

## INTRODUÇÃO

Hoje a escola é obrigatória para todos: raças, culturas e inteligências diferentes... uns aprendem bem, outros assim-assim e outros têm muita dificuldade em aprender (Sanches, 2001).

O século XX foi marcado por transformações referentes à educação de pessoas com deficiência. Os movimentos sociais reivindicavam mais igualdade entre os cidadãos. Tais movimentos foram limitados pelo sistema de globalização.

Na sociedade onde a valorização do conhecimento está mais evidente, as políticas sociais estão vinculadas ao exercício de cidadania. Na raiz deste processo está a educação, como direito fundamental para todos os cidadãos, apregoado em documentos, legislações do mundo todo.

Segundo Sacavino (2003), a globalização é um processo que se caracteriza por ambiguidades: promete bem estar e desenvolvimento e, em contrapartida, enriquece uns e empobrece outros; valoriza a criatividade de alguns grupos e sufoca a da grande maioria; propõe o desenvolvimento do sistema produtivo à custa da destruição do meio ambiente; aumenta os poderes financeiros dos investidores, enquanto submete as regiões consideradas do terceiro mundo ao servilismo.

Sousa Santos (1997) acrescenta que há dois processos de globalização distintos dos cooptados pela ideologia neoliberal. O primeiro, identificado como cosmopolitismo, corresponde às formas de organização transnacionais de estados, nações, regiões ou classes, em defesa dos interesses percebidos como comuns e em seu benefício, possibilidades transnacionais criadas pelo sistema mundial. O outro visa à identificação e estruturação em torno dos interesses relativos ao patrimônio comum da humanidade.

Para Sacavino (2003, p.13), a globalização na lógica de mercado total caracteriza-se pelo desequilíbrio das relações de poder “agindo sobre as categorias de liberação/desestruturação e reformas/reordenamento que por um lado unificam o planeta e por outro excluem a maioria”. A globalização até pode permitir um registro

democrático que inclui a promoção da paz, princípios de justiça e solidariedade, defesa do meio ambiente e dos direitos das minorias como processo de cidadania.

Acompanhando as mudanças na educação e estudos envolvendo o direito à educação de alunos com deficiência, concluímos ser possível uma escola onde o acesso e permanência fossem garantidos a todos sem subsistemas de educação, sem segregações, sem exclusões.

A observação, de dentro da escola, das diversas funções levou-nos a questionar sobre o cumprimento do direito a uma educação, compreendendo acesso e permanência nela. Consideramos que a escola deve ser moldada para atender as necessidades dos alunos, a fim de combater os processos excludentes, não só dos alunos com deficiência, mas de todos que apresentem qualquer tipo de necessidade educacional especial.

Podemos perceber na mudança do paradigma educacional, os novos referenciais teóricos, geradores de ambientes de aprendizagem, que devem considerar as múltiplas dimensões do fenômeno educativo.

Considerando essas constatações chegamos às questões geradoras de nossa problematização: Como está se dando o processo de implementação da educação na perspectiva inclusiva nas escolas? Em que medida as concepções dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e pais que compõem as parcerias podem contribuir para a escola ser acessível a todos? Assim, a escolha de gestores, coordenadores pedagógicos, professores e pais como sujeitos de nossa pesquisa, justificam-se por compreendermos que a escola inclusiva requer a cooperação de todos que contribuem para a transformação da educação. Diante dessas questões, tentaremos compreender, a partir do estudo comparativo entre escolas, o processo de implementação das políticas públicas educacionais, para alunos com NEE, na rede municipal de Olinda.

É imprescindível a realização de um trabalho de pesquisa, de crítica e análise junto aos atores que permeiam o processo inclusivo. Com esta intenção tentaremos analisar como estão se dando as transformações, levantando possíveis informações sobre avanços e obstáculos à inclusão de alunos com NEE. Consideraremos em que medida o gestor, o coordenador pedagógico, o professor participam da concretização da proposta inclusiva, analisando, mapeando as concepções dos professores e pais acerca da educação inclusiva.

O sistema educativo regular<sup>1</sup> busca fórmulas que garantam a integração dos alunos com deficiência. Sob a ótica mais interativa, deve-se buscar que os problemas dos alunos sejam encaminhados, na perspectiva integrativa, onde a escola assumisse a responsabilidade diante das dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentem.

As escolas integradoras trouxeram a experiência da incorporação das formas tradicionais do ensino especial às escolas regulares, não se isentando de problemas, visto que era gerado um novo impulso em torno das escolas inclusivas. Marcheci (2004, p.15), nos aponta que:

O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão.

Nesta pesquisa partimos do pressuposto de que a proposta inclusiva prega uma escola para todos, do ponto de vista da justiça social e do direito. É evidenciado que a proposta parte de premissas políticas (direito à educação), filosóficas e educacionais (abordagem sócio-integracionista) que serão confrontadas, necessariamente, com as concepções, os valores e a história de vida dos sujeitos responsáveis por sua implementação.

A ampliação do debate sobre o tema é de relevância para a academia, por encontrar-se longe de estar esgotada a descrença, em relação ao processo de aprendizagem e socialização dos alunos com NEE, em salas de ensino regular. A inclusão ainda é um desafio para os profissionais em educação, comunidade escolar e sociedade como um todo. Há uma cultura arraigada, fundamentada em integração com vestígios de classificação diagnóstica e “máscaras” inclusivas. Para Rodrigues (2006, p.302), a educação inclusiva tornou-se “um campo polêmico por várias razões, uma das quais é a contradição entre o texto da lei e a prática cotidiana das escolas”. Acrescenta que as legislações e os discursos dos professores tornaram-se inclusivos, enquanto que as práticas nas escolas “só muito discretamente” tendem a ser mais inclusivas.

---

<sup>1</sup> Segundo Carneiro (2008, p.30) diz respeito à “reunião de escolas comuns vinculadas a um sistema de ensino e cuja autorização de funcionamento se dá nos termos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Nessa perspectiva, surgem, na academia, artigos, teses e dissertações. Dentre as dissertações sobre inclusão podemos citar: Castro (1997, UNICAMP) “Inclusão escolar: das intenções à prática”, que delineia a implantação do processo inclusivo, objetivando a reflexão para ressignificar a prática educativa na perspectiva inclusiva, em Natal; De Paula (2007, UFRO) “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”, abordando o desenvolvimento das políticas públicas de educação para alunos com deficiência, no estado de Rondônia; Gavioli (2006, PUC), “O processo de inclusão escolar no município de Ibiúna: Descobrimos caminhos... rompendo equívocos”, esta investigação traz à baila descobertas de caminhos inclusivos, para a educação dos alunos no município de Ibiúna, interior da grande São Paulo.

Quando nos propusemos a realizar estudos no âmbito de mestrado, consideramos o tema significativo para a academia, bem como a possibilidade de esta formação contribuir para nossa prática pedagógica e criar intervenções de apoio aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A opção pela inclusão escolar relacionada às políticas públicas, para alunos com NEE, surgiu da inquietação quanto ao processo de implementação, envolvendo o acesso e o atendimento à escolarização dos alunos com NEE, à luz das políticas públicas, na Rede Municipal de Olinda.

Nosso histórico profissional vem sendo construído durante anos dedicados a docência. Observando o trilhar dos educandos, têm-nos chamado a atenção várias questões relacionadas à inclusão daqueles com NEE, no ensino regular.

Os questionamentos acerca do que é garantido aos alunos por parte dos que fazem a comunidade escolar, demonstram incompreensão, rotulação, queixa e até rejeição, em relação às inovações que a inclusão propõe, por acreditar que não houve estruturação para a mudança.

Dos pais captamos as angústias por não contarem com o atendimento “especial” (segregado) e o receio de seus filhos serem “esquecidos” num “cantinho” das salas de aula. Dos demais alunos, um olhar ora de cooperação, ora de discriminação aos diferentes.

O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é tema extremamente polêmico, uma vez que nos impõe a análise de inúmeros aspectos conceituais e legais, diretamente ligados ao fazer pedagógico.

Este texto reflete sobre a contribuição da proposta inclusiva para uma educação onde todos sejam respeitados, valorizados por suas diferenças, levando à construção de novas possibilidades educacionais, um trilhar de caminhos, muitas vezes, inéditos em nossa vida de professor. Embora nossa pretensão não seja apontar soluções infalíveis, propomo-nos a transitar por nossos ideários, interesses, dúvidas e curiosidades. Relataremos sumariamente os caminhos escolhidos em busca de uma escola de todos.

Buscamos respostas à questão pesquisa desta investigação acerca da: inclusão escolar. Neste trabalho lançamos mão de pesquisa de campo e reflexões propostas por estudiosos como Stainback e Stainback (1999), Sanches (2001), Sasaki (2003), Mitller (2003), Mantoan (2005), Carvalho (2005), Rodrigues (2006), dentre outros. Consideramos inúmeros documentos, como a Declaração de Salamanca que preconiza uma educação inclusiva, no âmbito de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assim garantindo que todos sejam contemplados.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos e uma consideração final. A norma de referência bibliográfica utilizada foi da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

O primeiro capítulo, Educação Inclusiva: do Oficial ao Real, está organizado em nove subitens, onde nos propomos a levantar as mudanças da educação especial à educação na perspectiva inclusiva, no contexto mundial e brasileiro. Apoiamo-nos em Carvalho (2010), Skliar (2006), Sawaia (2002), dentre outros, para compreender a exclusão e diferenças que assolam em nossa sociedade.

Traçamos uma trajetória desde os modelos educativos voltados para as exclusões e segregações dos deficientes, passando pelas questões de direito de todos a uma educação, apoiados por Bobbio (1992). Observamos a construção de uma educação na perspectiva inclusiva, na ótica de Ainscow (2010), Carvalho (2010), Mitller (2003), Marchesi (2004), Karagiannis & Stainback (1999), dentre outros.

Registramos experiências em diversos países que serviram de inspiração e modelo para novos contextos educativos, inclusive no Brasil que, através de sua legislação (Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, dentre outras) e as políticas educativas, propôs-se a repensar seu sistema educativo, na perspectiva de garantir

a todos uma educação onde suas potencialidades fossem desenvolvidas e suas características respeitadas.

Refletimos sobre a inclusão no Brasil, seus pontos e contrapontos, abordando a trajetória da educação. Nesse caminho da educação observamos as mudanças de cenário, a partir das influências de documentos internacionais e nacionais, políticas públicas implementadas e resultados estatísticos, além da visão dos estudiosos tais como: Januzzi (1992), Carvalho (1997), Cury (2000), Mazzotta (2003), dentre outros. Delineamos a construção da proposta inclusiva: as atuais tendências da inclusão, o diferencial da formação de professores, a contribuição dos PCN's e do PPP da escola. Finalizamos com a abordagem sobre a construção dos laços entre família e escola.

No segundo capítulo detivemo-nos nas metodologias para nossa pesquisa. Apresentamos a hipótese, os objetivos do estudo (geral e específico), o universo da investigação, a escolha do método, a apresentação do *locus* e dos sujeitos para aplicação de entrevista e questionário, por fim os procedimentos metodológicos.

No terceiro capítulo analisamos os resultados através de dados coletados na pesquisa à luz dos teóricos abordados, tecemos nossas considerações, fazendo relação entre os objetivos e os resultados obtidos.

Por fim, nas considerações finais destacamos a necessidade de aprofundamento nas abordagens sobre a educação inclusiva.

## **REVISÃO TEÓRICA - CAPÍTULO I**

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

## **1. Educação Inclusiva: Do Oficial ao Real**

Neste capítulo refletimos sobre os processos excludentes, os estigmas, as concepções, os fundamentos e contribuições que a filosofia inclusiva pode propiciar à educação de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial, na sua diversidade confrontando com idéias no âmbito de direito, legislação e movimentos que aconteceram no mundo e influenciaram a educação no Brasil, bem como a percepção das influências dos documentos nacionais e internacionais e os atuais contextos que revelam o termômetro da implantação da educação inclusiva no Brasil.

### **1.1 Trilhando os Caminhos Históricos da Educação Inclusiva no Mundo**

A noção de exclusão social está presente no cotidiano de nossa sociedade. Ela sinaliza a exclusão de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas por transformações no mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de estruturas econômicas que, necessariamente, geram desigualdades de acesso a bens materiais ou culturais. Sawaia (2002, p.9) conceitua exclusão como um:

(...) processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.

A legitimação da exclusão/inclusão de um grupo social pode ser compreendida, segundo Bourdieu (1999, p.193), como diferentes tipos de “gratificações econômicas e simbólicas correspondentes às diferentes formas desta

relação, que se define o grau em que se enfatiza objetivamente a pertinência ou a exclusão”.

Segundo Sasaki (2007), por vários séculos, pessoas com deficiências foram submetidas às práticas de exclusão social, sendo excluídas de qualquer atividade por serem consideradas inválidas, inúteis à sociedade e incapazes para o trabalho, características estas atribuídas indistintamente aos que tivessem deficiência.

No contexto das diferenças Carvalho (2010, p.13) chama-nos atenção para os diversos vieses quando refere que:

(...) aplicado a pessoas, o vocábulo diferença é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e na medida em que se apóia em alguns “marcadores” tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações.

Para Silva (2000), às questões de exclusão social e sua conceituação estão distantes de serem esgotadas. Ao abordar as questões da identidade e diferença como ato linguístico, percebe-se que estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral.

Bourdieu (2008, p.125) afirma que as palavras possuem a capacidade de “produzir ou reformar simbolicamente a tendência sistemática para privilegiar certos aspectos do real e ignorar outros”, podendo, então, constituir-se como importante instrumento teórico para aqueles que necessitam investigar o poder da simbologia, sobretudo das palavras.

Segundo Xiberras (1993), a exclusão pode ser apontada como resultado da dificuldade de interação ou de inserção, existindo níveis ou limites da anormalidade que podem a vir definir um insucesso em relação à normalização. A fim de definir o conceito de exclusão, necessitamos determinar espaços de referência, onde se perceba a provocação da rejeição e formas, pelas quais os processos excludentes sejam produzidos. Contudo, não há como negar que “as formas mais visíveis, ou mais chocantes, do processo de exclusão residem para fora das representações normalizantes da sociedade moderna mais avançada” (Ibidem, p.28).

No que diz respeito ao caráter de abordagem diferenciada Xiberras (1993), aponta direções que exclusão social pode ser tomada em três diferentes dimensões: a primeira: a exclusão de categorias de pessoas, a população, negra ou idosa ou grupos minoritários; a segunda dimensão caracteriza-se pela exclusão como

resultado de outros processos de exclusão como, por exemplo, grupos raciais criados em decorrência de se perceberem como vítimas de racismo; a terceira dimensão também diz respeito à exclusão decorrente de outros processos, sem vínculo direto, a exemplo da exclusão decorrente de processos sociais como o de modernização, provocadores do desemprego, da exclusão social e da exclusão de um grupo ao mercado do trabalho.

A sociedade atual nos impulsiona a olhar às diferenças, de modo novo, uma vez que o processo de exclusão se manifesta sob as mais diferentes maneiras, entendendo que “a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (WOODWARD, 2000, p.67). A partir dessa afirmação, percebe-se que “essa conceituação de diferença é fundamental para se compreender o processo de construção cultural das identidades, tendo sido adotada por muitos dos novos movimentos sociais...” (Ibidem, p.50). A construção dessa diferença possui vieses distintos, podendo ter enfoque de caráter negativo, tendendo à exclusão e marginalização de pessoas. O outro viés é a celebração da “fonte da diversidade, heterogeneidade e hibridismo”, numa perspectiva de valorização” (Ibidem, p.50).

Ater-se às diferenças, seja em âmbitos sociais, culturais, étnicos, religiosos, de gênero ou em quaisquer dos aspectos que caracterizem a diversidade humana, leva à compreensão de como se conhece, se aprende e se entende o que permeia o mundo e a nós mesmos, constituindo-se num novo paradigma de combate à lógica excludente. Silva (2000, p.100) aponta para a necessidade que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é produzida”, a qual interesses se propõem a diferença como lógica excludente e, a partir dessa reflexão, buscar no contexto educacional saída possível para seu combate.

Amparados em Skliar (2006, p.23) ressaltamos que “as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc.”. Nesse sentido as diferenças são categorizadas como aspectos inferiorizantes, assim, o autor segue a discussão ao afirmar que, a tradução dessas diferenças como pessoas “diferentes” posiciona as marcas, denotando as identidades como oposição à normalidade, ao “correto”, ao “positivo”, ao “melhor” evoluindo à diferença com conotação pejorativa.

Nesta perspectiva, Carvalho (2010, p.25), sublinha que as diferenças são vistas a partir de relações de poder presentes na sociedade, apontando que “as diferenças decorrentes da manifestação de deficiência acabam sendo introjetadas pejorativamente”, levando o sujeito à própria desvalorização.

Seguindo o raciocínio de Carvalho (2010), Silva (2000, p.81) aborda a identidade e diferença fazendo um aporte em relação ao poder que emana da disputa entre elas, partindo da afirmação que identidade é uma relação social com definições discursivas e linguísticas sujeita a “vetores de força e relações de poder”. Em relação à disputa pela identidade há o envolvimento de recursos simbólicos e materiais da sociedade. A identidade e diferença estão em estreita conexão com as relações de poder. Sendo assim o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações de poder, em outras palavras, a “diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (Ibidem, p.81).

É pertinente trazer os significados pejorativos em relação a “manifestações de deficiência” encontrado em diversas literaturas e comunicações, além de aparecerem na fala de diversos segmentos da sociedade. As designações em relação às pessoas com deficiência traduzem negatividade a seus significados, intensificada pela perpetuação das condições que se encontram, apontando para um determinismo ou fatalismo, recaindo a um vendaval no campo das emoções, que vão desde o sentimento de repulsa à piedade.

Em Fleuri (2006, p.499) encontramos reflexões acerca da luta contra

(...) os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processo de sujeição e exclusão.

Para Silva (2000, p.75), as questões relacionadas à identidade estão intrinsecamente ligadas à diferença, ou seja, “assim como a identidade depende da diferença a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. Partindo desse pressuposto, pode-se considerar a diferença como produto derivado da identidade.

Assim, Carvalho (2010) traz a questão das diferenças como deficiências perante olhares pejorativos, percebendo apenas as limitações do sujeito, negando

suas potencialidades, mesmo estando no âmbito do discurso “politicamente correto” do respeito às diferenças.

No campo educacional, precisamos refletir a pedagogia a partir das contribuições de Silva (2000, p.100) acerca das imbricações entre:

(...) uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para a diferença.

O autor ainda afirma que a política pedagógica pode fazer uso de uma teoria que permita não simplesmente reconhecer a celebração das diferenças e a identidade, mas, sobretudo questioná-las.

No campo da educação escolar Xiberras (1993, p.29) afirma que “na esfera da educação nacional existe uma definição rigorosa do nível escolar que se deve atingir para seguir o itinerário isento de faltas de normalidade”, complementa relacionando que há etapas e, se o nível referido não for atingido, sobretudo nos casos de insucesso repetido, o mau êxito escolar conduz a “fileiras fechadas, a classes especiais, às primeiras categorias de exclusão da escolarização normal” (Ibidem, p.29).

