resultados obtidos através de todos os segmentos da escola, direcionam-se para a necessidade de conscientização da importância do processo inclusivo para a educação de todos, um maior envolvimento das famílias quanto a sua participação na construção desse projeto, a importância da formação continuada dos professores, o apoio da equipe pedagógica, o intercâmbio entre todos os segmentos, a infraestrutura adequada para a acessibilidade, a atenção pedagógica diferenciada sem discriminação, a convivência em sala de aula e na escola, representando assim a oportunidade e possibilidade das aprendizagens recíprocas.

4 PROPOSTA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Educa-se para transformar a sociedade, para a superação das desigualdades e das injustiças sociais, através de um trabalho crítico nas instituições educacionais, a fim de que se possa formar as consciências críticas que trarão as mudanças que a sociedade brasileira necessita há tanto tempo.

Na perspectiva de uma escola inclusiva, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando estes irão aprender. A deficiência que um aluno possa apresentar não é motivo para que o professor deixe de lhe oportunizar o melhor das práticas de ensino, não justificando um ensino a parte, individualizado, com práticas que discriminam. O professor deve partir da capacidade de aprender desses alunos e dos demais, considerando assim a pluralidade das manifestações intelectuais.

O ponto de partida para se entender a aprendizagem é ter clareza de que todo aluno é capaz de aprender. Porém, cada um o faz dentro de seu próprio tempo e por caminhos diferentes.

Sendo assim, o objetivo do ensino não é perseguir a igualdade de levar todos a chegarem a um nível de desenvolvimento padrão. Apesar de que se tenha sido imposta a ideia de que as turmas devem ser homogêneas, o que as move é a heterogeneidade, a multiplicidade e a complexidade. Através da inclusão escolar é que podemos criar, dentro de nossas escolas, um ambiente múltiplo e complexo e é com essa realidade que precisamos lidar.

4.1 Educação como possibilidade de emancipação intelectual

Através da educação, é possibilitado aos sujeitos a oportunidade de se emanciparem intelectualmente, quando há espaço para dúvida e a construção do conhecimento. Então, garantir o acesso ao conhecimento não é garantir a igualdade diante de um conhecimento que não desafia, que não coloca a dúvida como mola propulsora para se conhecer. Não é o conhecimento que emancipa, mas a forma como lidamos com ele e como o construímos. Este é mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

A esse propósito, é muito importante a contribuição de Joseph Jacotot, conforme Mantoan. Ele aponta para um olhar original sobre a igualdade, que até então se emaranhava nas questões de direito, de política, de promessas constitucionais.

Ele afirmava que a igualdade não seria alcançada a partir da desigualdade, como se espera atingi-la, até hoje, nas escolas; acreditava em uma outra igualdade, a igualdade de inteligência. Jacotot defendia o ser humano como ser cognoscente, capaz de aprender, de conhecer, e defendia essa capacidade de toda submissão – uma inteligência não pode submeter uma outra. Em outras palavras, a emancipação da inteligência proveria dessa igualdade, da capacidade de aprender que vem antes de tudo e é ponto de partida para qualquer tipo ou nível de aprendizagem. O professor, portanto, não poderia negar essa capacidade, esse “lugar do saber” que cada aluno tem de ocupar diante do ensino ministrado, pois ao fazê-lo estaria ferindo esse princípio de igualdade intelectual e, portanto, embrutecendo-o.⁷⁵

Citando algumas de suas ideias, para entrever o alcance da pedagogia desse mestre para os nossos tempos de inclusão educacional:

A igualdade não é um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância. Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual.⁷⁶

Embora as grandes lições desse mestre enfoquem a igual capacidade de conhecer, possibilitam mais um ponto a favor da necessidade de combinar igualdade com diferenças e de nos distanciarmos dos que se apegam unicamente à cultura da igualdade de oportunidades liberal e do mérito para defender a escola do seu caráter excludente, que bane os que por desigualdades significativas de nascimento e ou desigualdades sociais não conseguem preencher os requisitos de um padrão de aluno previamente estipulado.

A escola afirma que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo da escola, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série. Caso contrário, serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem, assim como outros programas embrutecedores da inteligência.

A indiferença às diferenças está se esgotando. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las, discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da

⁷⁵ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e Diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2006. p. 189.

⁷⁶ JACOTOT *apud* MANTOAN, 2006, p. 189.

necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora.