As maneiras pelas quais ocorre a exclusão no âmbito escolar conduzem os alunos a acharem que a escola não os acolhe e que aquele não é o seu lugar, podendo levar ao abandono do sistema de ensino, assim, “o insucesso escolar nem sempre o conduz à rejeição social. No entanto, as diferentes categorias de excluídos, repertoriadas têm, majoritariamente, começado o seu itinerário social por uma rejeição da escola” (Ibidem, p.30-31).

As rotulações e estigmas desestimulam o ser humano a conquistar seu lugar ao sol e representam um retrocesso, no processo de humanização de uma sociedade. Percebe-se um clima excludente dentro da própria escola, por vezes, vindo dos seus próprios professores.

Nessa perspectiva a contribuição de Goffman (1988), a respeito do estigma, leva-nos a compreender que o deteriora a identidade de uma pessoa e, na relação aluno-docente, o professor, às vezes, por não saber lidar com um aluno diferente, acaba afastando-o das outras crianças da sala, estigmatizando-o. Sua identidade social virtual (o que gostaríamos que ele fosse) é diferente de sua identidade social real (a que realmente ele é). Esse descompasso e a dificuldade de integrar a

identidade desse tipo de aluno fazem com que o professor acabe, muitas vezes, abandonando o aluno à própria sorte.

Para Hall (2000), a situação tem se arrastado por longos anos. Identidades estáveis, próprias do sujeito cartesiano, unificado, racional, estão em crise. O tecer de novos paradigmas a serem construídos nos faz desmontar conceitos arraigados em estereótipos e estigmas, buscando a reconstrução de um sistema educativo mais abrangente em termos de atendimento.

Nesse ínterim, considerando as diferenças, buscamos na pedagogia apoio para reflexão, assim Silva (2000, p.101) nos aponta que “em certo sentido “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto”.

Refletir a educação sob a ótica de inclusão social nos desafia, sobretudo, a pensar no processo de globalização que, para Giddens (2005) não diz respeito apenas aos grandes sistemas como, por exemplo, a ordem financeira, podendo ser definida como fenômeno que influencia nossa vida em diversos aspectos, propiciando uma revolução global do cotidiano, cujas consequências e transformações estão sendo percebidas em tudo, desde o trabalho até a política.

Observando a globalização podemos perceber características mutiladoras e excludentes, que propicia a uma minoria elitizada a qualidade exigida para ser inserido no mercado e exclui os que não se enquadram no perfil do aluno ideal, a partir da idealização, fadando-o precocemente ao fracasso. Compreendemos que nas questões dos excluídos estão inseridas as chamadas minorias quais fazem parte os homossexuais, as prostitutas, as donas de casa, os favelados, os índios, os negros, os desempregados, os meninos e meninas de rua e muitos outros, que mesmo não pertencendo ao foco da nossa investigação julgamos relevante ressaltar.

Nessa ótica concluímos que questões relacionadas à inclusão transcendem os limites da criança com deficiência. A discussão é bem mais ampla. A partir da ideia de que a educação é para todos, não se podem deixar de lado as minorias excluídas e marginalizadas dentro do sistema escolar.

Ao falar de inclusão fazemos a referência a todos aqueles sujeitos que foram excluídos por suas diferenças no campo cultural, étnico, religioso, de gênero, dentre outros.

As vozes dos excluídos gritam por justiça, igualdade, buscando seu empoderamento em toda parte do mundo, Ainscow e Ferreira (2003, p.114) afirma que:

(...) na maioria dos países pessoas de grupos vivendo em desvantagem social são oprimidas e continuamente desempoderadas. Seus direitos são negligenciados e violados e suas vozes não são ouvidas ou são abafadas por aqueles que possuem maior poder.

Para a inclusão acontecer, as diferenças entre os alunos devem ser consideradas como recurso positivo e, uma vez que as suas diferenças sejam reconhecidas e capitalizadas, deverão ser oportunizadas situações de aprendizagem para todos os alunos da classe. Avançar nas garantias a uma educação inclusiva é uma das formas de buscar a inclusão social, então, Sasaki (2007, p.42) afirma que:

(...) a inclusão social, portanto é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte), na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais.

Carvalho (2001, p.45), a discussão sobre a inclusão escolar tem relações intrínsecas com a exclusão social, que mesmo não sendo tema principal a nossa investigação, entretanto achamos relevante sublinhar, não apenas a inclusão dos que são visivelmente diferentes como é o caso dos deficientes físicos, visuais, auditivos, mentais etc., mas de todos, sem deixar em segundo plano os grupos minoritários em situação de desvantagem. Ao abordar a inclusão se incluem também outros sujeitos. Sendo assim:

(...) aos meninos e meninas de rua, às crianças e adolescentes que trabalham a todos que abandonaram a escola precocemente, aos que tem doenças crônicas, aos encarcerados, às prostitutas, aos analfabetos, aos que vivem no campo, as populações nômades, às minorias lingüísticas, aos negros, mulatos, aos desempregados, às crianças, jovens e adultos oriundos das camadas populares pobres ou miseráveis, com ou sem dificuldade de aprendizagem.

Carvalho (2010) aponta para a classificação desses sujeitos tomando como referência o princípio da normalidade, vivendo-se a dialética entre dois modelos que

tentam explicar a incapacidade e deficiência: modelo médico – baseado em patologias; modelo social – como resultado da interação entre características pessoais e condições da sociedade.

Corroborando Carvalho (2010), Sasaki (2007, p.29) afirma que o modelo médico da deficiência é apontado co-responsável, em parte, pelas demonstrações de resistência da sociedade à aceitação da necessidade, estruturação e atitudes para a inclusão das pessoas com deficiência a fim de que a elas sejam possibilitadas as condições de seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Acrescentamos que “é sabido que a sociedade sempre foi, de modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa deficiente, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo” (Ibidem, p.29).

No que se refere ao critério médico, Carvalho (2010) afirma que está baseado nas lesões de segmentos corporais até chegar à deficiência, denotando desvantagem em relação ao que a sociedade exige, decorrendo uma série de idéias apresentadas pelos profissionais de saúde, em virtude da preocupação no estabelecimento de codificação das doenças.

O modelo social gira em torno de como a sociedade se organiza em buscar condições a fim de desenvolver potencialidades, oportunizando participação, sem haver exclusões (Carvalho, 2010, p.25-26), como está evidenciado no Quadro I.

### **Quadro I: Demonstração do modelo médico - social e suas implicações**

<b>Modelo Médico e suas implicações no imaginário sobre as incapacidades</b>	<b>Modelo Social e suas implicações no imaginário sobre suas incapacidades</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Decorre do conjunto de ideias dos profissionais de saúde no século XVIII;</li><li>• Estabelece classificação das doenças;</li><li>• A deficiência é caracterizada pela prevalência dessa condição através dos tempos, não levando em consideração os comprometimentos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Surge na década de 1960;</li><li>• Deficiência considerada como experiência resultante da interação entre características do indivíduo e suas condições sociais;</li><li>• Desloca a concepção do indivíduo focando sua interação social;</li><li>• Encara a deficiência como experiência do sujeito não medindo-o</li></ul>

<p>de saúde de caráter temporário;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Concepção linear → encadeamento entre causas e efeitos na perspectiva determinística e permanente;</li><li>• 1893 - Ano da Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde-CID-10<sup>2</sup>;</li><li>• 1976 - Revisão da nona CID – Elaboração do manual de classificação das doenças conceituando: Deficiência<sup>3</sup>; Incapacidade<sup>4</sup>; Desvantagem<sup>5</sup>; CIDID<sup>6</sup> - Manual de classificação das consequências das doenças, publicado em 1989;</li><li>• Arelado a estereótipos e preconceitos decorrentes da patologização das deficiências em geral e práticas narrativas;</li><li>• Baixas expectativas em relação às potencialidades do sujeito;</li><li>• Categorização da deficiência em relação à capacidade do sujeito estigmatizando-o como “segunda classe”;</li><li>• Representação no imaginário social por suas marcas, com atributos depreciativos;</li><li>• Ênfase da lesão criadora da deficiência podendo levar a condição de dependência, sugerindo ao</li></ul>	<p>pela lesão que o faz ser parte de categorias;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pretende resgatar a integralidade da pessoa e a inscreve nos contextos socioeconômicos, político e cultural;</li><li>• Encara a explicação médica para a desigualdade insuficiente para a compreensão das relações pessoais, do ambiente e regras de convívio estabelecidas dentre as quais registradas em instrumentos normativos;</li><li>• Sua lógica social reconstrói as relações entre: doença → deficiência → incapacidade → desvantagem;</li><li>• Na ótica do enfoque social percebe-se o seguinte esquema: situação → exteriorização → objetivação-socialização;</li><li>• Espera-se que as políticas públicas criem condições favoráveis a melhoria da qualidade de vida, estabelecendo diretrizes para sua independência;</li><li>• Induz a reestruturação da sociedade coibindo a condição de deficiência como produtora de baixa auto-estima;</li><li>• Imaginário social favorável à participação e a integração no âmbito familiar, escolar, trabalhista e demais espaços de convivência;</li></ul>
---	--

<sup>2</sup> O governo brasileiro, através da portaria nº 1.311/1997 definiu a implantação da classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde CID-10, em janeiro/1998 em todo território nacional.

<sup>3</sup> Deficiência: exteriorização de um estado patológico.

<sup>4</sup> Incapacidade: ligada a consequência da deficiência, reflete as limitações dela resultantes de toda natureza da deficiência: psicológica, física, sensorial e outras.

<sup>5</sup> Desvantagem: em âmbito social representa as consequências de uma deficiência ou incapacidade que limita ou impede as pessoas de exercerem as habilidades inerentes a sua sobrevivência ou de desempenharem os papéis em consonância a idade, sexo, fatores sociais e culturais.

<sup>6</sup> Traduzido como Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens.

imaginário coletivo total incapacidade.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Percebe-se novas orientações na formulação e implementação de políticas públicas.</li></ul>
---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora adaptado de Carvalho (2004, p. 27- 40).

Ao longo dos tempos são perceptíveis as tentativas, na área de educação, em rupturar as barreiras e desconstruir os antigos paradigmas buscando formular novos conceitos sobre o que seja educar e qual sua finalidade. Atualmente percebe-se que toda a legislação e discursos no campo educacional preconizam o princípio da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular.

A prática de inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares e classes comuns<sup>7</sup> é recente e gera muitos questionamentos o que torna o tema polêmico.

No quadro II observamos uma trajetória da evolução de conceitos e tratamentos, além das perspectivas do desenvolvimento da educação dos deficientes, desde a metade do século XX.

### **Quadro II - Evolução de perspectivas na visão da educação aos deficientes**

<b>Metade do século XX</b>	<b>Anos 1940/1950</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conceito de deficiência com características do inatismo, pessoas eram consideradas deficientes por causas orgânicas produzidas no início do desenvolvimento e modificação posterior. No campo educativo a criança seria vista com poucas possibilidades de mudanças;</li><li>• Necessidade de diagnóstico a partir de avaliação de testes de inteligência, a fim de nivelar os índices de normalidade e deficiência mental;</li><li>• Atendimento segregado em escolas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Início de questionamentos sobre a constituição e incurabilidade dos transtornos;</li><li>• Questionamentos sobre o déficit de estímulos adequados por processos de aprendizagem incorretos;</li><li>• Inclusão de conceitos em relação à adaptação social e aprendizagem ao definir o atraso intelectual;</li><li>• Incurabilidade como princípio das</li></ul>

---

<sup>7</sup> Segundo Carneiro (2008, p.31), no Brasil as classes regular ou comum “são uma forma de distribuição dos alunos adotada pelas escolas comuns em função do nível de conhecimento destes. Estas são organizadas de acordo com a LDB.

especiais; • 1904 - Publicação das escalas de inteligência a fim de, nivelar à inteligência das crianças e definir seu acesso as escolas regulares.	deficiências; • Expansão das escolas de educação especial com edificações adaptadas e uma atenção educativa especializada.
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora adaptado de Marchesi (2004, p.15-17).

A década de 1960 situa-se como período marcante do campo educacional, apresenta inúmeras transformações nas perspectivas que repercutiram mudanças do conceito e prática da educação para deficientes.

O quadro III abaixo baseado em Marchesi (2004, p.17-19) mostra dez dos principais fatores que concorreram para mudanças e a aceitação de uma nova perspectiva educacional dada aos deficientes. São perceptíveis ainda dois planos: o primeiro, conceitual e o segundo relacionado à prática educativa. O plano conceitual é baseado nas necessidades educacionais especiais dos alunos e o outro se baseia na prática educativa que impulsiona a “mudança no currículo, na organização das escolas, na formação dos professores e no processo de ensino na sala de aula” (Ibidem, p.19), esses planos dão suporte à perspectiva inclusiva.

### **Quadro III – Principais fatores que favorecem as transformações.**

<b>Principais fatores para as transformações</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mudança na concepção dos transtornos do desenvolvimento e da diferença;</li><li>2. Perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais;</li><li>3. Revisão da avaliação psicométrica: abertura a novos sistemas de avaliação;</li><li>4. A presença de maior número de professores competentes;</li><li>5. A extensão da educação obrigatória;</li><li>6. O abandono escolar;</li><li>7. A avaliação das escolas de educação especial;</li><li>8. As experiências positivas de integração;</li><li>9. A existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais;</li><li>10. Os movimentos sociais a favor da igualdade.</li></ol>

Fonte: Quadro adaptado pela autora segundo Marchesi (2004, p.17-19).

Diante desse contexto, Carvalho (2004, p.70) responde sobre quem são os excluídos no campo educacional, ao afirmar que “... são os que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania e construção de conhecimentos” e que pouco lhes é oportunizado em termos de benefícios para que almejem sua inclusão na sociedade.

Rodrigues (2006, p.76) aponta a conceituação da inclusão no âmbito educativo significando, antes de tudo, a rejeição por princípio à “exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Faz-se necessário seguir uma política de educação inclusiva voltada para o desenvolvimento de políticas, culturas e práticas que valorizem o aluno, buscando sua formação acadêmica e sócio-cultural sem discriminação. Ainda afirma que a escola inclusiva não é uma evolução da integração e aponta três razões para justificar suas afirmações.

A primeira das justificativas está relacionada à integração que deixou intocáveis os valores apontados como inclusivos da escola, criou uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos eram categorizados como deficientes e recebiam condições especiais tendo aulas suplementares, apoio educativo, possibilidades de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação, etc. A escola integrativa ainda separava os alunos em “normais” e “deficientes”.

Nessa segunda justificativa a escola que integra tende a separar os alunos em duas categorias: normais e deficientes. Para os alunos ditos normais, eram mantidas uma lógica curricular, valores e práticas. Para os considerados deficientes eram selecionadas condições específicas, mesmo que os aspectos centrais do currículo se mantivessem inalterados, assim a escola integrativa, percebia a diferença só quando ela assumia o caráter de uma deficiência. Neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva.

A terceira justificativa se relaciona ao aluno deficiente e seu papel na escola integrativa, cuja permanência sempre esteve condicionada a adequações. Caso contrário seria devolvido à escola especial. Assim o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola, mas só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava. O autor ao explicitar essas justificativas nos remete a reflexão dos caminhos que estão a ser percorridos em busca da escola para todos.

Rodrigues (2003) pontua ainda que a escola não é estruturada em padrões inclusivos, gerando formas de exclusão presencial e acadêmica. Sendo assim a inclusão/exclusão se constitui um fenômeno complexo e multifacetado devido à necessidade de recorrer a reflexão das práticas pedagógicas.

## 1.2 No Viés da Inclusão: Uma Questão de Direito

O objetivo da inclusão está no coração da política educacional e da política social.

Peter Mittler

É direito do cidadão e dever dos governos, dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecer à inclusão social, no sentido global do termo. No campo educativo a inclusão não deve ser limitada à escola, ela faz parte de um processo e é ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, pois não há como dissociar a instituição escolar do sistema social, político e econômico.

A movimentação mundial em prol de uma inclusão educacional enfatiza a necessidade de garantir uma educação para todos, onde sejam propiciadas as condições de acesso e permanência, como combate a exclusão. Assim “podemos nos sentir encorajados pelo fato de que muitos governos ao redor do mundo estão dando maior prioridade à educação” (MITLLER, 2003, p.229). Nesse viés concluímos que a “educação é a chave para uma sociedade melhor, não somente para as crianças de hoje, mas também para as gerações futuras” (Ibidem, p.229).

Essa reflexão sugere buscar relatos de experiências em todo o mundo, no seu conjunto de ações em busca de uma escola inclusiva, voltada à garantia dos direitos à escolarização de todos os que buscam uma educação em detrimento de quaisquer diferenças que apresentem.

Segundo Mantoan (2006, p.55), para combater o estigma dentro da própria escola e propor as mudanças necessárias à inclusão é preciso ações eficazes, “uma ação marcante as políticas públicas de educação é a formação dos profissionais de educação”, formação esta que ressignifica os conceitos e as práticas pedagógicas de professores que contribuem ou retardam o processo inclusivo.

Em todo o mundo houve movimentos em favor das transformações que influenciaram a ruptura da educação especial segregada, em detrimento da educação inclusiva. A luta pelos direitos humanos foi grande, partindo do princípio constitucional democrático de justiça e igualdade, visando à garantia de todos terem suas necessidades atendidas. A busca pelo exercício da cidadania, fundamentado no respeito às diferenças e participação dos sujeitos foram passando por uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização, que alavancam, na verdade, numa produção de desigualdades e exclusões. Eram explícitos os processos de distinção entre os alunos, devido suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras.

A concepção da educação como direito tem provocado inúmeros debates. Para Bobbio (1992, p.5), “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. A luta pela cidadania, busca evitar que os discursos continuem distantes da vivência cotidiana. Nesse sentido o autor sublinha que:

(...) a linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (Ibidem, p.10).

O direito dos alunos com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação existe em nível constitucional e humano. A oferta de uma educação de qualidade para todos requer, dentre outros fatores, uma rediscussão e um redimensionamento da escola, enquanto aceitação e valorização, no campo das diferenças.

Percebemos que “a educação inclusiva como direito humano assume, assim, uma dimensão que ultrapassa o setor educativo, para se alargar a toda sociedade, contribuindo para que esta seja igualmente inclusiva e solidária” (RODRIGUES, 2006, p.19).

Mantoan (2010a), em contribuição com o processo de inclusão social, explicita que a escola inclusiva traz ganhos expressivos para toda comunidade escolar e para a sociedade, como instrumento de inclusão social, promovendo a

reflexão e oportunizando uma experiência de convívio com as diferenças. A partir da infância, emergem contribuições para que se ultrapassem as barreiras dos preconceitos, refletindo de forma intensa o papel da escola. Somando-se a isso, a inclusão possibilita aos que são discriminados pelas suas diferenças, pela classe social, pela cor e por outros condicionantes, o direito à ocupação do seu espaço na sociedade.

Analisando esse contexto percebe-se que a educação inclusiva reflete a concepção de uma determinada época. A realidade educacional contemporânea exige posturas de abandono dos estereótipos e preconceitos, na identificação do verdadeiro objeto que está sendo delineado.