Porém, combinar igualdade e diferenças no processo escolar é muito difícil. Entretanto, o certo é que os alunos jamais deverão ser inferiorizados pelas suas diferenças.

A importância de pensar a inclusão a partir do desejo daquele que quer incluir e do que quer ser incluído, é imprescindível. O discurso circular precisa ser rompido, aquele que diz: “Tem de incluir, tem de incluir”, “Não dá, não dá”.⁷⁷ Ressalta, também, que a inclusão não pode ocupar o lugar de bode expiatório, com todo o movimento conduzido para dar errado e para comprovar que não era mesmo possível, ou seja, deve ser discutida a questão da educação e de como são colocadas as relações no contexto escolar. Em um texto anterior, a mesma autora afirma que a educação tem um caráter amplo e complexo, que envolve todas as ações e relações produzidas para e pelo indivíduo, objetivando o contínuo preparar e preparar-se pela e para a vida; “é um processo conjunto, construído ao longo da vida em comum, para que possa ser partilhada e plenamente vivida”.⁷⁸

Logo, a questão que se coloca é muito maior do que quem está dentro ou fora e precisa ou deve ser incluído. Estamos falando principalmente de como se dá essa inclusão e em que contexto se pretende incluir, assim como de nossa implicação do processo. Conforme Sekkel,

ao falar de inclusão [...] o primeiro movimento é esse: incluir a nós mesmos. Ter a coragem de abandonar (que seja por alguns momentos) essa identidade forjada pelas imposições da sobrevivência desse mundo competitivo e tomar consciência, dar corpo a outras possibilidades de ser. Temos que ouvir o chamado da vida em nós, daquilo que participamos, como parte e como posse. [...] A inclusão é movida pela realidade e pelo desejo daquilo que tenho e daquilo que desejo alcançar. Penso a inclusão não como um contrato ou um dever, mas como uma possibilidade de encontro e realização, fundada na confiança na própria vida, e como um direito de todos de pertencer aos grupos e a outras formas de organização humana.⁷⁹

⁷⁷ EMÍLIO, Solange Aparecida. *O Cotidiano escolar pelo Avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. p. 57.

⁷⁸ D’ANTINO, M. L. F. A questão da integração do aluno com deficiência na escola regular. In: MONTANO, M. T. E (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 101.

⁷⁹ SEKKEL, Maria Clara. *A construção de um ambiente inclusivo na Educação Infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. p. 22.

4.2 Práticas pedagógicas

Todo professor deveria ser, em primeiro lugar, um especialista em gente. Depois, um educador. Logo após, um professor. A postura de que um professor precisava apenas ser um especialista no conteúdo a ser transmitido está desadaptada ao contexto da atualidade. Hoje, para interagir com os alunos de forma a potencializar a aprendizagem, a autonomia, a independência de pensamento e uma postura pró-ativa perante a vida, é preciso deixar de ser um transmissor para interagir estabelecendo assim a mediação entre as partes.

Dessa forma, um mediador precisa saber como as pessoas “funcionam”, como agem e reagem. Precisa conhecer as razões que levam os alunos a agir ou deixar de agir.

Essas orientações são necessárias para a compreensão de como os alunos se constituem, quais seus medos suas angústias, seus valores, suas motivações e suas contradições. A necessidade de uma maior compreensão, por parte dos professores, a respeito do ser humano e como acontecem e são constituídas as relações interpessoais.

A formação universitária não contempla todas essas especificidades. É preciso investir na formação continuada em serviço. Refletir sobre a prática de sala de aula permite a um professor mudar sua forma de agir.

4.3 Projeto de formação continuada

O aprimoramento da formação docente com vista ao desenvolvimento de propostas de educação inclusiva é algo urgente, como consequência das exigências para reestruturação das condições de ensino básico, visando à oferta de uma educação para todos os alunos sem distinção.

Todos os trabalhadores da escola, independentemente de sua função, contribuem para o fazer pedagógico e escolar. Logo, a todos deve ser dirigida atenção na formação.

A formação continuada deve ser realizada como um programa sistemático e permanente, em relação às demandas reais do trabalho, possibilitando assim o desenvolvimento de conhecimentos e práticas mediante a percepção das tensões interacionais que ocorrem na escola. Sendo um movimento interno da escola, torna-se possível o resgate da capacidade crítica e teórica do coletivo escolar, possibilitando a reorganização de seus fazeres. Oportuniza também o desenvolvimento da autoconsciência da comunidade escolar,

possibilitando a humanização das práticas e das relações do saber, construindo desta forma a autonomia coletiva.

Esse processo tem como finalidade o desenvolvimento da conscientização que ocorre mediante a ação transformadora das pessoas sobre a sua realidade.

Segundo Paulo Freire, desta forma evita-se os estudos da teoria isolada da prática, que consiste em mero verbalismo e, por outro lado, a prática separada da teoria, que por sua vez, se expressa apenas em ativismo cego.⁸⁰

Somente com o aprofundamento de estudos por parte dos profissionais atuantes nas escolas e no sistema de ensino em geral, e também com o desenvolvimento de uma efetiva reflexão por todos os componentes dos segmentos da comunidade escolar sobre a prática educacional, em uma perspectiva inclusiva, é que, pouco a pouco, as barreiras existentes – sejam elas atitudinais, pedagógicas ou físicas – serão derrubadas, e uma nova forma de perceber e atuar com os educandos será construída, visando a aprendizagem de todos os envolvidos.

Após a leitura da pesquisa realizada, a reflexão, o levantamento de dados e a avaliação do processo de educação inclusiva da escola em estudo, elaborou-se uma proposta e um plano de ação, com objetivos e metas a serem alcançadas tendo em vista o desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada dos professores e funcionários da escola.

Esta estratégia de intervenção foi elaborada, tendo em vista o cruzamento das informações recolhidas e o cuidado na interpretação e análise dos dados da pesquisa, permitindo assim uma melhor compreensão da situação em estudo e o envolvimento dos segmentos da comunidade escolar com as variáveis desencadeadoras dos fenômenos a atenuar e eliminar. Desta análise compreensiva da situação real, juntamente com o embasamento teórico, construiu-se um projeto no qual as propostas são flexíveis, podendo ser acrescidos outros aspectos que enfoquem o tema em estudo.

4.3.1 Operacionalização do Projeto de Formação Continuada

A programação operacionaliza-se através da justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, estratégias de atividades, recursos, cronograma, fichas de avaliação para cada

⁸⁰ FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 78-80.

encontro e atividades de reflexão para estudos à distância. Será fornecido certificado de participação de presença nos encontros.

As temáticas serão distribuídas por módulos de 1 a 5 os quais terão a duração prevista para um ano letivo.

Os encontros serão quinzenais agendados para um turno com duração prevista de quatro horas de trabalho, incluindo dinâmicas de sensibilização, de comunicação e de reflexão, com trabalhos em pequenos grupos com apresentação em seminários.

No final de cada encontro, será realizado um ágape para a confraternização dos participantes.

Os professores, a equipe diretiva e os funcionários da escola serão distribuídos em grupos: Educação Infantil, Anos Iniciais I (1º e 2º anos), Anos Iniciais II (3º, 4º e 5º anos) e Anos Finais I (6º e 7º ano) e Anos Finais II (8º e 9º anos).

Os funcionários da escola e equipe diretiva poderão optar pela participação nos encontros em um dos grupos pré-estabelecidos.

O foco de interesse neste estudo e elaboração do projeto é a formação do docente envolvido no processo de inclusão. O docente é o articulador, é ele que faz fluir a reprodução e a produção cultural que ocorre nos espaços escolares. Ele é considerado no processo não somente como um técnico, mas como pessoa cuja trajetória de vida é marcada por valores e capacidade de encantamento e ou desesperança.

A avaliação será realizada através das observações referente à participação nos encontros. Para cada encontro haverá uma atividade de reflexão para estudo a distância.

4.3.2 Justificativa do Projeto

Justifica-se este projeto, tendo em vista as necessidades reais da escola e dos segmentos de sua comunidade escolar frente aos encaminhamentos e concepções do ensinar e aprender, garantindo a todos a construção do conhecimento.

A sociedade está sofrendo mudanças fundamentais que precisam ser efetivadas e adaptadas às novas exigências, como a capacidade solidária entre as pessoas.

As experiências de aprendizagem passaram a ser um ingrediente imprescindível da luta contra a exclusão. A educação se transformou na tarefa emancipatória mais significativa, tendo o compromisso de juntar as competências sociais requeridas pelas atividades

profissionais, com as novas atividades que inventarmos com a sensibilidade social necessária para a construção de um mundo em que caibam todos.

Portanto, considerando o volume de exigências que o contexto inclusivo da educação acarreta para ação dos professores, busca-se na formação continuada o espaço comum para se criar as condições necessárias para uma prática educacional baseada na pedagogia que considera as diferenças.