Ao versarmos sobre inclusão, buscamos a etimologia do vocábulo, empregado em textos internacionais e nacionais. Segundo o dicionário Houaiss (2001, p.1595), inclusão é “estado daquilo ou de quem está incluído, inserido, metido, comprometido dentro de algo, ou envolvido, implicado em: introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo”. No cotidiano, a inclusão é dificilmente vivenciada, no aspecto educacional não é diferente, dada a sua organização excludente.

Nessa direção, Rodrigues (2006) propõe instigantes reflexões e refere que os programas de combate à exclusão desenvolvem-se promovendo o conceito antagônico: a inclusão. Apesar de muitos empenhos para delimitar os conceitos, também podemos encontrar como conceito de inclusão o oposto ao ato de “exclusão” e pode-se ainda acrescentar que há distinções das duas dimensões da inclusão: a dimensão essencial e a dimensão eletiva.

A inclusão essencial pode ser definida como aquela que garante participação e acesso a todos os cidadãos, sem discriminação, à educação, à saúde, ao emprego, ao lazer, à cultura etc. Essa dimensão atribui à sociedade lugares estáveis onde todos os grupos teriam acesso aos serviços de que necessitam. A inclusão de caráter eletivo busca assegurar a qualquer cidadão o direito de se relacionar e usar quaisquer serviços em função de seus interesses. É perceptível que as duas dimensões são complementares, sendo a dimensão essencial base para a eletiva (Ibidem, 2006).

Em Aranha (2002) encontramos que a inclusão sendo acolhedora, responsável deverá provocar em diversos setores da sociedade adaptações e

implementações necessárias nos aspectos físicos, materiais, humanos, sociais e legais, etc., junto da sociedade.

Nesse enfoque conclui-se que o debate sobre a inclusão escolar torna-se mais polêmico e crítico, quando a discussão deixa de ser ideológica e passa para a análise da realidade, na tentativa de delinear e implantar as diretrizes políticas.

Observando a pluralidade de informações Carvalho (1997) destaca a inclusão como um processo e, como tal deve ser paulatinamente conquistada, busca a mudança de paradigma numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro diferente.

Ainscow (2010, p.1)<sup>8</sup> complementa Carvalho (1997) ao destacar que a inclusão é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. É importante enfatizar que educação inclusiva não se limita à aceitação da matrícula do aluno com deficiência na escola, numa turma regular, como garantia de espaço de convivência para o desenvolvimento de suas potencialidades e de sua socialização.

Ainscow (1997) ainda sobre a questão da inclusão educacional relata que a agenda da educação faz referências à superação de barreiras e à participação que podem ser experienciadas pelos alunos. Há uma tendência a relacionar na política de inclusão ou educação inclusiva alunos com deficiências e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais especiais.

Então podemos concluir que a inclusão é frequentemente vista como movimento de alunos das escolas especiais para as escolas regulares, com a implicação de que eles estão incluídos, uma vez matriculados.

Em contrapartida, percebe-se a inclusão como processo infinito, estado de mudança dependente de um desenvolvimento organizacional, pedagógico e contínuo no sistema regular de ensino.

A inclusão é real quando proporciona o acesso e a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da valorização e da atenção às suas especificidades e ao seu desenvolvimento.

Como defensor da inclusão, Ainscow (2010) sugere que a inclusão escolar deve ser ancorada em tripé a seguir: Presença, Participação e Construção de conhecimentos dos alunos.

---

<sup>8</sup> O que significa inclusão? Disponível em <http://www.crcovas.sp.gov.br>

Presença do aluno na escola: aponta-nos a necessidade da inserção, num espaço de socialização e aprendizagem, sendo contrário ao isolamento do ambiente familiar, institucionalizado e segregado como benefício inicial.

Participação: limitar-se a presença, não efetiva a participação, que é necessária em todas as atividades escolares, requerendo não apenas de estímulos, propostas de professores e colegas, mas de toda uma estrutura organizacional de condições de acessibilidade e adaptações curriculares necessárias para o atendimento às necessidades dos alunos com NEE.

Construção de conhecimentos: tão importante quanto os anteriores, é a meta primeira a ser perseguida pela escola. A construção do conhecimento é essencial, uma vez que a presença e a participação apenas não efetivam a aprendizagem, nem sozinhas, são promotoras de autonomia.

Sasaki (2007, p.42) amplia os horizontes do viés inclusivo quando dimensiona a inclusão no campo social que, mesmo não sendo o foco do nosso tema, julgamos pertinente abordar, considerando-a como advento do novo paradigma, estrada a ser percorrida para se chegar a uma sociedade para todos.

Na compreensão do autor a inclusão é percebida como processo, podendo ocorrer em cenários diversos, no trabalho, no lazer, na cultura e no turismo, e como desafio, no cenário educativo. Então pode definir que inclusão social é:

(...) um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos) equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

É nitidamente perceptível a aplicabilidade do processo de inclusão nos sistemas sociais.

Diante desse contexto, Sasaki (2007) ainda afirma que, se os sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, o quanto antes se verá uma sociedade inclusiva e é na educação inclusiva que reside o grande desafio social, proposto a todos.

### **1.3 Construindo Trilhas para Educação na Perspectiva Inclusiva.**

Para falarmos de inclusão de crianças com NEE, devemos recordar a educação, como um direito de todas as pessoas, independentemente das dificuldades de aprendizagem, diversidades e diferenças que apresentem.

Karagiannis & Stainback (1999, p.21) afirmam que “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. Essa mensagem está bem explicitada pela Conferência Mundial de 1994, da UNESCO, sobre Necessidades Educacionais Especiais.

O ensino inclusivo é visto por Karagiannis & Stainback (1999) como norte de prática de inclusão para todos os que nele são inseridos, independente de deficiências, culturas, fatores socioeconômicos, origens ou talentos que apresentem em escolas regulares.

Estes autores acrescentam três componentes interdependentes do ensino inclusivo relacionando campo organizacional, cooperação no trabalho e na aprendizagem, a seguir comentados.

O primeiro componente refere-se à questão de campo organizacional, deverá incluir a gestão escolar, a coordenação, supervisão pedagógica, orientação e toda a rede de apoio, ou seja, o envolvimento de toda a equipe com indivíduos interligados, apoiando uns aos outros, perfazendo um componente organizacional.

O segundo componente diz respeito à consulta cooperativa e trabalho em equipe, unindo várias especificidades, visando garantir o planejamento e a implantação de programas para diferentes alunos, em ambientes integrados.

O terceiro e último componente foca a aprendizagem cooperativa, o ambiente acolhedor, facilitador da atmosfera de aprendizagem em sala de aula, em que os alunos com vários interesses e habilidades tenham promovidas suas potencialidades. Assim, concluímos que a perspectiva inclusiva implica em mudanças nos currículos, nas estratégias e formas de avaliação, na formação dos que compõe a escola. Exige mudanças na gestão escolar, na supervisão pedagógica, nos professores, nos funcionários, nos alunos e seus pais e a implantação de uma política educacional com bases democráticas.

É relevante a observação de Karagiannis & Stainback (1999), por trazer inúmeros benefícios para todos da comunidade escolar e para a sociedade, chamando a atenção para a facilitação programática sustentadora da inclusão, na organização e nos processos das escolas e das salas de aula. A partir das leituras dos autores citados, percebemos que a reforma da educação é uma tarefa política que deve envolver os educadores para melhor informá-los, tornando-os agentes eficazes para a transformação da escola levando também a uma sociedade inclusiva.

A contribuição de Prieto (2006) refere que as instituições escolares, ao reproduzirem o modelo tradicional, não demonstram condições de atender, as nossas crianças, nem na perspectiva de inclusão social, nem de acolhida às diferenças, nem de promoção à aprendizagem voltada para os valores da sociedade contemporânea. É injustificável que a sociedade se fixe na representação da escola transmissora de conhecimento, de valores fixos e inquestionáveis, a nossa relação com o conhecimento mudou radicalmente. A escola ainda não tem cumprido seu papel de deflagrar a inclusão satisfatoriamente, pois esta presa ao “irrealizável”, ao querer que os alunos se enquadrem nas suas exigências.

Sobre questões que deterioram a identidade inclusiva, dentro da escola, podemos acrescentar que ainda há professores que fundamentam suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum, dificultando a compreensão e explicação dos problemas de aprendizagem por eles detectados. Essa dificuldade pode vir a mudar a vida escolar de alunos que, muitas vezes ficam a mercê de rótulos e são encaminhados indevidamente para modalidades de ensino especial a outras opções segregativas de atendimento educacional.

Os alunos não inclusos são feridos no seu direito à cidadania, à igualdade e demais princípios democráticos, não podendo ter um lugar adequado no mundo devido à desvalorização e a discriminação a que são submetidos. Em relação à reflexão sobre identidade e diferença Sousa Santos (1999) contribui para a discussão ao afirmar que se tem o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza. O autor alerta para a adequação e a inovação de nossas leis educacionais, na perspectiva de transformação das escolas, uma vez que todos têm o direito de frequentar às

escolas regulares, sem limitações, discriminações ou quaisquer formas de exclusão devendo, contudo serem garantidas as condições de participação e aprendizagem.

A escola de caráter excludente e categorizador de pessoas não atende às necessidades sociais, carecendo de uma ressignificação do seu papel com toda a comunidade escolar assumindo, formas “solidárias” e “plurais” de convivência, onde todos se percebam respeitados e valorizados. Não que a escola venha a desconhecer a importância dos conteúdos acadêmicos, muito menos venha a desprezar o conhecimento científico, sistematizado, mas que não se restrinja a instruir os alunos, a ‘dominá-los’ a todo custo (MANTOAN, 2003, p.9). Ela se fortalece na construção do respeito às diferenças e valorização das diversidades. Acrescentamos a reflexão de De Paula (2007, p.88) ao afirmar que “a construção de uma sociedade inclusiva, por sua vez, somente será possível se a inclusão se efetivar em todos os âmbitos da vida social”.

Nessa perspectiva, Carvalho (2009, p.43) salienta que “carregamos no imaginário a percepção de alunos que apresentam dificuldades, quaisquer que sejam, são alunos - problema, portadores de deficiência estruturais ou funcionais” e a partir desse raciocínio, distanciam-se dos padrões pré-estabelecidos como normais. Percebe-se a prevalência do pensamento médico de conceituação dos padrões estabelecidos de deficiência/incapacidades e imediata rotulação.

A ideologia das escolas inclusivas não se prende apenas às vantagens para os alunos com problemas de aprendizagem na escola comum, nem da reforma da educação especial apenas, baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no dever dos poderes públicos de ofertarem um ensino não segregador, onde haja possibilidades de integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. É preciso clareza de que “o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações que sejam necessárias para se conseguir isso” (MARCHESI, 2004, p.26).

Buscamos em Carvalho (2003) a contribuição com a ideia de que a proposta inclusiva não se finda em si mesma, após o estabelecimento das diretrizes que regem a parte organizacional. A pretensão evolui para âmbitos maiores, para a análise de como se funciona o sistema educacional, identificando os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos, objetivando providências políticas, técnicas e

administrativas para o enfrentamento. Buscando-se, assim, identificar processos que possibilitem a participação de todos os alunos, reduzindo os processos de exclusão, possibilitando sua aprendizagem.

O sucesso da escola consiste em explorar e valorizar os talentos, atualizar possibilidades e desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e as limitações são reconhecidas, mas não conduzem, nem restringem o processo de ensino, nem servem de álibi para propor estigmas, como comumente se deixa acontecer.

Ressaltamos que, com a abertura da escola a um público diversificado, vieram à tona inquietações a respeito do seu papel das funções exercidas e de urgentes desconstruções de modelos estigmatizados.

É essencial estarmos atentos para contribuir com a desconstrução das exclusões.

Em Gonçalves (2010, p.69) percebe-se o perigo da legitimação das desigualdades no espaço escolar, ao analisar o reforço às diferenças no ambiente escolar ao afirmar que:

(...) a escola acaba por reforçar as diferenças pré-existentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que o que é avaliado nem sempre se relaciona com aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e de suas famílias.

A quebra de velhos e tradicionais paradigmas implica uma desconstrução de conceitos, destruir o que não mais funciona, para se construir, com alicerces seguros, uma escola que atenda às necessidades de todos. Este um dos maiores desafios educacionais da modernidade.

Assim na direção deste breve relato Carvalho (2009, p.43) diz que à escola “como espaço excludente que tem sido, aparece como uma constatação de lamentáveis consequências”. Examinando as causas enumera vários fatores de natureza política, cultural e de práticas pedagógicas em uso, os quais representam barreiras para a aprendizagem e participação, cuja remoção é imprescindível para a proposta de educação inclusiva (Ibidem, p.43).

Ao longo dos tempos são perceptíveis as tentativas, na área de educação, em romper as barreiras e desconstruir os antigos paradigmas buscando formular novos conceitos sobre o que é educar e qual sua finalidade.

Atualmente, toda a legislação e discursos no campo educacional preconizam o princípio da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular.

A inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares é recente e gera muitos questionamentos o que torna o tema polêmico.

#### **1.4 O Direito à Diferença: Das Políticas Segregativas às de Orientação Inclusiva**

Na construção das políticas públicas de educação para todos e ações para enfrentar as desigualdades sociais e democratizar o acesso a bens e serviços públicos, mora um dos maiores desafios enfrentados da sociedade contemporânea.

As palavras de Carvalho (2010, p.41) apontam que “as políticas de educação, como políticas sociais, devem ser entendidas como modalidade de política pública, ou seja, como conjunto de ações do governo com objetivos específicos”. De acordo com Gisi (2003, p.92) entende-se por políticas públicas “o conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesses” e ainda complementa com a afirmação de que os países em desenvolvimento, a exemplo, do Brasil sofrem consequências da relação de dependência entre a educação e a política econômica, na qual as propostas visam adequar a vida dos cidadãos ao modelo econômico de países capitalistas.

Em Skliar (2006, p.26) destacamos a importância de se ir além dos registros escritos, para se fazer valer as perspectivas de inclusão, ao afirmar que “as reformas devem ser vistas como textos e não como ponto de partida inevitável para repensar as mudanças educativas”. Dentro desta perspectiva o autor vem aprofundando a discussão quando acrescenta que é perceptível nos últimos tempos, uma “supervalorização” dessas reformas, em concomitância a “certo menosprezo” dos movimentos sociais que são como alicerces das mudanças do cenário educativo.

A filosofia da inclusão envolve várias polêmicas que envolvem sua filosofia. Uma delas é que a inclusão ocorrerá quando houver a fusão total da educação especial com a educação comum. Estudiosos como Stainback e Stainback (1999),

pioneiros na difusão da proposta de educação inclusiva afirmam estar ocorrendo momento de evolução da Educação Especial e que, como resultado dessa fusão a educação inclusiva, seria um novo sistema de ensino, com recursos e serviços dos dois tipos de educação num só sistema, apto a responder às necessidades de todos os alunos.

Na história da atenção educacional a pessoas com deficiência é percebe-se a proposta do sistema paralelo em fases distintas. Sassaki (2007) tece considerações sobre as três fases do desenvolvimento da educação até se chegar à proposta inclusiva.

Na era pré-cristã havia uma total exclusão, negligência e ausência de atendimento, nesse período o tratamento dado pela sociedade caracterizava-se pelo abandono, perseguição, exploração e eliminação aos deficientes, chegando a considerá-los “vítimas de maus espíritos” devido às suas condições atípicas.

No século XVII há o predomínio da institucionalização, onde as pessoas que apresentavam deficiência eram excluídas da sociedade, da família e segregadas em instituições religiosas ou filantrópicas. Em muitos países a “educação especial” para crianças deficientes, era administrada por instituições voluntárias, de caráter privado, com consentimento, mas sem nenhum envolvimento do governo. Nesses locais tais crianças chegavam a passar a vida inteira. Nessa fase a sociedade começava a admitir que as pessoas deficientes poderiam ser produtivas, caso fossem escolarizadas e treinadas para o trabalho. Foram surgindo, então as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação e oficinas de trabalho.

A terceira fase, denominada de integração, compreende final do século XIX e meados do século XX é marcada pela inserção de classes especiais, em escolas públicas, visando a oferecer uma educação à parte. Em 1981 inspirada no ano Internacional das Pessoas Deficientes, uma parte da sociedade tentou mudar o enfoque, para que as pessoas deficientes pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades na sociedade pretendendo adaptar a sociedade às pessoas deficientes.

Constata-se a fase da inclusão em países desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá, Espanha e Itália pioneiros em implantação de classes e escolas inclusivas.

Segundo Ribeiro (2003, p.42), na modernidade foram iniciadas as pesquisas sobre a “pessoa excepcional” do ponto de vista médico. Houve avanços nos estudos dos quais destacamos o de Itard (1774-1838), com o do selvagem Aveyron, apontado como um dos primeiros documentos na busca de uma teoria de avaliação da didática para deficientes mentais. Destacamos, também, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Binet, já no início do século XX, com os enfoques assistencialistas e médico-terapêutico, entretanto esboçando o interesse pela educação dos excepcionais, embora no contexto assistencialista.

Na avaliação de Carneiro (2008) para consolidar uma política de estado, no campo da educação inclusiva, a Espanha levou cerca de quinze anos. Sua organização político-administrativa é notável, o país foi-se organizando em Comunidades Autônomas, em 1978. O Plano Nacional de Educação Especial apresentado em Salamanca é datado de 1979. O Parlamento, aprovou em 1990, a Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) o qual apresentou mudanças significativas como:

- Incorporação do conceito necessidades especiais e suas implicações;
- Convergências de objetivos gerais para todos os alunos;
- Adequação curricular;
- Participação dos pais e responsáveis na escolarização dos alunos.

A legislação ainda garantiu a reconversão dos Centros de Educação Especial em duas formas : a primeira diz respeito à escolarização dos alunos com necessidades educacionais permanentes e a outra configura gradualmente os Centros de Educação Especial sob a forma de Centros de Recursos Educacionais abertos aos profissionais.

Nas pesquisas de Carneiro (2008) aparece a Itália como pioneira a legislar em prol de um sistema educacional inclusivo e tomou a medida de cercar atividades em escolas especiais e propiciou a matrícula de alunos nas proximidades de suas residências. Esta medida foi de grande repercussão a ponto de ser reconhecida como *integrazione salvaggio* (integração selvagem). Após cinco anos de sua implementação ocorreu mediante legislação complementar.

A Lei 118/1971 declara a oferta da educação especial com o seguinte acréscimo: “(...) exceto para aquelas crianças que sofrem de comprometimento mental ou físico grave que tornem a educação regular impossível ou muito difícil” (Ibidem, 2008, p.22), concomitantemente houve readequação de prédios escolares; normatização para o quantitativo de alunos com necessidades educativas especiais; limite de vinte alunos por sala de aula; presença de professor de apoio; disponibilidade de equipe de apoio externo (constituída por psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta, etc.).

A experiência na Itália foi palco para mudança do cenário inclusivista protagonizado por outros países.

Reconhecidamente deu-se início, na Europa, a traços inclusivos, na década de 1990, ao ser aprovada a Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação que através dos Estados – Membros da União Europeia acordaram medidas de características harmonizadoras e de contexto de expansão gradual.