4.3.3 Objetivo geral

Buscar caminhos para o processo inclusivo de educação no contexto de formação continuada, considerando que os professores são coparticipantes das investigações realizadas na escola, pensando juntos a sua problemática, e procurando soluções com base nas experiências, na fundamentação teórica e nas observações.

4.3.4 Objetivos específicos

- Proporcionar aos educadores momentos de interação entre os mesmos através de trocas de vivências positivas em suas práticas diárias;
- Através das dinâmicas de sensibilização e reflexão e da socialização dos estudos realizados nos encontros de formação, oportunizar a criação de vínculos e conquistas solidárias no cotidiano, por meio da observação, interação e acolhida a todos que aprendem;
- Assegurar orientações e procedimentos que avalizam a execução dos princípios e objetivos da educação inclusiva;
- Realizar estudos e pesquisas sobre os processos de aprendizagem, construindo propostas de intervenção viáveis para sua melhoria.

4.3.5 Temas escolhidos para serem trabalhados nos Encontros de Formação

Módulo 1

1. A vida como um dom;
2. A educação dos sentidos;
3. Situando a Pós-Modernidade;
4. O papel cognitivo e social da sensibilidade;
5. As relações do saber .

Módulo 2

6. Aprendizagem a luz de novos estudos sobre o cérebro/mente;
7. O desenho universal para aprendizagem;
8. Plasticidade do cérebro e elasticidade dos mundos do sentido;

9. O papel do desejo na emergência do sentido;
10. Aprender é abrir-se aos mundos e aos outros.

Módulo 3

11. Conhecendo as Neurociências e suas aplicabilidades no cotidiano humano;
12. Como a Neurociências pode colaborar para o avanço da inclusão social?
13. Como o cérebro humano aprende e como guarda saberes;
14. Compreendendo o funcionamento do sistema nervoso central;
15. Desvendando os mistérios dos neurônios.

Módulo 4

16. A química do comportamento;
17. Avaliar o que se aprende para uma educação inclusiva;
18. O que são transtornos de aprendizagem;
19. O que são dificuldades de aprendizagem;
20. Conhecendo os sistemas envolvidos na aquisição da fala, escrita e aritmética.

Módulo 5

21. As neurociências e suas contribuições diante das diferenças;
22. A criança e suas eficiências necessitam de atenção;
23. Plasticidade cerebral e portadores de outras eficiências;
24. O sujeito cerebral e suas inteligências: emocional e múltiplas. Entender para incluir;
25. Entender para Incluir.

CONCLUSÃO

A inclusão escolar é o grande desafio para os profissionais da educação. Porém, se desejamos uma sociedade em que todas as pessoas tenham os mesmos direitos, devemos assumir a inclusão que acolhe a diferença apreciando-a e celebrando-a. As escolas inclusivas partem do princípio segundo o qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida desta comunidade escolar. Conforme Robert Barth, professor da Universidade de Harvard, o qual descreveu da seguinte maneira a diversidade:

Eu preferiria que meus filhos freqüentassem uma escola em que as diferenças fossem observadas, valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades para a aprendizagem. A pergunta com que tantos educadores estão preocupados é: “Quais são os limites da diversidade além dos quais o comportamento é inaceitável?” [...] Mas a pergunta que eu gostaria de ver formulada com mais freqüência é: “Como podemos fazer um uso consciente e deliberado das diferenças de classe social, gênero, idade, capacidade, raça e interesse como recursos para a aprendizagem?” [...] As diferenças encerram grandes oportunidades para aprendizagem. Elas oferecem um recurso livre, abundante e renovável. Eu gostaria de ver nossa compulsão para eliminar as diferenças, substituída por um enfoque igualmente insistente em fazer uso dessas diferenças para melhorar as escolas. O que é importante sobre as pessoas – e sobre as escolas – é o que é diferente, não o que é igual.⁸¹

A diferença está certamente na capacidade de refletir sobre a nossa diferença e a diferença do outro. Sendo a inclusão um processo tão complexo inserido na organização educacional do nosso país, fazem-se necessárias ações transformadoras de perspectivas realistas, a fim de que possamos fazer do direito de todos à educação, um movimento coletivo.

Salienta-se a importância de revermos as práticas de ensino tradicionais, a concepção de aprendizagem que temos e que ainda encontra-se restrita ao acúmulo de informações, e como esta se processa.