#### Medidas da União Europeia:

- Intensificar os esforços no sentido da integração ou do incentivo à integração dos alunos deficientes no sistema de ensino regular, em todos os casos adequados, no âmbito das respectivas políticas de educação e sistemas de ensino;
- Optar pela integração total no sistema de ensino regular, em todos os casos adequados, devendo todos os estabelecimentos de ensino estar em condições de ir ao encontro das necessidades dos alunos deficientes;
- Obtenção na medida das necessidades individuais das crianças, dos jovens e condições de ir ao encontro das necessidades dos alunos e estudantes deficientes;
- Desenvolver e fomentar as relações entre a família, a escola, a comunidade, as atividades recreativas e o mundo do trabalho;
- Proporcionar a melhor qualidade de ensino possível aos alunos deficientes no ensino regular deve ser considerado uma parte

importante e fulcral da promoção da integração e da autonomia dos deficientes;

- Consagrar às crianças e aos jovens deficientes em escolas e centros especiais um complemento educacional diferente do realizado pelo sistema de ensino regular;
- Ter na devida conta as necessidades individuais das crianças, dos jovens e dos pais, assim como as escolas educacionais feitas na base de uma informação completa sobre as opções disponíveis;
- Disponibilizar as capacidades e métodos de ensino desenvolvidos do ensino especial ao ensino regular para benefício das crianças e dos jovens com necessidades especiais que aí são educados;
- Fomentar a cooperação entre todos os organismos interessados e consagrados às crianças e aos jovens deficientes quer, estes organismos representem o ensino escolar, a preparação para a vida profissional, as atividades recreativas, a saúde (incluindo a assistência psicológica e paramédica), quer os serviços sociais. Jornal Oficial das Comunidades Europeias (Ibidem, p.21-22).

Enriquecendo estas contribuições, Mazzotta (2003) corrobora Carneiro (2008) ao afirmar que a Europa também obteve destaque tendo tido países pioneiros nos movimentos em prol do atendimento aos deficientes, promovendo mudanças significativas para a concretização das medidas educacionais, que a partir da expansão para os EUA e Canadá foram sendo levadas para diversos países, inclusive o Brasil.

Neste âmbito, é na Europa, dos anos 60, que Sanches & Teodoro (2006) também observam as marcas de novos caminhos a serem percorridos, pela escola, até que os conceitos e práticas começassem a ser repensados em relação ao atendimento de crianças e jovens em situação de deficiência<sup>9</sup>.

O movimento de escolarização das crianças com deficiência sensorial, no ensino regular, de carácter integrador, dá-se com acompanhamento de professor com formação no ensino especial. Segundo Marchesi (2004) os anos 60 apontam o

---

<sup>9</sup> Crianças e jovens em situação de deficiência é uma expressão que substitui o conceito deficiente.

começo do uso do conceito de *Special Educational Needs* (NEE)<sup>10</sup>, sem contudo modificar os moldes pré-estabelecidos pela educação especial.

A educação como direito de todas as pessoas, estabelecido no texto da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Influenciou várias iniciativas. Em 1959 esse documento serviu de inspiração e deu início às primeiras discussões sobre o tema nos países da Dinamarca, Escandinávia, Islândia, Noruega, Suécia. Discussões permeadas por essas contribuições de profissionais especialistas da área de educação e saúde, que tratavam das necessidades educacionais de crianças com menor comprometimento intelectual, para que fossem inseridas em salas de aula, do ensino regular.

Em 1974, na Inglaterra o secretário de Educação do Reino Unido, encomenda a comissão presidida por Mary Warnock, relatório o ficar pronto, recebe o nome de Warnock Report<sup>11</sup>. É publicado em 1978. Tal documento contribuiu para registrar as formulações existentes e popularizar a concepção de NEE (Ibidem, p.19).

Suas propostas em grande parte foram incluídas na legislação inglesa, e anos depois adotados na maioria dos sistemas educativos. Este relatório aponta que o agrupamento das dificuldades dos alunos em categorias fixas não é benefício para as crianças, professores e pais e ainda faz menção à distinção de três formas de integração: física, social e funcional. A escolha do termo “necessidades educacionais especiais” reflete o fato de que alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educacionais distintas em diferentes momentos (Ibidem, p.19-25).

Na opinião de Laplane (2010) esse relatório ainda provocou discussão sobre o elevado número de crianças que demonstraram dificuldades em seu percurso escolar e as novas concepções sobre necessidades educacionais, numa perspectiva

---

<sup>10</sup> Necessidades educacionais especiais tradução para o português constando na Declaração de Salamanca (1994). “No contexto atual de NEE devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham. Crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas; étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Sendo assim a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm NEE, em algum momento da sua vida escolar”. (Declaração de Salamanca, 1994).

<sup>11</sup> Tal documento afirma que a Educação Especial surge como um conjunto de processos utilizados com resposta específica às necessidades educativas especiais, moldada sob critérios pedagógicos – educacionais e objetivando a promoção do desenvolvimento e da educação do aluno a partir do potencial pleno - físico, intelectual, estético, criativo, emocional espiritual e social – e ajudando-o a viver como cidadão ativo, autônomo e ajustado (Relatório Warnock Report 1978, p.47).

de educação especial. Como ajuda adicional à superação das dificuldades dos alunos, destaca a finalização de estigmas, contribuindo para mudanças nas concepções das dificuldades escolares e necessidades educacionais especiais. E chama a atenção sobre a responsabilidade das autoridades e professores na educação dos alunos.

Na análise de Mittler (2003) o Relatório Warnock anunciou a expansão da educação especial aumentando em 10 vezes, ou seja, passou de 2% do total de crianças atendidas nas escolas especiais para 20% de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares. Ainda é observada na educação especial uma reestruturação objetivando o envolvimento com foco numa nova constituição que hoje toma conta dos territórios da educação, com o norte em mudanças estruturais, organizacionais radicais, a fim de tornarem acessíveis as crianças e contemplarem as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas escolas. É interessante citar que “alguns dos advogados mais representativos da educação inclusiva tiveram experiência pessoal em escolas e serviços segregados” (p.137). E ainda sobre o Relatório Warnock Mittler (2003, p.137) refere que:

(...) é bem verdade que o próprio Relatório Warnock, embora parecendo marcar o início de uma nova era, estava muito mais interessado nas necessidades dos 2% do que dos 18%, particularmente nas suas três áreas prioritárias, ou seja, crianças com idade inferior a 5 anos, adolescentes acima de 16 anos (com intensidade menor) e formação de professores.

Assim sobre a importância do Relatório Warnock, Mittler (2003, p.217) chama a reflexão para a proposta de envolvimento dos pais nas decisões e efetiva participação, no trecho onde se revela a importância da parceria com os pais destacando o seguinte parágrafo:

A educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais depende do envolvimento total dos seus pais; realmente, a menos que eles sejam vistos como parceiros iguais no processo educacional, o propósito de nosso relatório será frustrado.  
(DES, 1978, parág.9.1).

Este parágrafo do relatório Warnock faz ênfase sobre a importância da parceria com os pais. Mesmo levando-se em consideração as melhorias apresentadas em muitas escolas e em serviços a realidade de muitas famílias difere da retórica oficial (Ibidem, p.217).

No final dos anos 80 e início dos anos 90, na América do Norte (E. U. A) surge um movimento pela inclusão chamado R. E. I (Regular Education Initiative) que defende a implantação de um sistema educativo único para todos, objetivando incluir, na escola comum, crianças com deficiências, reformulando a educação para que a mesma se constitua num recurso ao alcance de todos os que dela queiram se beneficiar.

Na visão de Sánchez (2005) o R. E. I. propõe claramente a inclusão de todos os alunos no ensino regular. A separação por causa da língua, gênero, ou grupo étnico deveria ser mínima, requerendo ainda reflexões. Este movimento teve apoio e voz em diversos países como: Austrália, Reino Unido, Nova Zelândia, Nova Guiné, América do Norte, Espanha, cujos autores de trabalhos mostram-se insatisfeitos pela proposta de integração, questionaram o tratamento dado aos alunos com NEE, no sistema de ensino, que, baseado no modelo médico de avaliação, seguia considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do deficit do aluno.

Na compreensão de Carneiro (2008), a Inglaterra bem, como a Itália, foi palco de experiências de aprendizagem para os diversos sistemas de ensino que buscam o alinhamento nas políticas públicas de inclusão educacional. Pode-se concluir que no Reino Unido o processo foi gradativo, apresentando dificuldades, diferentes, contudo das que foram vivenciadas pela Itália, em âmbitos da motivação ideológica, ou seja, dificuldade no entrosamento dos profissionais das equipes de apoio na área de saúde e redimensionamento do quantitativo das turmas.

Na legislação a Inglaterra, destacou - se iniciando as providências no campo da educação infantil, envolvendo através de “sensibilização/educação das famílias e comunidades até chegar aos distritos educacionais, escolas e professores” (CARNEIRO, 2008, p. 23).

Houve intenso trabalho de caráter político, contemplando o financiamento de ações de convergência, envolvendo a participação de governos locais, no intuito de desenvolver as agendas de educação inclusiva, buscando ultrapassar obstáculos que pudessem vir a ser empecilho para a aprendizagem dos alunos (Ibidem, 2008).

Nesta direção, Mittler (2003) enfatiza que o governo inglês assume compromisso e determinação promovendo mudanças significativas para atender às crianças com necessidades educacionais especiais.

As metas estabelecidas pelo governo não deixam dúvidas sobre seu compromisso com a inclusão, proporcionando investidas impactantes e significativas, sobre a qualidade da educação e inclusão, não apenas focando a inclusão das crianças da escola, mas também extensivo as suas famílias.

Salienta ainda que todas as medidas tomadas não serão o bastante, se não obtiver a participação efetiva dos que fazem a escola, ou seja, dos administradores, comunidades escolares, professores, familiares que dão respostas aos desafios.

O quadro IV nos mostra, segundo Carneiro (2008) algumas descrições de ações e documentos que foram bastante significativos.

#### Quadro IV - Descrições de ações e documentos

Descrições de ações	Documentos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conjunto de iniciativas no âmbito da primeira infância;</li><li>• Visa responder desafios de famílias com filhos abaixo de 4 anos em déficit econômico;</li><li>• Atendimento complementar á famílias localizadas em áreas rurais;</li><li>• Adoção do código de prática para identificação e avaliação das necessidades educativas especiais de grande impacto após o relatório de <i>Warnock Report</i> -1948.</li><li>• Providência legal;</li><li>• Programa de envolvimento</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Meeting the childcare Challenge. (documento de consulta focado na sustentabilidade financeira de crianças de zero a catorze anos);</li><li>• Sure Start; (proporcionou recursos para 60 áreas-piloto)</li><li>• PORTAGE<sup>12</sup>; (Programa complementar inspirado no modelo de experiência americana)</li><li>• Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs<sup>13</sup>;</li><li>• Zonas de ação educacional, com acréscimo de recurso para reforço do Centro de Excelência da Primeira</li></ul>

<sup>12</sup> Programa Portage considerado como uma das melhores experiências realizadas com os pais de crianças com NEE.

<sup>13</sup> Este código cria um grande impacto desde a criação do Relatório Warnock, é considerado um marco por esclarecer que todos os sistemas de ensino com o envolvimento de escolas e professores, sem exceção têm a responsabilidade direta por todas as crianças, no tocante a sua aprendizagem, contudo reconhece a necessidade de mecanismos adicionais.

dos professores, diretores de escola, conselheiros escolares e comunitários, políticos, legisladores e pais nos âmbitos locais e nacionais; <ul style="list-style-type: none"><li>• Padronização de critérios de professor com dois enfoques específicos: a) padrões de sociedade inclusiva voltados para atendimento dos alunos com NEE. b) Padrões de beneficiamento para todos os alunos.</li></ul>	Infância; <ul style="list-style-type: none"><li>• Programas de capacitação;</li><li>• Padrão Nacional para a condução de Professor Qualificado.</li></ul>
--	---

Fonte: Quadro adaptado de Carneiro (2008, p.23-26).

No quadro IV acima o autor ressalta a condução inglesa nos processos de implantação de escolas inclusivas destacando as linhas de ação.

Observando o quadro IV ressaltamos que no Programa Portage, realizado entre os anos 60 início dos anos 70, houve psicólogos e profissionais que começaram a realizar seminários para os pais de crianças com NEE, objetivando de proporcionar o desenvolvimento de habilidades de observação e avaliação com vistas à projeção e implementação de um programa pedagógico para suas próprias crianças (MITLLER, 2003, p.216).

Nos Estados Unidos, em 1975, estabeleceram-se programas e projetos dedicados à educação inclusiva. Compreende-se processo de inclusão, como o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais ou com distúrbios de aprendizagem no ensino regular (MRECH, 2010).

Em Portugal também houve a influência dos documentos internacionais como relatório Warnock Report e a Declaração de Salamanca<sup>14</sup> para a inclusão (SILVA, 2011).

De acordo com esses documentos uma criança é percebida como aluno com NEE, quando em comparação com outros de mesma idade, apresenta dificuldade

---

<sup>14</sup> Elaborada a partir da Conferência onde havia 92 representações incluindo Portugal e 25 organizações internacionais.

para aprender ou apresenta algum problema de ordem física, sensorial, emocional, intelectual ou social ou com combinação desses.

Para Sanches (2010) o Decreto Lei 319/91, de 23 de Agosto, em Portugal foi introduzido o conceito que substituiu a categorização do foro clínico até então em uso e introduz o conceito de alunos com necessidades educativas especiais ao fazer a substituição da classificação de diferentes categorias, baseada decisão de foro médico, por alunos com necessidades educacionais especiais com base em critérios pedagógicos, levando em consideração a contribuição do professor no diagnóstico de dificuldades escolares esta dimensão foi considerada um avanço, entretanto salienta a autora que em termos práticos, ainda se percebe a insegurança nas estruturas burocráticas e administrativas e nos professores, pois ainda se continua a levar em conta o relatório médico/psicológico.

A reflexão de Sampaio (2009, p.29) corrobora com a necessidade e urgência de se repensar a inclusão ao afirmar que “na década de 80, a Organização Mundial de Saúde calculou que a prevalência de pessoas com algum tipo de deficiência atinge cerca de 10% da população geral”. Um quantitativo representativo de pessoas para serem excluídas dentro do sistema escolar.

Na visão de Mitller (2003, p.229) há muitos governos de amplitude mundial que estão dando maior atenção às questões prioritárias da educação, fruto da concepção que a educação “é a chave para uma sociedade melhor, não somente para as crianças de hoje, mas também para as gerações futuras”.

No viés desse foco representante de Estado e lideranças nacionais, em todo mundo, estão buscando mudar o contexto de baixo nivelamento em educação e começam a visualizar prioridades na aquisição em educação direcionadas as crianças com NEE, buscando conquistar melhores resultados para a educação. Nessa direção é pertinente ressaltar a contribuição do relatório de Jacques Delors (1996) que propiciou maior visibilidade ao tema em âmbito mundial fazendo, dentre outras questões, referências ao conceito de educação, definindo que “a educação é um dos principais meios disponíveis para fomentar uma forma mais profunda e mais harmoniosa de desenvolvimento humano e, assim, reduzir a pobreza, a exclusão, a ignorância, a opressão e a guerra” (UNESCO, p.1996). Ao se referir ao sistema de ensino o relatório afirma que:

Os sistemas de ensino formais tendem a enfatizar a aquisição de conhecimento em detrimento de outros tipos de aprendizagem; porém, agora é vital conceber a educação como um modismo mais abrangente... construindo sobre quatro pilares de aprendizagem: aprendendo a ser, aprendendo a saber, aprendendo a fazer e aprendendo a viver juntos (UNESCO, 1996).

A UNESCO marca os anos 90, ao realizar a Conferência de Educação para Todos<sup>15</sup> que norteou moldes para um projeto de educação de caráter mais amplo, dentre suas propostas significativas estão à universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, a partir de compromissos efetivos para a superação das disparidades educacionais, e nos chama atenção para o grupo dos excluídos – “pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores, as populações de periferia e zonas rurais, os povos indígenas, as minorias e étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados, os alunos com necessidades educacionais especiais” (Sampaio, 2009, p.29), a este último foco da nossa abordagem, devem ter garantidos o acesso às oportunidades educativas, sem, contudo ser vítima de discriminação, além das medidas que garantam a igualdade de acesso à educação “aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência,” ao sistema educativo (Ibidem, p.29).

A contribuição de Sanches & Teodoro (2006), foi muito instigadora quando faz referências a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), marco de ruptura formal com a educação especial, reforçada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, dando subsídios à Declaração de Salamanca<sup>16</sup> (1994), a Carta de Luxemburgo (1996), ao Tratado de Amsterdã (1997), ao Enquadramento de Ação de Dakar<sup>17</sup> (2002), a Declaração de Madrid (2002) e as produções de caráter científico contemplam a importância de enfrentamento das exclusões tanto no aspecto social como educativo.

---

<sup>15</sup> Em 1990, reuniu em Jomtien, Tailândia, cerca de 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações governamentais. Esta conferência foi apoiada pela UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial.

<sup>16</sup> Representada por 92 países e 25 organizações internacionais contemplando o direito das crianças e dos jovens com (NEE) tomando por referência: A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Convenção dos Direitos da Criança (1999), Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e as normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993). A Declaração de Salamanca é de princípios, política e prática para as necessidades educacionais especiais e representa um extraordinário avanço ao estender, de forma ampla, as preocupações com o bem estar dos deficientes especificamente na área da educação, em contexto com a UNESCO.

<sup>17</sup> Trecho das diretrizes de Dakar 2000: “A inclusão de crianças com necessidades especiais, de minorias étnicas em desvantagem e populações de migrantes, de comunidades remotas e isoladas e de favelas urbanas, e de outros excluídos da educação, deve ser uma parte integrante das estratégias a serem alcançadas pela UPE até 2015”.

Em Jomtien, Tailândia o destaque está focado na participação das lideranças que assumem compromisso com o Programa Educação para Todos, estabelecendo metas abrangentes para o ensino fundamental universal, para a alfabetização de adultos e para a educação de meninas e mulheres. É observado em alguns países progressos, ao se aproximarem das metas e fracassos que foram relacionados ao pagamento de dívidas externas e por pouco investirem em educação, “a exemplo da Índia e Paquistão que priorizam o investimento em armamentos e na África onde se percebe a menor probabilidade de crianças receberem quatro anos de escolarização da educação fundamental” (MITLLER, 2003, p.230).

Ao analisar estes documentos percebe-se que os mesmos serviram de marco mundial para se refletir, a necessidade de romper com antigos paradigmas, enfatizando que a educação seja assumida como prioridade política, financeira, incluindo mudanças nas leis educacionais, incorporando mecanismos democráticos, na gestão das escolas, implementando essa temática em programas de formação inicial e em serviço, e existência de mecanismos favorecedores do processo inclusivo.

### **1.5 A Construção da História de Educação Inclusiva no Brasil**

O Brasil enfrenta, nesse início de século, uma série de desafios na área de educação, sob forte influência de todos os documentos relacionados ao tema, vêm crescendo as discussões em prol de uma educação que atenda a todos os alunos.

O debate sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais em escolas regulares vem crescendo nos últimos tempos. No Brasil como em demais países globalizados, percebeu-se o paradoxo exclusão/inclusão.