Para que haja a efetivação do processo de inclusão nas escolas, é necessário uma reestruturação ou uma renovação da escola, possibilitando assim, que esta seja um lugar de encontro de relações dos saberes, que atenda as diferenças humanas sem distinção de gênero, de cultura, de capacidade, de poder socioeconômico.

⁸¹ BARTH *apud* EQUIPE do Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico. Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico (STAP). *Revista Diversidades*, Funchal, v. 9, n. 3, jul./ago. 2005. p. 3.

É preciso que exista o entendimento entre os atores sociais, que independente das condições físicas, mentais, sensoriais, emocionais entre outras, que todos somos pessoas e que o importante são as nossas semelhanças como seres humanos.

Compreende-se que nascer é penetrar na condição humana, é entrar em uma história inscrita na história maior da espécie humana. É entrar em um conjunto de relações e interações com outras pessoas.

Por isso, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, para viver com as outras pessoas com as quais o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo e participar da sua construção. Então, esse conjunto de relações e processos é elaborado no próprio movimento através do qual nos construímos e somos construídos pelos outros. A educação é isso, esse movimento longo, complexo e nunca acabado.

Tendo em vista que nossa identidade é construída através dessas relações e interações, decorrem desse processo a dependência e a necessidade que temos dos nossos semelhantes. Somos seres sociais e, por isso, a aprendizagem se dá no coletivo, ninguém aprende isoladamente.

Nesta perspectiva, no contexto em que ocorrem os encontros de formação continuada, vislumbramos muitas trocas e construções, que contribuem para o aprimoramento deste processo.

Através das falas e das socializações dos educadores sobre suas práticas pedagógicas, suas vivências, suas memórias, juntamente com os estudos realizados e buscas de estratégias, estaremos caminhando em direção a melhoria das aprendizagens de todos os envolvidos.

Portanto, o processo de inclusão escolar é um caminho a percorrer, com muitos obstáculos, alguns dos quais estão dentro de nós ou em nossas mentes. Para isso, é necessário que a mudança inicie através de nossas atitudes. Alunos e professores desejam conviver em uma escola que satisfaça as suas necessidades e na qual se sintam bem-vindos, acolhidos, participantes e seguros. Por isso, a necessidade de educar para a sensibilidade solidária.

Segundo Assmann e Mo Sung:

O ser humano é um ser complexo, como também é a sociedade e o meio ambiente no qual vivemos. Educar para a sensibilidade solidária pressupõe e implica em ajudar as pessoas a perceberem a complexidade da realidade e da nossa vida social, a tomarem consciência da nossa condição humana, a relativizarem as suas certezas, a aprenderem a tolerar os outros e a si próprio nas suas limitações e falhas, a aceitar e

conviver com a “resistência” da realidade social em se adaptar aos nossos mais sinceros e honestos desejos de uma vida baseada na justiça e solidariedade. Ao mesmo tempo em que persevera em suas ações solidárias, materializações da sensibilidade solidária, como caminho de ser fiel aos seus desejos mais profundos de um mundo mais solidário e humano.⁸²

⁸² ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Refletir na Prática. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano 17, n. 154, p. 45-83, ago. 2002.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. Pessoas com Deficiência e/ou Necessidades Especiais à Luz dos direitos humanos. *Rede Direitos Humanos e Cultura* (DHnet). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/def/pessoas_deficientes.html>. Acesso em: 17 set. 2010.
- ALMEIDA, Laurinda R. *Henri Wallon: Psicologia e educação*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007.
- ANDER-EGG, Ezequiel. *Introdução ao Trabalho Social*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- APAE BRASIL: Federação Nacional das APAES. Disponível em: <<http://www.apaebrazil.org.br/>>. Acesso em: 9 nov. 2010.
- ARANHA, Antônia Vitória S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez. 1997.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC, 2006. p. 27. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2010.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político Legais da Educação Especial. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 1 ago. 2010.

_____. *Lei n. 9.394*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 set. 2010.

_____. *Lei n. 7.853*, Brasília, 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 4 ago. 2010.

_____. *Lei n. 10.098*, Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/casacivil/site/exec/arquivos.cfm?cod=1036&tip=doc>>. Acesso em: 3 ago. 2010.