Desde o século XIX, sua educação está voltada para as elites, gerando em exclusões das camadas populares. Nesse viés são pertinentes as colocações de Ataíde de Almeida (2001), ao estudar as políticas públicas do Brasil para a educação, no Estado Novo, no contexto brasileiro, afirmando que existe uma relação entre educação para uns e exclusão para outros.

Sawaia (2002, p.85) define exclusão como:

(...) todo processo complexo e multifacetado, com dimensões materiais, políticas, relacionais, e subjetivas, enquanto processo é sutil e dialético, pois

só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não se define como uma coisa ou estado é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.

Sawaia (2002) afirma que a noção de exclusão social é evidente no cotidiano, seja por aspectos restritos às mudanças do mundo do trabalho, seja como decorrência de estruturas econômicas que desembocam em desigualdades no acesso a bens materiais ou culturais.

Para fortalecer os princípios inclusivos é relevante o conhecimento sobre a trajetória da legislação educacional brasileira. O quadro IV relaciona instrumentos legais e suas contribuições à causa da inclusão.

Na definição de Cury (2000, p.14), legislação “é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio de regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania”. O quadro IV nos mostra a linha do tempo sobre a educação especial no Brasil. Observamos os principais passos até que houvesse uma educação na perspectiva de atendimento a todos os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, nas salas do ensino regular. Para tal nos baseamos em Carvalho (1997), Cury (2000), Mazzotta (2003), para a construção do quadro V.

#### Quadro V – Linha do tempo da educação especial no Brasil

	FUNDAÇÃO	PROPORCIONOU/ PROPORCIONA
1854	O decreto imperial funda, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundada por Dom Pedro II.	Primeira instituição de Educação Especial da América Latina, entretanto seu direcionamento principal não focava a aprendizagem.
1857	Institutos Nacionais de Educação de Surdos (INES) fundado no Rio de Janeiro, RJ, por D. Pedro II.	Este estabelecimento era voltado para educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos entre 7 e 14 anos.
1948	Por iniciativa de Helena Antipoff é criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil.	De caráter privado proporciona assistência a crianças e adolescentes com deficiência mental, reeducando-os para melhoria de qualidade de vida.
1961	Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 4024/61.	Garante o direito a educação preferencialmente no ensino regular de criança com deficiência.

1971	Promulgada Lei Nº 5662/71.	Pouco se percebe alterações no capítulo relativo a Educação Especial.
1988	Constituição Federal (Art. 208, III) de ensino.	Estabelece o direito das pessoas diferentes a receberem educação, preferencialmente na rede regular, como dever do Estado.
1989	Lei Nº. 7.853 cria a CORDE (Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de Deficiência).	Contempla os apoios às pessoas diferentes a exemplo da integração social; instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos delas, propõe a disciplina em relação atuação do Ministério Público, definindo crimes, e dá outras providências.
1990	ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei N.º069 que no Art. 53.	Visa a assegurar a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola bem como atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular e ainda responsabiliza os pais pela obrigatoriedade de manter seus filhos na escola. O Brasil sofre a influência da Declaração Mundial de Educação para Todos.
1996	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 394/96).	Atribuem as redes e assegura aos alunos currículos, métodos, recursos educativos e organização específica, para que suas necessidades específicas sejam atendidas.
1998	PCN's e Adaptações Curriculares do MEC.	Visa fornecer as estratégias para a educação de alunos diferentes.
1999	Decreto Nº. 298 regulamenta a Lei Nº 7.853/89.	Trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares.
2001	Plano Nacional de Educação (PNE).	Estados, Distrito Federal e Municípios tem a responsabilidade de: na implementação de sistemas educacionais assegurarem o acesso e a aprendizagem a todos os alunos.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Tende a assegurar que todos os alunos possam aprender juntos independentes das necessidades que apresentem numa escola de qualidade.
2001	Decreto n.º 3.956, da Presidência da República do Brasil.	Leva em consideração o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala), reafirmando o direito de todos à educação inclusiva.
2001	Parecer CNE /CEB Nº 17.	Aponta os caminhos da mudança para os sistemas de ensino nas creches e nas escolas de educação infantil, fundamental, médio e profissional.
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.	Desenvolve processos de formação de gestores e de educadores em parceria entre Ministério da Educação, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.
2004	Decreto nº. 5296 de 02 de dezembro regulamenta as Leis nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000 e, Nº10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Estabelecem normas gerais e critérios básicos para a solicitação da acessibilidade em vários campos.
2008	Criação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva	Sua proposta aponta o fim da segregação definindo que todos os

	da Educação Inclusiva.	alunos devem estudar na escola regular, incidindo sobre o amplo acesso à escolarização de diferentes níveis de ensino.
--	------------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos autores acima citados.

Este quadro aponta os importantes passos para a concretização de uma escola para todos. O enfrentamento às diferenças humanas exige a mobilização da sociedade quando passa a encará-los como um valor a ser assumido por todos, considerando que a principal característica humana é a pluralidade, e não a singularidade, a igualdade ou a uniformidade.

Rosseto (2005) afirma que o processo de inclusão deve ser instalado no estabelecimento de ensino em longo prazo. Não corresponde a uma simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular, a inclusão tende a impulsionar a escola para uma reorganização, uma valorização da diversidade para que se possam maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Detivemo-nos na história da educação no Brasil procurando resgatar os diferentes momentos para compreender os acontecimentos ou fatos que influenciaram a prática cotidiana escolar e os avanços alcançados no trabalho com indivíduos com deficiências.

Ancoramos em Mazzotta (2003), Januzzi (1992) dentre outros, que assinalam períodos distintos apontando as mudanças nas concepções de deficiência. Na antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e até eliminados por suas condições atípicas.

Apesar de continuar a institucionalização, nota-se um cuidado com a socialização e a educação que, persistia na visão patológica do indivíduo com deficiência, o que refletia o menosprezo da sociedade.

No Brasil a discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, vem crescendo e enfrenta, neste início de século, uma série de desafios. O atendimento as pessoas com deficiência desde, o período Imperial e sofre forte influência de documentos nacionais e internacionais.

Data dessa época o crescimento das discussões em prol de uma educação que atenda a todos os alunos. Inspiradas por experiências européias e norte-

americanas. O século XIX marca o princípio da história da educação especial no Brasil. Alguns brasileiros se dispuseram a organizar e implementar ações particulares e isoladas para o atendimento de pessoas com deficiência (física, mental, sensorial) desvinculadas das políticas para a educação.

Mazzotta (2003) afirma que a inclusão de educação para deficientes, educação para excepcionais ou educação especial na política educacional do Brasil, surge apenas no final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta do século XX, quando se institui a modalidade sob a denominação de educação dos excepcionais. Podemos, agora, resumir os períodos marcantes da história da educação para deficientes.

O primeiro, de 1854 a 1956, caracteriza-se pelo atendimento clínico especializado, com iniciativas de caráter privado; criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos - IIMC (1854), atual Instituto Benjamim Constant - IBC e o Instituto de Surdos Mudos-ISM (1857), hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro o IBC “em 1942 editou em Braille a Revista Brasileira para Cegos, primeira do gênero no Brasil. Instalou em 1943 uma imprensa Braille para servir os alunos do instituto” (MAZZOTTA, 2003, p.33).

A criação desses institutos foi um grande marco no atendimento aos deficientes, ao abrir espaço para a conscientização e discussão sobre sua educação apesar de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, diante da população de 15.858 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 2003, p.29).

A educação especial assume características de ações isoladas e o atendimento se volta mais às deficiências visuais e auditivas do que às deficiências físicas. Em relação à deficiência mental houve um silêncio quase que absoluto.

No princípio do século XX é fundado Instituto Pestalozzi (1926) especializado em atendimento às pessoas com doença mental. Em 1945, Helena Antipoff cria o primeiro atendimento especializado em superdotação, na Sociedade Pestalozzi. A primeira associação de Pais e Amigos de Excepcionais-APAE surge em 1954.

Saviani (2008) afirma que nesse período o Brasil também sofre influências da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que levou ao plano de ação com o objetivo de proporcionar a educação básica para todos, estabelecendo metas e compromissos para se alcançar a universalização do ensino.

Nesse momento percebem-se paradoxos inclusão-exclusão dos sistemas de ensino que apesar de universalizar o acesso, continua excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões da escola idealizando uma homogeneidade. Na escola tradicional regulamentava-se por idéias de nível e uniformidade, fazendo com que os alunos se adaptassem às exigências do sistema.

Segundo Januzzi (1992), chama-nos a atenção para o atendimento inicial dirigido ao deficiente que era feito a partir de duas vertentes, na educação especial no Brasil: o atendimento médico-pedagógico e o psicopedagógico.

A vertente médico-pedagógica refletiu-se na educação especial com a estimulação a criação de escolas em hospitais, tendência ainda mais segregadora de atendimento às pessoas com deficiência. Com a criação de serviços de higiene e saúde pública, em alguns estados, iniciou-se a inspeção médico-escolar e o trabalho de identificação e educação dos “anormais”.

A vertente psicopedagógica procurava conceituação para a anormalidade e saía em defesa da educação dos indivíduos considerados anormais. Seu foco era o diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais onde teriam atendimento de professores especializados. Os adeptos dessa vertente de um lado usavam recursos pedagógicos alternativos e desenvolviam e adaptavam as escalas de inteligência que eram usadas para a identificação dos níveis intelectuais das crianças ou jovens. A tendência diagnóstica prevaleceu e resultou na implementação de medidas segregadoras dando origem às classes especiais de deficientes mentais (Ibidem, 1992).

Mantoan (1989, p.12) afirma que a história da deficiência mental “é marcada pela hegemonia das ciências médicas e paramédicas. Isso influenciou significativamente na explicação do significado da deficiência e encaminhou sua abordagem para uma linha mais terapêutica do que educacional”. A autora observa que a maioria das propostas pedagógicas para deficientes mentais não receberam os contributos dos educadores nas proposições, métodos e processos avaliativos. A partir daí a história mostra maior participação dos médicos e psicólogos em relação aos professores, percebendo-se, no decorrer do século XX, timidez na participação da pedagogia que ainda continua em papel coadjuvante num contexto de sua inteira competência.

O poder público assume a educação especial em 1957, data que marca a criação das “Campanhas” destinadas a atender as especificidades das deficiências, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB.

No século XX a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas regulares, vem recebendo mais atenção. E enfrentando, uma série de desafios na área de educação, o atendimento as pessoas com deficiência, existe desde o período do Brasil Império sob forte influência de todos os documentos nacionais e internacionais. Desde essa época estão crescendo as discussões em prol de uma educação que atenda a todos os alunos. Inspirados por experiências européias e norte-americanas, o século XIX marca o início da história da educação especial no Brasil.

Nos anos 60, a que na maioria dos outros países, seguia-se a orientação dominante – a segregação educacional das pessoas com deficiência. O atendimento restringia-se a insuficientes instituições especializadas, onde os poucos que a elas tinham acesso eram educados em espaços restritos, tendo contato apenas com seus pares e professores.

Na lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, nossa primeira LDB, prevalecia uma orientação muito genérica acerca da educação especial que, embora proclamasse a integração dos excepcionais no sistema regular de ensino, acabava por fortalecer o atendimento educacional em espaços segregados, percebidos no Título X - Da Educação de Excepcionais descritas no texto abaixo:

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Nas entrelinhas do texto onde se diz “no que for possível” a frequência de alunos com deficiência nas classes comuns, facultando ao atendimento educacional o cumprimento do compromisso com a educação das pessoas “excepcionais”.

A década de 70 foi marcada pela institucionalização da Escola Especial e criação do Ministério da Educação e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que sob visão integracionista, impulsionou ações educativas voltadas

para pessoas com deficiência e com superdotação, com características assistencialistas através de campanhas e de iniciativas isoladas do Estado.

Em 1973, ocorreu a mudança de nomenclatura de alunos “excepcionais” para alunos com necessidades educacionais especiais.

Sob responsabilidade deste centro, subsistemas através da criação de escolas e de classes especiais foram implantados em diversas redes, incentivando o desenvolvimento acadêmico e científico da área. Em 1986 o CENESP foi transformado na Secretária de Educação Especial (SEESP). E introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2008).

Reconhecendo a importância do direito à educação, a Constituição de 1988, em seu artigo 205, assegura-o direito a todas as pessoas, ao considerar imprescindível seu pleno desenvolvimento, seu preparo para a plenitude do exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para a elaboração das políticas públicas educativas, no Brasil há contribuições. Dentre elas, podemos citar a Declaração Mundial de Educação para Todos<sup>18</sup> (1990), realizada em Jomtien, a Declaração de Salamanca (1994), na qual “(...) o Brasil não esteve presente, por questões burocráticas do MEC” (CARVALHO, 2000, p.56). Entretanto, impulsionou o assumir de uma educação de alta prioridade política e financeira, incluindo mudanças nas leis educacionais, incorporando mecanismos de caráter democrático na gestão das escolas, executando essa temática nos programas de formação de professores e nos mecanismos que pudessem favorecer o processo de inclusão, visando garantir uma escola para todos os alunos, promotora de aprendizagens e atendendo as necessidades individuais.

Essa declaração, em particular, foi de grande importância para a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>19</sup> e na elaboração de todas as leis relacionadas à educação para alunos com necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca (1994, p.11-12) elenca o princípio fundamental das escolas inclusivas no que refere à aprendizagem, visto que a educação inclusiva:

---

<sup>18</sup> Plano de Ação objetivando satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista o estabelecimento de compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando a uma sociedade com vistas à justiça e humanidade.

<sup>19</sup> Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008.

(...) consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independente das dificuldades que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

O relatório de Jacques Delors<sup>20</sup>, de repercussão mundial também publicado no Brasil, contribuiu para a reflexão acerca do conceito de educação em diversos aspectos. Baseou a educação nos quatro pilares a seguir: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Buscando, nos sistemas educativos, o acesso ao conhecimento, independentemente das formas de aprendizagem, inspirando, reorganizando, reorientando mudanças educativas na elaboração de programas, quanto nas definições de políticas públicas.

Ao Analisar as dificuldades dos sistemas de ensino, percebemos a necessidade de se confrontarem as práticas inclusivas com as práticas discriminatórias e buscar alternativas para superá-las. No Brasil de hoje a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e papel da escola na superação da lógica excludente.

Goffman (1988) refere-se aos estigmas fazendo apologias aos indivíduos estigmatizados, vítimas de preconceitos excludentes na sociedade, recaindo sobre exclusões nos diversos aspectos sociais, educacionais dos que se intitulam “normais” e se acham no direito de julgar e culpar as pessoas que não se enquadram no imaginário do comportamento já programado.

Mantoan (2011) em seu artigo intitulado “Caminhos pedagógicos da inclusão” concorda com Goffman (1988) ao afirmar que a exclusão na escola envolve pessoas sem e com deficiência. Na avalanche da exclusão percebemos que fazem parte dos grupos aqueles que são pobres, os que estão fora da escola por terem de trabalhar, os que pertencem a grupos discriminados, os que desistem de frequentar a escola, por sofrerem inúmeras reprovações.

---

<sup>20</sup> Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sob Educação para o Século XXI, coordenado por Delors. No Brasil o relatório está publicado em forma de livro sob o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO), MEC, Cortez, São Paulo, 1999.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e de classes especiais passa a ser repensada, implicando em mudança estrutural e cultural da escola, para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

No momento atual não se podem ignorar as diferenças, nem deixar de perceber as diversidades que nos cercam, somos diferentes uns dos outros, em muitos aspectos.

Também no Brasil, como diz Saviani (2008), com o processo de democratização da educação, percebe-se o paradoxo inclusão/exclusão quando se propôs o acesso das massas à escolarização, excluindo, entretanto indivíduos e grupos tidos como fora do padrão para o qual a escola tradicional estaria voltada. Nessa dinâmica de desdobramento e interação, a escola desemboca em segregação e cria ciclos de fracassos.

Para muitos profissionais, a diferença entre alunos é vista como uns grandes problemas condenam-nos ao fracasso precoce, por acreditar que suas dificuldades educacionais não serão superadas e que eles não estarão prontos para avançar nas situações de aprendizagem. Tais pessoas além de tolher o processo educativo nas salas de aula contribuem para uma cruel exclusão, impedindo promoções de valores e oportunidades de aprendizagens inclusivas para todos os alunos.

Quanto a isso Gavioli (2006, p.49), ao discutir as concepções inclusivas, afirma que “a inclusão propõe um novo olhar que não considera os diferentes como vítimas ou culpados, mas como pessoas. Acredita-se que acabou o tempo de qualificar pessoas, do melhor para o pior, como se isso fosse justo e digno”.

A partir dessa reflexão, podemos perceber que as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, como o Brasil, sofrem as consequências da relação de dependência entre educação e políticas econômicas, na qual as propostas visam adequar a vida dos cidadãos ao modelo econômico do país capitalista.

No aspecto da legislação, a Constituição Federal de 1988 cita como fundamento republicano, o direito à cidadania e dignidade à pessoa humana no seu art. 1º, inc. II e III. Entre seus ditames fundamentais figura à promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação, constantes em seu art. 3º. Inc. IV.

Em seu art. 5º expressa o direito à igualdade e complementa nos artigos seguintes, que o direito de todos à educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

Ainda em relação à Carta Magna, chamam-nos a atenção os princípios para o ensino no seu art. 206, inc. I “a igualdade de condições de acesso e permanência da escola” nos aponta ainda que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208 V).

Cabe-nos a compreensão constitucional, o direito à educação e o acesso à escola. Toda escola deverá atender a esses princípios, não podendo ser excluída pessoa alguma em função de suas diferenças ou ausência delas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, em consonância com os dispositivos legais, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

No capítulo IV - Do Direito à Educação Esporte e ao Lazer – Art. 54- “É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente: Inciso III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Então, deixa implícita a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

A atual LDB (Lei nº 9.394/96), no seu artigo 59<sup>21</sup>, assegura aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender as necessidades e define normas para a organização básica. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Res.2/010).

De acordo com o texto a seguir:

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

---

<sup>21</sup> O texto dos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constam em anexo desta investigação.

Complementando a discussão à luz da LDB, a inclusão de alunos com NEE em salas de ensino regular é reforçada por diversos textos de países que defendem a adequação das escolas, a necessidade de preparo para o recebimento dos educandos com toda a sua diversidade.

Esta afirmação indica que é necessário existirem professores com possibilidades de trabalhar com a diversidade de alunos que irão acolher, ou seja, com comprometimentos de ordem física, intelectual, de aprendizagem, entre tantos outros problemas que possam surgir.

Por mais que os textos prezem pelo detalhamento das propostas, discriminando as condições excepcionas em que é permitida a criação de serviços especializados, ainda ocorrem encaminhamentos inadequados há demandas dessas formas de atendimento, mesmo em discordância com a opinião de especialistas. Sem investimento intenso na educação, para que sua qualidade seja uma arma contra a exclusão de todo e qualquer aluno, pouco se avançará em termos concretos.

Segundo Mantoan (2001, p.53-54) é preciso perceber que:

(...) reconstruir os fundamentos e a estrutura organizacional das escolas na direção de uma educação de qualidade para todos remete, igualmente, a questões específicas, relacionadas ao conhecimento do objeto ensinado e ao sujeito que aprende. Trata-se de mais um desafio que implica a consideração da especificidade dos conteúdos acadêmicos e a subjetividade do aprendiz, ou seja, um sistema duplo de interpretação do ato de educar, referendado por pressupostos de natureza epistemológica e psicológica, e a concretização de propostas inovadoras que revertam o que tradicionalmente se pratica nas salas de aula.

Aqui, julgamos pertinentes algumas observações onde trata da questão da educação especial:

Titulo III- Do direito à educação e do Dever de Educar

Art.4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Inciso III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na Lei de Diretrizes e Bases há um capítulo dedicado a Educação Especial (EE) em separado o que, para alguns, é uma forma de exclusão e, para outros, um avanço. Vejamos trechos do referido capítulo.

#### Capítulo V- Da Educação Especial

Art. 58º - Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos que apresentem necessidades especiais.

Parag.1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

Parag.2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que possível a sua integração nas classes comuns de ensino.

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

Nesse trecho chama-nos a atenção o termo “preferencialmente” que não significa “necessariamente”, podendo ser interpretado como de não-obrigatoriedade, ou seja, que se pode aceitar o descompromisso com a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, ferindo assim o princípio da inclusão.

A lei Nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão e garante a inclusão da disciplina de libras, no currículo, das formações de profissionais na área docente e de fonoaudiologia.

No mesmo ano é aprovada a portaria Nº 2.678/02 que beneficia os deficientes visuais com a criação de normas para uso, ensino, produção e difusão do Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, objetivando maior apoio como estratégia de disseminação da educação inclusiva o MEC institui o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, como estratégia de disseminação dos referenciais de educação inclusiva. Esse programa envolve parcerias do MEC, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal para, através de amplo processo de formação de gestores e educadores, objetivando alcançar através da formação de gestores e educadores alcançar uma educação inclusiva no país.

Assim vai surgindo uma nova política de educação especial, que busca o construir uma modalidade transversal, da educação infantil à educação a nível superior. Para tal, é necessário repensar as práticas educativas, levando em consideração as peculiaridades do aluno, do professor, do currículo e da gestão,

redefinindo a infra-estrutura escolar e os recursos pedagógicos disponibilizados, a partir de uma nova concepção envolvendo os preceitos inclusivos.

Uma vez repensadas as práticas educacionais, observamos as transformações arquitetônicas no ano de 2007, através do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC é lançado o PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão de Pessoas com Deficiência, objetivando a adoção de políticas públicas para a educação na perspectiva inclusiva, contemplando a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Em concordância com todo esse investimento, Prieto (2006, p.35) afirma que:

O planejamento e a implantação de políticas públicas educacionais para atender a alunos (NEE) requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do *locus* do atendimento desse alunado.

Apoiando a ideia de aprenderem com todos juntos, Stainback e Stainback (1999, p.25) mostram-nos que:

(...) os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes.

A Política Nacional de Educação Especial (2008), publicada pelo MEC, é um marco teórico e organizacional na educação brasileira. Define a educação especial elencando os aspectos que a contemplam como modalidade não substitutiva à escolarização.

Define também AEE - Atendimento Educacional Especializado - como complemento ou suplemento à formação dos alunos. Considera os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como público alvo da educação especial. Garantindo o direito à diversidade, orienta os sistemas de ensino a fim de assegurar todas as condições para que se obtenha uma educação de qualidade.

Dutra e Santos (2010) suscitam reflexão ao tratar das ações constantes na política que permitem a organização do atendimento especializado em escolas regulares, em seu artigo “Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva”.

Chamam-nos a atenção os seguintes pontos:

- Implantação das salas de recursos multifuncionais (adequadas com mobiliário, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e tecnologia assistiva;
- Promoção de acessibilidade arquitetônica no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE- Escola Acessível;
- Formação continuada de professores em educação especial, na modalidade à distância, com ofertas voltadas para o atendimento educacional especializado e as práticas educacionais inclusivas;
- Ação interministerial com participação dos Ministérios da Saúde, Educação, Desenvolvimento Social e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Implantação dos núcleos de acessibilidade no contexto do Programa Incluir; realização do PROLIBRAS, em parceria com o INEP;
- Organização de núcleos para as altas habilidades/superdotação e de centros de apoio pedagógicos;
- Promoção de acessibilidade aos programas de distribuição de livros didático e paradidático do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em formatos de Braille, Libras, além de dicionário trilingue português/inglês/libras para alunos surdos e aos alunos cegos foi proposto à disponibilização do laptop.

O paradigma referente à educação inclusiva está sendo consolidado em documentos legais que, institui a política de financiamento para o atendimento educacional especializado - AEE e a resolução da CNE/CEB Nº 4/2009, contempla as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

O Decreto N° 6.571/2008 assegura o atendimento especializado em seu artigo 3° institui a:

- Implantação das salas de recursos multifuncionais;
- Formação continuada para professores;
- Formação de gestores, educadores e demais profissionais;
- Adequação arquitetônica;
- Elaboração, produção e distribuição de recursos para acessibilidade.

Diante de todas essas ações, já se podem visualizar os impactos no aumento de matrículas dos alunos com NEE em classes comuns do ensino regular.

### **1.6 A Educação Inclusiva no Brasil – Tendências Atuais.**

Nas últimas décadas, constata-se a expansão de matrículas iniciais no ensino fundamental, fato que chamou a atenção de nossos governantes na questão qualidade de ensino, uma vez que os dados avaliativos têm mostrado desempenho aquém das expectativas.

Partindo das atuais tendências internacionais de educação inclusiva observamos o atendimento inclusivo na educação brasileira.

Ao observarmos o gráfico I, que se refere à evolução das políticas de acesso as escolas regulares, pelo viés da inclusão, percebe-se uma crescente ampliação ao atendimento de matrículas em escolas regulares e a diminuição em níveis percentuais significativos de matrículas em escolas especializadas e classes especiais.

Segundo os dados do MEC/INEP sobre a evolução da educação especial no Brasil segundo o censo demográfico/IBGE 2000, há uma população total de 169.872.856.

Dentre estes, 24.600.256 possuem deficiência, na faixa etária de 0 a 17 anos e temos com deficiência 2.850.064 pessoas.

A partir desses dados tomamos por ponto de análise inicial o período compreendido entre os anos de 1998 a 2009, onde ano após ano é percebida a

gradativa diminuição dos percentuais de matrículas em escolas especializadas e classes especiais chamando-nos atenção alguns anos específicos.

Em 1998 o percentual de atendimento inclusivo cresceu de 13 para 21,4%. Entre 2000 e 2001 aparece uma discreta diferença de 1,3% de queda de atendimento inclusivo e o mesmo percentual no aumento das matrículas em relação ao atendimento especializado.

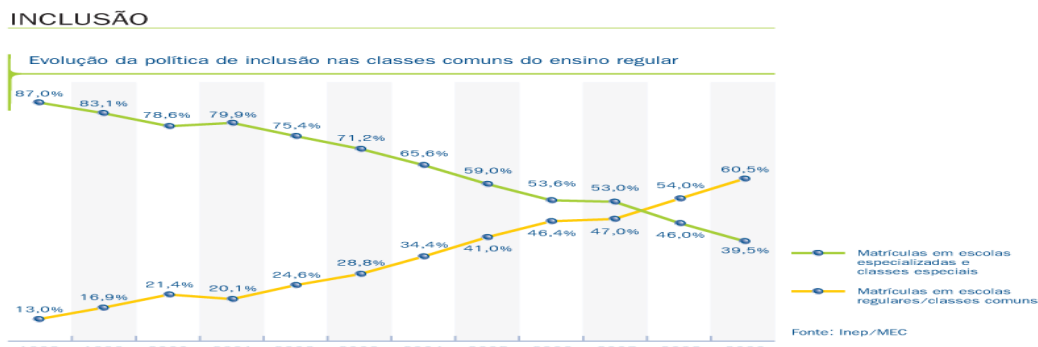
Quanto ao período de 2001 a 2006, o gráfico mostra novamente o aumento da inclusão e a diminuição dos percentuais de atendimento especializado.

Ainda segundo o gráfico, 2006 marca a proximidade de índices da ruptura e crescimento do atendimento em escolas regulares.

É no ano de 2007 que se define a trajetória de atendimento inclusivo nas escolas regulares.

Há, então, a diminuição de percentuais de matrículas em escolas especializadas e o crescente índice em escolas regulares.

### Gráfico I – Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular.

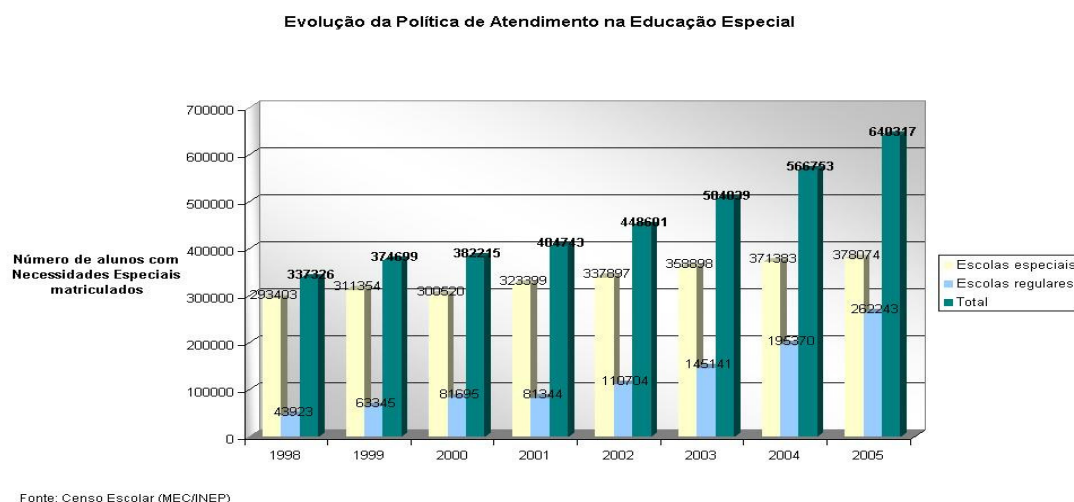


Complementando as informações do gráfico I, vejamos o gráfico II – Evolução da política de atendimento na educação especial (vide abaixo) registra das escolas especiais e das escolas regulares a evolução quantitativa, na perspectiva das matrículas de números de alunos com NEE.

Embora crescente, ainda demonstra uma perspectiva tímida quanto ao processo de crescimento da inclusão desses alunos, no ensino regular.

Este quadro é muito importante uma vez que quantifica a perspectiva de matrículas, levando a mensuração de posteriores prognósticos em relação a essa evolução.

## Gráfico II- Evolução da política de atendimento na educação especial



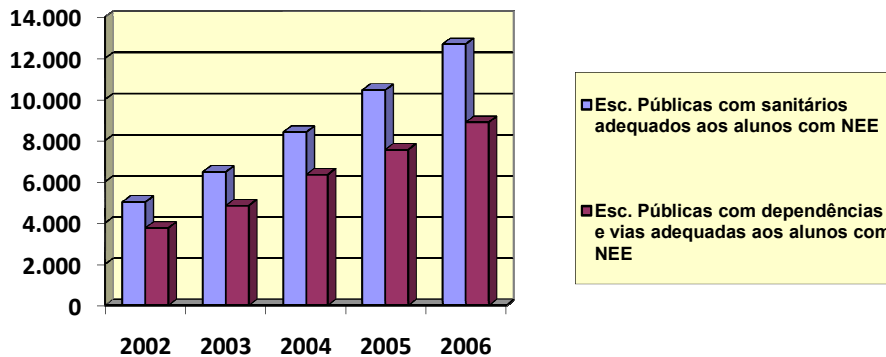
O gráfico III abaixo se refere às condições de infra-estrutura no aspecto das adaptações estruturais visando às necessidades dos alunos com NEE, tais como a adequação dos sanitários, das dependências e de vias adequadas para seu trânsito. Ele traz uma análise das escolas públicas em relação ao atendimento na educação básica, no período de 2002 a 2006, sobre as condições de estruturas que favorecem a permanência dos alunos nos espaços escolares ditos inclusivos.

Nessa perspectiva, pouco otimista, percebemos a insuficiência na adequação estrutural dos ambientes escolares, para todos os alunos serem atendidos. Diante desses dados, percebe-se nos últimos anos um avanço expressivo nos índices de matrículas dos alunos com NEE, nas escolas regulares. Exige que se preparem essas escolas, nos âmbitos pedagógico, espacial e organizacional, para que o atendimento inclusivo dessas crianças seja uma realidade.

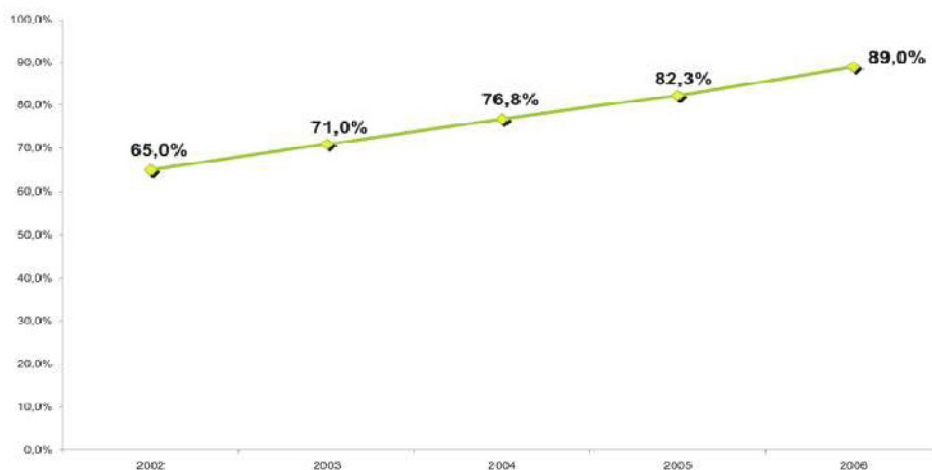
O gráfico III mostra ainda que a infra-estrutura das escolas públicas está longe de atingir o patamar ideal para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Sanitários e vias adequadas são indispensáveis para o

acesso e permanência desses alunos, o despreparo das estruturas físicas gera desconforto não só físico, mas emocional e psicológico, além de situação discriminatória, uma vez que não há garantia do livre acesso do indivíduo contrariando assim o princípio de igualdade.

**Gráfico III - Condições de Infra-estrutura nas escolas públicas com educação básica**



**Gráfico IV - Evolução dos municípios brasileiros em matrículas**



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

O gráfico IV nos mostra que, de 2002 a 2006, tem aumentado a participação dos municípios nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Prietro (2006, p.51) esse fato ocorre uma vez que:

(...) a política educacional brasileira tem deslocado progressivamente para os municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência do processo de municipalização do ensino fundamental.

Fazendo um recorte no município escolhido temos a acrescentar que a política de inclusão de alunos com NEE, é regida pela Proposta Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, estabelecendo os critérios para que se cumpra o determinado pela lei, em todos os contextos inclusivos.

Em 2005 Olinda é eleita a Primeira Capital Brasileira da Cultura para o ano de 2006, tornando-se a primeira no Brasil a receber o título por iniciativa da organização Capital Brasileira da Cultura, sendo apoiada pelos Ministérios da Cultura e do Turismo e UNESCO.

### **1.7 Formação Docente: As Fitas que Desatam os Nós de uma Escola para Todos**

A questão da formação docente está inserida na Declaração de Salamanca (1994), enquanto contribuição a ser feita pelos governos, visando a “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais nas escolas”. Nesse patamar as mudanças em relação à formação do professor e dos demais profissionais da educação exige abertura às novas atribuições que lhes impõem as tecnologias e posturas do mundo atual.

As cobranças em relação a posturas pedagógicas tomadas pelo professor estão cada vez mais severas, como diz Oliveira (2009, p.27) “do professor são cobradas novas competências, esperando-se não apenas a transmissão de conteúdos disciplinares, mas a responsabilidade pelo exercício de uma nova cidadania”, que auxilie a valorização da diversidade cultural e aceitação das diferenças. Dos professores na função de coordenadores e gestores escolares,

cobra-se o apoio pedagógico nas perspectivas inclusivas que devem servir de suporte à prática pedagógica do professor regente.

O gestor escolar tanto, quanto o professor e o coordenador pedagógico exerce grande influência para o ensino inclusivo, Marins (2009, p.231), resgatando esse contexto nos faz sentir convidados a refletir sobre cada papel, já que o papel do gestor “demanda autonomia e liderança de pessoas na sua ação transformadora” (Ibidem, p.232). Nessa dimensão Marins (2009, p.231) acrescenta que:

(...) o cargo de gestor escolar exige do seu ocupante uma série de competências, conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que lhe permite trabalhar intelectualmente, com o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e relacionais, de modo articulado, e resolver problemas de ordem social e produtiva, como atender a casos de solução de conflito em situação de tensão.

Quanto ao gestor há o desafio que sua formação seja realizada em bases democráticas “pois sua contextualização deve partir do conhecimento global para o local, chegando até a comunidade escolar” (MARINS, 2009, p.232).

Há aspectos a considerar para que o gestor possa fazer sua administração numa perspectiva inclusiva que atenda à proposta de educação para todos. No dizer de Mantoan (2003) a descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos recursos materiais e humanos das escolas, podendo tal autonomia ser promovida pela atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembleias de pais e alunos.

Nesse novo entendimento dos papéis, deparamo-nos com as terminologias usadas para identificar os profissionais que dão suporte e apoio pedagógico ao professor. Encontramos o “supervisor, o supervisor escolar, o orientador escolar e coordenador pedagógico” (Oliveira, 2009, p.28), como denominações presentes na maioria das escolas públicas, atribuídas aos profissionais que apóiam diretamente o professor em sua prática pedagógica.

À primeira vista até nos parecem um pouco indefinida as atribuições desses professores em função de apoio. Entretanto, a participação efetiva de todos os que estão na escola, deve ser levado em consideração. Assim podemos concluir que a ação educativa é uma das ações que acompanham a função da coordenação pedagógica, como doravante iremos nos reportar.

Essa coordenação mencionada no Brasil desde o período da reforma pombalina visa dar apoio, suporte ao professor regente e engloba aspectos político-administrativos, por também apoiar a direção, fiscalizando, coordenando e orientando o ensino.

A formação do coordenador a princípio era feita no decorrer no curso de pedagogia, sem constituir uma especialização, de caráter menos preciso do que em nível de especialização. Segundo Oliveira (2009), na atualidade a função deste profissional é o assessoramento direto ao professor, colaborando com sua formação continuada em caráter reflexivo, visando desencadear a ação educacional, vinculada ao fazer pedagógico competente e significativo para os envolvidos no processo.

No olhar de Mantoan (2003, p.58) considera que a atuação do coordenador pedagógico nas escolas, faz profundas inferências a este profissional que segundo a mesma sua atuação não tem o resultado esperado, “não tem propiciado um bom andamento/acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola” por motivos de incompreensão ou por cumplicidade com os integrantes, postura esta que o tolhe em relação à tomada de atitudes favoráveis a inclusão.