_____. *Decreto n. 2.208*, Brasília, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 set. 2010.

_____. *Decreto n. 3.298*, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. *Lei n. 10.172*, Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. *Lei n. 10.436*, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. *Lei n. 10.639*, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. *Lei n. 10.845*, Brasília, 5 mar. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

BUENO, J. G. S. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA EDUCAÇÃO, REVENÇÃO E INTEGRAÇÃO – 1981: Declaração de Sunderberg. Disponível em:

<<http://app.crea-rj.org.br/portalcraev2midia/documentos/declaracaosundberg.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

D'ANTINO, M. L. F. A questão da integração do aluno com deficiência na escola regular. In: MONTOAN, M. T. E (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*. São Paulo: Manole, 1990.

_____. Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. *Revista de Educação AEC*, n. 91, p. 45-51, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2010.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2010.

EMÍLIO, Solange Aparecida. *O Cotidiano escolar pelo Averso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão*. Tese (Doutorado em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

EQUIPE do Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico. Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico (STAP). *Revista Diversidades*, Funchal, v. 9, n. 3, jul./ago. 2005.

FERREIRA, J. R. *Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. Inclusão: Intenção e Realidade*. Marília: Fundep, 2004.

FIALHO, José Tarciso; NEUBAUER FILHO, Airton. *O Estudo de Caso dirigido como metodologia de pesquisa para a Educação à Distância (EAD)*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/644_503.pdf>. Acesso em: 29 out. 2010.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, Rosana; MACHADO, Kátia; BRAUN, Patrícia. *Inclusão escolar*. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação reflexiva na pós-modernidade: revisão bibliográfica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 5, p. 696-703, set./out. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2010.

II Assembleia da Saúde dos Povos. Declaração de Cuenca. In: *Motrivivência*, ano XVII, n. 24, p. 173-182, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/863/3896>>. Acesso em: 16 set. 2010.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A educação inclusiva e a contabilidade. In: *MONOGRAFIAS.COM*. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/educacao-inclusiva/educacao-inclusiva.shtml>>. Acesso em: 17 set. 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. *Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4920--Int.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2010.

MAKARENKO, A. S. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e Diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 out. 2010.

MILANI, Dom Lorenzo. *La carta della Terra santa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1986.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. *Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2006/moreira_mhb_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 22 set. 2010.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de; CIMATTI, Claudeice Alves; RAMOS, Carla Cristina; SILVA, Sônia Maria de Abreu. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: parceria escola, família e comunidade*. Disponível em: <<http://www.google.com/custom?hl=pt-BR&cof=S%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.apaebrasil.org.br%3BL%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.apaebrasil.org.br%2Fimg%2Flogogoogle.gif%3BLH%3A88%3BLW%3A300%3BGFNT%3A%23FF0000%3B&domains=www.apaebrasil.org.br&q=pesquisa+apae+universidades+1996+1998&sitesearch=www.apaebrasil.org.br>>. Acesso em: 25 out. 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 26a Conferência Sanitária Pan-Americana. 54a Sessão do Comitê Regional. Disponível em: <<http://www.paho.org/portuguese/gov/csp/csp26-26-p.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

PARECER CNE/CEB n. 14/99, de 14 de setembro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNE_CEB_14_99_DiretrizesNacionaisFuncionamentoEscolasIndigenas.pdf>. Acesso em: 15 set. 1999.

PARECER CNE/CEB n. 16/99, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

PARECER CNE/CEB n. 17, de 15 de agosto de 2001. Instaura as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PETERSON, P. Inclusão nos Estados Unidos: implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista12numero1pdf/v12n1sumario.pdf>. Acesso em: 21 out. 2010.

REICHMAN, J. *De la economia a la ecologia*. Madri: Trotta, 1995.

RESOLUÇÃO CEB n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999. Trata das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010.

RODRIGUES, Davi. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista Educação Especial*, n. 23, v. 37, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a1.htm>>. Acesso em: 17 set. 2010.

SALABERRY, Neuza T. Machado. *A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2008-12-10T151343Z-1619/Publico/407645.pdf>. Acesso em: 24 out. 2010.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet: evolução e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SEKKEL, Maria Clara. *A construção de um ambiente inclusivo na Educação Infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Portaria MEC n. 1.679/99 que dispõe sobre requisitos de Acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <<http://www.sieesp.org.br/index.php?acao=48&codigo=192>>. Acesso em: 15 set. 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>>. Acesso em: 21 out. 2010.

TERRA, Márcia Regina. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 11 out. 2010.

URBANIZAÇÃO DE CURITIBA S.A. (URBS). Disponível em: <<http://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/PORTAL/index.php>>. Acesso em: 23 out. 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.