Podemos compreender que a “ação do coordenador pedagógico objetiva oferecer apoio ao professor, organizando e subsidiando suas reflexões e opções acerca da prática pedagógica e das dificuldades no dia a dia do seu trabalho” (Oliveira, 2009, p.35) bem servir de suporte na sua formação continuada.

Quanto à formação docente, em primeiro momento nos veio à memória, que “o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino” (NÓVOA, 1995, p.15).

Há necessidade de resgatar a imagem do professor cuja importância e identidade do são distorcidas em muitos imaginários. Percebemos que, atualmente, deste profissional são feitas cobranças em inúmeros papéis. Em determinados momentos ele se avalia sem ou com pouco preparo para desempenhá-los da melhor forma. Constata-se que “é preciso conhecer as deficiências científicas e a pobreza “conceptual” dos programas de formação de professores” (Ibidem, p.23).

Hoje a escola numa perspectiva inclusiva anseia por profissionais inteirados e comprometidos com as transformações que estão surgindo, principalmente no contexto que visa estimular e garantir a inclusão. Segundo Nóvoa (1995) a formação

docente deve ter início mesmo antes de sua formação universitária, passando pela formação inicial e estendendo-se ao longo de sua trajetória profissional.

O ensinamento do professor está atrelado a sua formação docente, as suas práticas pedagógicas, aos conhecimentos adquiridos e a sua forma de ser, pensar e agir tendo a constituição de seu *habitus*<sup>22</sup>. A experiência docente é singular durante a trajetória profissional do professor a partir da aquisição de saberes é construída práticas pedagógica que estruturam a subjetividade que darão suporte a estruturação de sua subjetividade orientando suas ações docentes. Nesse sentido o *habitus* possui influência sobre a ação do professor, refletindo sobre suas condições no âmbito social, vividas anteriormente (BOURDIEU, 2004).

Em relação à prática docente, Paro (2004) faz referência às dificuldades enfrentadas pelos professores nas relações dialógicas na sala de aula. Afirma que eles encontram-se envolvidos por questões de ordem particular e até financeira decorrentes de seu baixo salário e desestímulo, o que interfere na sua formação profissional.

A mudança de paradigmas educacionais em virtude das necessidades de incluir os alunos com NEE, em salas do ensino regular desafia o professor no tocante a sua formação e prática pedagógica frente a tais alunos. Goffredo (1999, p.67) convida-nos a “discutir a inclusão do ponto de vista educacional, embora este movimento seja muito mais amplo, norteando, também, todas as ações que emanam dos direitos sociais, políticos e civis”.

Dessa forma Goffredo (1999, p.67) enfatiza que:

(...) uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora saibamos que a própria instituição escolar terá de buscar novos posicionamentos diante dos processos de ensino e aprendizagem, orientados por concepções e práticas pedagógicas que atendam à diversidade humana.

Sabemos o quanto é desafiador para o professor exercer sua docência, pois implica, segundo Castro (1997, p.140) deparar-se com o desafio de “respeitar as diferenças de todos os alunos e não somente daquele com deficiência e possibilitar que a aprendizagem aconteça de acordo com a competência de cada um”.

---

<sup>22</sup> Este termo foi criado por Pierre Bourdieu, sociólogo francês que faz relação à capacidade da estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

Percebe-se que os professores, sentem dificuldades em apropriar-se dessa mudança de paradigma e concepções. No cotidiano surgem que formam desembocam em exclusão dos alunos e angústias dos professores, que buscam fórmulas, receitas prontas e exitosas não consolidadas.

Os aspectos relacionados a professores, alunos, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e processos de ensino-aprendizagem requer constantes reflexões sobre os êxitos e entraves. Faz-se necessário que as concepções do professor desloquem-se da visão patológica/paternalista para a modalidade de aprendizagem, ampliando assim sua atuação pedagógica independentemente das características apresentadas pelos alunos.

Para muitos professores, a proposta inclusiva é um desafio à medida que lhes propõe a mudança de sua prática pedagógica. Muitos afirmam que despreparo dos docentes devido a falhas na sua formação é obstáculo decisivo às mudanças que esperam da escola. Ressaltando a importância da formação, Goffredo (1999, p.68) afirma que:

(...) os cursos de formação de professores devem ter como finalidades, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação eficaz.

Desse modo há possibilidades de reverter os indicativos da questão formação como entrave, tornando-a mais um suporte para o êxito da proposta inclusiva.

Dada a complexidade da discussão, observamos Denari (2006, p.38) ao se referir sobre o tema formação docente, em educação especial, quando traz a questão como ponto de tensão, não apenas pela diversidade de opiniões percebidas em diferentes realidades, mas também pela pluralidade de modelos e titulações que nela incidem.

Denari (2006, p.38) considera que a pluralidade de especialistas aos quais os alunos com NEE são encaminhados pode desfocar a atenção do investimento pedagógico propriamente dito para sua aprendizagem.

Acrescenta ainda “que a história da profissão docente não se dissocia do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social” (Ibidem, p.38). Então assim se

evidencia a importância da figura do professor que quanto ao seu empoderamento, estes “podem promover a ascensão (integração, inserção, inclusão) do aluno diferente ou sua estagnação (exclusão)” (Ibidem, p.38).

A partir da reflexão de Baumel (2003) vemos que a questão formação de professores constitui preocupação legítima no contexto de todas as escolas, tanto no nível inicial quanto no de formação continuada (ainda conhecida como contínua ou permanente). A questão também é objeto de discussões no campo educativo.

Beyer (2005, p.56), em relação à importância da formação de professor, afirma que “não há como propor uma educação inclusiva, onde literalmente se jogue crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos”.

Nóvoa (1995, p.28) acrescenta afirmando que “a formação do professor deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança”. Diz que não se faz formação antes da mudança e sim durante, produzindo inovações e procura por trajetórias para realização de transformações na escola. Essa perspectiva recai em mudanças interativas dos profissionais e dos contextos visando novos sentidos as práticas de formação de professores com centro nas escolas.

O mesmo autor (1995, p.30) refere que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Tanto quanto da transformação da sua prática pedagógica em salas de aula. Acrescenta que, as inovações podem passar despercebidas em nível organizacional das escolas e de seu funcionamento. Então falar de formação de professores é afirmar que é necessário um investimento educativo dos projetos de escola. É válido ressaltar que “a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno”.

Em concordância com Nóvoa (1995), Marchesi (2001, p.103) defende que:

(...) é muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos.

Marchesi (2001, p.103) acrescenta a importância da formação docente que tende a manter relações estreitas face às atitudes e às diversidades dos alunos. Pode-se afirmar que se o professor “se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interação e uma menor atenção a estes alunos”; o aluno provavelmente “terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor” (Ibidem, p.103).

No olhar de Freitas (2006, p.166) as práticas pedagógicas relativas a alunos com necessidades educacionais especiais estão à mercê das influências dos crentes que pessoas com deficiência têm “dificuldade de aprender” devido a suas limitações orgânicas.

Essa visão tende-se a perpetuar a divisão especial-regular justificada “nas condições orgânicas da população escolar: os mais lesados, sejam deficientes sensoriais, físicos ou mentais, não reuniriam condições de inclusão para ser incorporada pela educação regular” (Ibidem, 2006, p.166). A autora busca amparo no texto dos Direitos Humanos para recordar que a luta deve ser fortalecida, a fim de acabar com as práticas discriminatórias, buscando um mundo mais democrático onde haja igualdade de direitos, a fim de se construir uma sociedade justa, igualitária, que tanto se almeja. Os primeiros passos para tal construção evidenciam a necessidade de práticas educativas inclusivas. Para Silva (2011a) a formação docente é fundamental para a construção da inclusão, mesmo não sendo único fator determinante. A fim de dar respostas a todos os alunos respeitando seu ritmo, suas capacidades, cumprindo programas, gerindo as aprendizagens num contexto de educação inclusiva, se faz necessário saber, saber- fazer e saber como fazer. O papel da formação continuada é imprescindível para que se faça uma análise das necessidades, partindo das inquietações, das dificuldades, das lacunas e expectativas na formação docente apontada pelos professores ao se vêm confrontados com as questões de seu cotidiano.

Compreendemos que a formação docente é ferramenta primordial para a transformação das práticas tradicionais em práticas inclusivas. A contribuição do professor faz toda a diferença no aprofundamento das questões teóricas, nas intervenções de cunho pedagógico, na seleção de recursos materiais e tecnológicos,

nos processos avaliativos, nas relações com a família e no trato com os serviços de apoio como: saúde, assistência social, de trabalho. Tardif (2002, p.177) contribui para compreendermos em definitivo a importância da formação docente, ao defini-la como:

(...) processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional e condições para continuar aprendendo.

Goffredo (1999) consciente da importância desse profissional para a construção de um sistema de ensino, onde todos sejam acolhidos sendo respeitadas suas diferenças defende que investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais.

Em relação à realidade brasileira a autora pontua que a formação em todas as instâncias deve estar em consonância com a política educacional brasileira vigente que prevê a inclusão/integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e, também, com a oferta de serviços de Educação Especial objetivando atender às necessidades educacionais especiais.

Esse tema chama-nos a atenção devido a sua importância para a transformação de toda a sociedade. A UNESCO em 1988, através de relatório, relacionou a questão da qualidade de ensino com o preparo dos professores como vemos:

A qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação. Esta deverá ser parte integrante dos planos nacionais, onde se contemplam os requisitos dessa formação (UNESCO,1988).

No que diz respeito à Educação Especial, a UNESCO (1988) decorre quatro perspectivas do pressuposto citado:

- A inclusão, obrigatória, da Educação Especial nas ações de formação inicial e contínua de todos os professores, nos diversos níveis de ensino;

- O engajamento das instituições de ensino superior na oferta e no desenvolvimento de programas de formação em Educação Especial, abrangendo parcerias e atendendo a todos os níveis de ensino;
- A visão e reconsideração do papel dos professores de Educação Especial;
- Iniciativas de encorajamento a programas de formação que preparem os professores para trabalhar com todo tipo de deficiência.

Feldman (2009) afirma que as discussões acerca da formação de professores foi tema “secundizado” como pauta de discussões por décadas na história da educação no Brasil. Tendo por justificativa o modelo positivista da ciência e as abordagens psicologistas inseridos na educação, tentaram explicar fenômenos e problemas educativos, como a repetência, o fracasso e o sucesso escolar, com base em critérios avaliativos voltados para metas alcançadas em detrimento dos processos formativos em educação.

Nos anos 80 essa discussão tornou-se pauta em congressos, seminários na área educativa, sendo inserida nas políticas públicas de formação educativa nos programas político-partidários, nos segmentos governamentais e usada como meio de obtenção de empréstimo junto aos órgãos internacionais, dentre os quais podemos citar o Banco Mundial.

Destacando que a formação deve apoiar a reflexão da prática docente para que o profissional possa perceber o aluno como sujeito com suas singularidades, como uma pessoa que pode agir, decidir e pensar através de seus próprios meios. É nesse sentido que Feldman (2009, p.71) afirma que:

(...) formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como bem universal, como espaço público, como direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Nossa atenção volta-se para a importância da formação do professor a fim de prepará-lo para os enfrentamentos dos desafios educativos.

O artigo 59, inciso III, da atual LDB N° 9394/96, reforça a importância da formação quando percebe o professor como co-participante da implantação da

proposta inclusiva: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Então eis que surge a preocupação de formar profissionais sensíveis à proposta inclusiva e já podemos destacar iniciativas bem sucedidas.

Os professores em relação à proposta inclusiva usam o argumento de que não foram preparados para a inclusão e que a escola ainda não dispõe de estrutura para acolher os alunos diferentes. Nesse sentido a contribuição de Mittler (2003) nos mostra a necessidade de que os professores tenham um entendimento básico do ensino inclusivo e de como as escolas inclusivas podem ser. Tal conscientização dos docentes será a longo prazo, o melhor direcionamento para a transformação do sistema de ensino. O autor explicita os alicerces para uma “boa prática”, para que gerações mais jovens possam encontrar condições de se tornarem uma “massa crítica” de professores que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva.

Mittler (2003) em consonância com Mantoan (2003, p.55) afirma que:

(...) a cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional. Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de valores e atitudes do cidadão.

Em seu artigo Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças<sup>23</sup>, Mantoan (2010, p.11) faz severa crítica ao tipo de currículo que valoriza o “ensino transmissivo, unidirecional, linear, fragmentado,” que é encontrado em diversos cursos de formação de professores. Com a preocupação em garantir aos professores uma perspectiva inclusiva de educação buscou contribuir para “formar profissionais que acolhem o novo presente em cada criança, porque são livres de preconceitos e comprometidos politicamente com a função social e cultural de ensinar, de produzir sentido, de construir conhecimento” (Ibidem, p.11).

---

<sup>23</sup> <<http://www.bancodeescola.com/cenário.htm>> acesso em 25 de jun de 2010.

No Brasil, diante da necessidade de reunir interesses, competências e pensamentos, começam a destacar-se estudiosos que repensa a formação dos futuros docentes, proposta nas universidades na perspectiva inclusiva. Na década de 70, após visita a uma escola em Portugal, a professora doutora Maria Tereza Égler Mantoan, conheceu uma experiência inclusiva onde todos os alunos aprendiam juntos, criou e presidiu o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED), na Faculdade de Educação da UNICAMP, na cidade de Campinas, em São Paulo, sob forte influência dos movimentos pela inclusão. Tais movimentos eram alavancados por diversos documentos e declarações internacionais e nacionais. No Brasil tornam-se mais visíveis, na década de 90, com a apresentação de trabalhos bastante significativos, que servem de referência para a discussão sobre o processo de inclusão.

Percebemos que as propostas do LEPED centram-se primordialmente, em problemas relativos às mudanças das práticas educativas das escolas regulares, de forma que possam acolher, indistintamente, a todas as crianças. Ele segue investigando e estudando as barreiras educacionais que tendem a excluir crianças e jovens da trajetória escolar.

Sabe-se que os sistemas educativos têm como princípio norteador a democratização das escolas, a gestão participativa, a qualidade de ensino, a formação continuada de seus docentes e a garantia de atendimento, aos que dela estão fora. Resguardadas suas diferenças sociais, culturais e éticas, são de suma importância as contribuições propostas pelo LEPED, que, no aspecto de formação docente, propôs ao curso de pedagogia da Unicamp, em São Paulo, o núcleo temático: “Educação, Escola e diversidade” pretendendo formar professores capazes de acolher o novo, se deslocando para o eixo inclusivo, abortando o tradicionalismo estigmático, descartando práticas descaracterizadoras do ensino regular e do ensino especial, oportunizando aos profissionais ruptura de preconceitos buscando o comprometimento com a função social e cultural do ensinar, do produzir sentido e do construir conhecimento numa escola para todos, paralelamente redimensionando o saber docente e resgatando a importância e a contribuição do professor.

Ao deflagrarem-se as inovações educacionais relacionadas às diferenças nas escolas, surgiram às dificuldades e oposições, principalmente no que diz respeito à flexibilização dos critérios de acesso e permanência aos espaços

escolares, além dos pensamentos disjuntos, dos defensores do imobilismo dos profissionais que fazem a escola que, por vezes, demonstram desconhecer as políticas públicas que norteiam a educação inclusiva.

Objetivando ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema federal de ensino e nos sistemas educacionais de âmbito estadual, municipal e também no Distrito Federal, a SEESP vem investindo em programas voltados para a formação do professor. O primeiro foi o curso bilíngue Libras/Português para surdos, de nível superior, seguiram-se a promoção da formação continuada de professores e da aceleração da implantação dos laboratórios de informática.

Há destaque para o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, criado em 2003, que promove a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e investem na formação de gestores escolares e educadores. Tais profissionais atuarão como multiplicadores do sistema educacional inclusivo, posteriormente repassarão aos seus municípios os conhecimentos adquiridos formando assim uma rede de formação continuada. No ano de 2005 veio a fase de consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva (MEC, SEESP, 2005).

A formação docente é um grande desafio para a construção dos sistemas inclusivos dos quais serão de instrumento de combate à exclusão educacional e promoção de inclusão social. Reconhecendo a importância do papel da formação docente para contribuir com o sistema inclusivo, a SEESP do Ministério da Educação do Brasil, coordenou o Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL do qual participaram dos representantes dos ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai. A marca desse projeto foi a publicação do Material de Formação Docente Educar na Diversidade, ferramenta singular na implementação da formação de professores numa perspectiva inclusiva.

De tantos desafios propostos ao professor para a transformação inclusiva, Sartoreto (2009, p.81) nos diz que “essa experiência nos têm levado a concluir que investir na formação de professor é tarefa bastante complexa porque, além da fundamentação teórica, envolve o desafio da reflexão sobre a prática cotidiana”, é necessária a mudança para que se efetive as transformações exigidas pela a inclusão, que como todo processo inovador, enfrenta obstáculos que Sartoreto (2009) destaca:

- Inadequação das políticas públicas;
- Quantitativo elevado de escolas sem adequação de acessibilidade física;
- Falta de equipamentos e materiais adequados ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos;
- Inexistência de salas de recursos multifuncionais e/ou sua inadequação para o atendimento educacional especializado, principalmente em relação aos alunos com deficiência mental;
- Inexistência de projetos comprometidos com a formação docente continuada, observando suas reais necessidades;
- A desvalorização da carreira docente que, em inúmeros casos forma profissionais como médicos, arquitetos, dentre outros e ao final de sua carreira, percebe renda em torno de um salário mínimo.

Há inúmeros fatores além dos elencados por Sartoreto (2009) que dificultam e até chegam a frustrar a implantação das práticas inclusivas. Tais obstáculos que mesmo leva em consideração, não devem servir de pretexto para a educação inclusiva não ser implantada.

Ao afirmar que “o despreparo do professor não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências... A inclusão não é um favor para as pessoas com deficiência ela é um direito”, Sartoreto (2009) polemiza a discussão e acrescenta ainda que a formação de professores inclusivistas significa preparo para atuar com o múltiplo, o heterogêneo, o inesperado mudando toda uma prática desde a maneira de planejar, ministrar aulas, de avaliar e gerir a administração da escola até as relações dos professores com seus alunos.

Para Silva (2011a, p.51) “os professores são, como qualquer outro profissional, pessoas que têm um saber prático que não pode ser desvalorizado nem ignorado sempre que se organizam ações de formação” assim, podemos crer que a formação efetivamente deverá levar em consideração as expectativas docentes relatadas a partir do cotidiano.

O tema ainda encontra-se longe de estar esgotado e a descrença em relação ao processo de aprendizagem e socialização dos alunos com NEE, em salas de ensino regular, ainda é um desafio para os profissionais em educação, comunidade

escolar e sociedade como um todo, pois ainda se percebe a fortemente a cultura fundamentada em segregação e normas terapêuticas.

### **1.8 A Contribuição dos PCN's e PPP para a Inclusão**

Como ferramenta de apoio aos que fazer o sistema escolar, sobretudo ao professor, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) de educação inclusiva estão direcionados à defesa dos direitos das crianças a uma educação que valorize suas potencialidades e talentos, além de pressupor a adaptação curricular para atender as necessidades específicas de aprendizagem de alunos.

Os PCN's lançados em 1997 trazem segundo Werneck (1997), nova proposta para o ensino fundamental inspirado em mudanças mais complexas e abrangentes que às de reformulações de currículo, objetivando dar direcionamento ao trabalho dos educadores. A elaboração desse documento foi feita por especialistas partindo das propostas pedagógicas nas diversas regiões do Brasil.

As adaptações curriculares podem ser conceituadas como “medidas adotadas em diversos âmbitos no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente” (MEC, PCN's, 1998). A eles foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas características do nosso país, assim tentando criar condições para que se construam referências comuns ao processo educativo nas diversas regiões do Brasil, possibilitando às nossas crianças e jovens condições para o exercício de sua cidadania.

Os PCN's consideram que a diversidade deve se concretizar em medidas que valorizem as capacidades intelectuais, os conhecimentos dos alunos e, sobretudo seus interesses e suas motivações. A diversidade está voltada ao direito de acesso com vistas à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, desenvolvimento e socialização para todos. Identificamos as necessidades educacionais a partir de diversas situações: as dificuldades individuais, econômicas ou sócio-culturais dos alunos.

Podemos conceituar as adaptações curriculares como “medidas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das

atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente” (MEC, PCN’s, 1998).

O Projeto Político Pedagógico (PPP), como estratégia de acesso e participação de todos os atores que fazem a educação, é importante instrumento de suporte para alunos com NEE nas salas do ensino regular. Podemos conceituar PPP como “a própria essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico, o que significa a singularidade de cada projeto” (VEIGA, 2002, p.9).

Ao abordarmos o PPP como instrumento de suporte às escolas buscou em Veiga (2006, p.13) o entendimento que as diretrizes do PPP podem ser consideradas como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva”.

Ao experienciar a vivência do processo de participação da construção do PPP é percebido um avanço na organização geral da escola, bem como na compreensão das intenções e ações da política educacional adotada, uma vez que há o envolvimento de todos os atores que fazem parte do processo estão envolvidos e comprometidos.

A partir do processo de democratização da escola, a mesma requer ações baseadas na autonomia e descentralização, o que a incumbe de cumprir a exigência de organizar um projeto que atenda as necessidades e interesses em satisfazer os desafios e solucionar os problemas.

Para se elaborar este projeto um dos critérios a serem cumpridos é o da efetiva participação de todos que fazem parte da comunidade escolar, tanto no âmbito interno e externo. Ao ser construído o PPP de forma coletiva e participativa ocorre a definição da identidade da escola de forma particular.

O PPP como organização do trabalho da escola está fundado em princípios que deverão nortear a escola que tem características pública, democrática, gratuita que são:

- Igualdade de condições para ao acesso e permanência;
- Qualidade;
- Gestão democrática;

- Liberdade;
- Valorização do magistério.

Em cada princípio percebe-se a oportunidade de construir uma escola voltada para todos os alunos que a ela tenha acesso.

Recordando o relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação onde é ressaltado que a escola do século XXI deverá estar apta a educar “cidadãos para o mundo”, Silva (2011a, p.10) ressalta que:

(...) educar cidadãos para o mundo implica saber responder à diversidade, seja de natureza física, cognitiva, cultural, racial ou religiosa. Para tal, é necessário saber identificar as situações, ainda que estas sejam complexas, e encontrar respostas adequadas legal e conceitualmente. (...) a cooperação entre e com todos, para além de ser um fator de crescimento, contribui, de forma decisiva, para saber, saber ser, saber fazer e saber viver com os outros, os quatro eixos que, no parecer desta comissão, estão subjacentes à educação.

Ainda segundo Silva (2011a, p.10) a educação inclusiva é indispensável para se alcançar uma escola que responda aos anseios de todos os alunos que dela fazem uso, uma vez que “aprender com os outros ensina-nos a viver com todos e a saber fazer melhor, porque só ensinamos o que também sabemos fazer e só somos quando aprendemos a interagir com os outros.”

### **1.9 Família x Escola: Laços a Construir**

O processo inclusivo requer alguns passos e parcerias até sua concretização. Percebemos que “a família possui um papel decisivo no sucesso da inclusão” (SERRA, 2008, p.38). Nesse sentido, a autora nos recorda o momento vivido pela família com a chegada de um filho com deficiência, as dores psíquicas desde notícia até os momentos de comparação com outras crianças.

Esse sentimento é bem refletido por Glat (2003) quando relata que mesmo a família harmoniosa enfrenta crise com o nascimento do filho com alguma deficiência, doença ou “condição excepcional” que significa a destruição de sonhos e expectativas geradas no momento da gestação. O sonho do “filho ideal” com possibilidades de realizar tudo que os pais não conseguiram, dá lugar à preocupação e desafia o reajuste das expectativas para o futuro.

A história das lutas pelos direitos aos deficientes é longa. Em relação ao mundo o Brasil apresenta mais recentemente essas lutas, há cerca de um século.

Passaram os modelos de assistência aos deficientes até chegarmos ao reconhecimento da atuação da família como co-participante no processo de cuidados e reabilitação. Nesta perspectiva, Serra (2008, p.41) ressalta a importância de haver “uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar bastante com o planejamento das intervenções educacionais”.

No campo educativo, percebem-se várias mudanças “e o papel da família tem sido cada vez mais ressaltado, no sentido de ser parceira vital no processo de integração (social, escolar) do portador de deficiência” (SANTOS, 1999a, p.74).

Concordando com Santos (1999a), Sanches (2001, p.108) afirma que o “afastamento e o descontentamento dos pais sobre aquilo que nos faz mover na escola é o que nos torna cépticos em relação a ela”. A autora ainda acrescenta que atualmente o contexto da escola é diferente daquela frequentada outrora pelos pais e sua visão em relação aos papéis exercidos pela escola continua os mesmos. Percebe-se que “os pais têm uma grande força, que se bem aproveitada, poderá ajudar a resolver alguns entraves fáceis ou difíceis de ultrapassar” (Ibidem, p.108). Podem, assim, ser vistos como recurso, entretanto necessitam de um novo olhar em relação à escola para que possam lidar com ela identificando a singularidade do papel dos professores e dos pais, na compreensão de que “uns não podem substituir aos outros, mesmo que eles sejam professores” (Ibidem, p.109).

Nessa parceria Parolin (2009, p.290) ressalta que avanços educativos e seus resultados serão mais visíveis a partir da compreensão de que “é a escola que se encaminha em direção ao seu aluno, contrário ao movimento que mais temos encontrado que é o aluno se movimentando em direção às exigências da escola”. Concluímos que “nessa perspectiva, é o professor, na escola, e os pais, em casa, os responsáveis pela criação de um clima e um espaço favorável às aprendizagens de cada criança” (Ibidem, p.290).

As ideias de Santos (1999a) e Medina (2002) nos enriquece ao analisar os contextos de inserção na sociedade de crianças e jovens com NEE, sendo perceptível que as formas de interação são muito importantes. Dentre elas, a família ocupa lugar de destaque para as crianças, pois é em seu seio que acontecem as

primeiras experiências. Uma vez inserido na escola seu desenvolvimento continuará influenciado pelas experiências em família. Diversos estudos já revelam os benefícios trazidos pelo envolvimento dos pais no desenvolvimento da criança que influenciam no sucesso escolar e social, como também as consequências negativas dos descompassos entre família e escola. Assim percebe-se a necessidade de se manter laços e valorizações entre as relações de família/escola; pais/professores.

Aceitar e conviver com a diferença é desafiador para todos e “para responder à ampla variedade de diferenças entre os alunos, as escolas devem saber lidar com elas não apenas nas salas de aula, mas também com os pais e a comunidade” (MANTOAN, 2001, p.64). Nesse sentido percebemos os pais, os familiares e comunidade como nossos maiores parceiros em direção ao êxito da escola inclusiva. Já se têm inúmeras “barreiras atitudinais às diferenças raciais, culturais, de gênero, religiosas, familiares, de origem social, a certos talentos e habilidades...” (Ibidem, p.64) não é interessante perder a família como aliada no processo inclusivo para as barreiras atitudinais.

A cada momento está sendo reconhecida a importância da participação dos pais para a transformação do sistema escolar numa perspectiva inclusiva, nos documentos já podemos visualizar a valorização desta parceria com a família e outros que prevêem a participação das comunidades e implicam indiretamente numa parceria com a instituição familiar a fim de promover o processo de inclusão. Dentre eles podemos destacar a Declaração de Salamanca cujo artigo<sup>24</sup> 57 onde constam as parcerias com os pais.

Art. 57 A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel da família e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

---

23 Os artigos 57 a 60 da declaração de Salamanca abordam a participação dos pais e familiares.

A nossa LDB nº 9394/96 em seu Título III, art.<sup>25</sup> 6º traz em seu texto referência ao dever dos pais, em relação à efetivação da matrícula de seus filhos na rede de ensino.

Corroborando a importância dos pais Mittler (2003, p.271) afirma que:

Os profissionais precisam aprender a olhar além da criança e enxergar o contexto familiar no qual ele está vivendo. Se as famílias concordarem, os profissionais poderão visitar a criança em casa e poderão aprender a vê-la no ambiente familiar normal. Além disso, podem precisar adaptar as próprias práticas de trabalho por conhecerem os pais, as irmãs e os irmãos e os outros membros da casa, tais como os avós.

Apesar de todo o reconhecimento de que os pais são importantes aliados para o sucesso da educação de seus filhos na perspectiva inclusiva Glat e Duque (2003) nos demonstram outra visão, enfocando como alguns dos pais percebem o sistema escolar, ao afirmar que, para os pais a escola ainda precisa de muitas intervenções e eles fazem em relação às escolas que não atendem, de forma ampla, às suas expectativas. No entanto, a maioria dos familiares considera que a escola é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento global dos filhos.

---

<sup>25</sup> Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

## **CAPÍTULO II**

### **PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO**

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento escolar.

Rosita Carvalho

Neste capítulo caracterizamos a pesquisa e escolha do método; hipótese; objetivos do estudo (geral e específico); *locus* da pesquisa; escolha dos sujeitos; instrumentos de coletas de dados, e por fim o procedimento no tratamento dos achados na investigação.

## **2.1 Caracterização da pesquisa e escolha do método**

Para caracterizar a pesquisa escolhemos o método qualitativo e quantitativo, pela possibilidade de contemplar a elucidação de nossos objetivos e, de certa forma, responder à questão de nossa investigação.

Quanto ao objeto desta investigação, elegemos o processo de implementação das políticas públicas para inclusão de aluno com NEE, nas salas do ensino regular. Escolhemos a abordagem qualitativa e quantitativa.

Em relação ao método qualiquanti, Richardson (2009, p.70), observa que “esses métodos se diferenciam não só pela sistemática pertinente a cada um deles, mas, sobretudo pela forma de abordagem do problema”. Todavia, cremos que há uma complementação no uso dos dois métodos. Para maior compreensão da pesquisa qualitativa e de seu surgimento, apoiamo-nos em Gonzaga (2006) que realiza uma trajetória do uso da abordagem qualitativa.

Esse método data desde o tempo da Grécia antiga, sendo presente nas obras de Heródoto e Aristóteles. Entre os séculos XVIII e XIX, já se percebia o predomínio da pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa ganha força no final do século XIX, tornando-se cada vez mais presente em diversos trabalhos na área de educação como afirmam Lüdke & André (1986).

Reconhecendo a importância do investigador na linha qualitativa e como deverão ser suas posturas, Gonzaga (2006, p.73) recorda o papel dos pesquisadores:

O pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; os palcos ou grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham.

Na condição de pesquisadores qualitativos buscamos ser sensíveis aos efeitos que causamos sobre as pessoas, as quais são objeto de nosso estudo, tratando de compreendê-las as pessoas, dentro do seu próprio marco de referência. É necessário que tenhamos a postura de suspender ou afastar nossas próprias crenças, predisposições, focando a observação das coisas como se estivessem ocorrendo pela primeira vez, dentro da ótica que todas as informações são valiosas; procurar um entendimento detalhado das perspectivas de outras pessoas. Lüdke & André (1986, p.35) dizem “ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”.

Num dado momento desta investigação percebemos a necessidade de justificar a escolha também do método qualitativo. De acordo com a concepção de Lüdke & André (1986, p.5) a relevância da abordagem qualitativa nas pesquisas de ciências sociais, em especial na educação, é dinâmica e

(...) cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

A preocupação dessas autoras é esclarecer as dúvidas quanto à adequação e rigor científico usados na pesquisa qualitativa. Elas afirmam que a pesquisa qualitativa trabalha com dados descritivos, coletados, que são produzidos diretamente pelo pesquisador, com ênfase maior no processo que no produto, há também a preocupação de descrever a perspectiva dos participantes.

Ao optarmos também pelo método quantitativo como parte de nossa investigação, buscamos a precisão da quantificação pela necessidade de mapear os dados em relação às concepções dos pais. Conforme ressalta Richardson (2009, p.70), a investigação quantitativa “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por

meio de técnicas estatísticas”. Nesta direção, nos apoiamos na visão de Richardson (2009, p.79) quando define que “o método qualitativo difere, em princípio do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema”.

Minayo (2004, p.22) em consonância com Richardson (2009) defende que:

(...) a polêmica quantitativo versus qualitativo (...) não pode ser assumida simplesmente como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. A questão a nosso ver, aponta para o próprio caráter específico do objeto de conhecimento: o ser humano e a sociedade. Esse objeto que é sujeito de recusa peremptoriamente a se revelar apenas em números ou a se igualar com sua própria aparência.

Retomamos agora à reflexão a partir das referências de Minayo (2004, p.22) quando esclarece que a distinção entre qualitativo-quantitativo não está no âmbito da escala de hierarquia de importância. Assim é possível reconhecer que as informações colhidas por essas duas abordagens são conciliáveis, numa perspectiva complementar, possibilitando maior riqueza, com aprofundamento das informações, e maior fidedignidade na interpretação dos dados coletados. Somando-se a isto os cientistas sociais que trabalham com dados estatísticos apreendem fenômenos, enfatizando a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”. Por acréscimo, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, não podendo ser perceptível e não mensurada em equações, médias e estatísticas.

Nessa direção os trabalhos realizados com pesquisa qualitativa e quantitativa com dados pertinentes a interpretação e descrição requerem do pesquisador análise rigorosa na sua interpretação.

## 2.2 Hipótese

Acreditamos que há um grande hiato entre a proposta de educação oficializada pelas políticas públicas de inclusão e o vivenciado nas escolas.

## **2.3 Objetivos de estudo**

Para limitar nosso objetivo de estudo apoiamos-nos em Minayo (2004) quando ressalta a importância de estarmos cientes dos propósitos de nossa investigação. O objetivo geral possui relação estreita com a hipótese e os objetivos específicos que são desdobramentos das ações, em função do objetivo geral. A partir da escolha dos objetivos faz-se a opção pelos métodos e instrumentos de pesquisa.

### **2.3.1 Objetivo Geral**

Compreender, a partir de estudo comparativo entre quatro escolas, o processo de implementação das políticas públicas educacionais para alunos com NEE, numa perspectiva inclusiva, na rede municipal de Olinda.

### **2.3.2 Objetivos Específicos**

- Levantar informações sobre possíveis obstáculos que possam dificultar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Inferir em que medida o gestor, o coordenador pedagógico e o professor contribuem, a partir da proposta inclusiva, para a melhoria da educação do município;
- Analisar e mapear a concepção do professor e pais sobre a educação inclusiva.

## **2.4 Locus da Pesquisa e Escolha dos Sujeitos**

### **2.4.1 Locus da Pesquisa**

A investigação leva-nos a perceber a necessidade limitar um universo ou população a ser pesquisada. Uma vez que captar informações de todos os indivíduos a serem estudados seria demasiadamente extenso, assim nossa

população foi definida de acordo com o conceito de Richardson (2009, p.157) como sendo o “conjunto de elementos que possuem determinadas características”, em seguida iremos descrever a população a ser trabalhada.

Como nossa investigação é um estudo do processo de implementação das políticas públicas educativas, numa perspectiva inclusiva, estabelecendo comparações entre escolas, tomamos como *locus* quatro das escolas da rede municipal de Olinda. Tal escolha deu-se por motivos de pertinência acadêmica, pois percebemos a necessidade de contribuir com reflexões sobre o tema e por fazemos parte do quadro efetivo da rede como professora. Em dezenove anos vimos buscando contribuir para a melhoria da educação oferecida pelo município, com o aprimoramento de nossa prática pedagógica.

### MAPA 1- Localização do Estado de Pernambuco no Brasil



O estado de Pernambuco está localizado na região nordeste do Brasil, limitado pelos estados da Bahia, Piauí, Alagoas, Ceará, Paraíba, sua capital a cidade do Recife, destaca-se como região metropolitana de maior conglomerado urbano do nordeste brasileiro. Pernambuco possui cerca de 185 municípios. Dentre eles destacamos o município de Olinda, onde realizaremos nossa pesquisa.

No mapa 2 localizamos Olinda que tem uma população de 375. 559 (IBGE 2010) e uma área de 43, 548 km<sup>2</sup> (IBGE), faz parte da Região Metropolitana do

Recife e dista a uma distância de seis quilômetros da capital do estado. Limita-se ao norte com Paulista, ao sul e oeste com Recife, a leste com Oceano Atlântico.

### Mapa 2 – Localização de Olinda em Pernambuco



Olinda foi ponto de partida, para o povoamento do interior pernambucano, e para a ocupação dos estados de Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão.

Esta cidade é um dos expressivos centros culturais existentes do Brasil e em 1982, foi declarada Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade pela UNESCO.

A investigação limitou-se a quatro escolas municipais. Dados do censo escolar 2010 mostram que o município possui 51 espaços educativos entre escolas, creches e núcleo de tecnologia e língua estrangeira, apresentado no mapa 2. Há registro de 998 docentes efetivos além de professores contratados para suprir as demandas e ausências temporárias. O município atende aproximadamente 23.153 alunos. Desses 162 alunos, de acordo com os dados enviados ao MEC enquadram-se entre os que apresentam as seguintes classificações: “Tipo de deficiência. transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” distribuídos segundo a denominação: física, baixa visão, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil), mental, autismo clássico, auditivo, múltipla, altas habilidades/super dotação.

A educação do município, no que diz respeito às diretrizes inclusivas de alunos com NEE, norteia-se pela Proposta Nacional de Educação Inclusiva.

Penin (1995, p.13) enfoca a importância de se conhecer a realidade escolar, evidenciando suas contradições, pois “é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com

isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação”.

Para *locus* da nossa pesquisa, optamos pelas instituições educativas da Rede Municipal de Olinda, no estado de Pernambuco, que oferecem ensino fundamental I<sup>26</sup>. Esse município é responsável pelo atendimento educacional de alunos<sup>27</sup> distribuídos entre as modalidades de educação infantil<sup>28</sup>, ensino fundamental e EJA<sup>29</sup>. Para Penin (1995) ao se estudar a escola deve-se evidenciar que mesmo sendo questionada dentre vários aspectos, a mesma apresenta-se como uma instituição “sólida no contexto da sociedade moderna”, por onde passam indivíduos de todas as classes sociais que exigem seu desenvolvimento e aprimoramento afim que se cumpra seus objetivos.

Escolhemos para o nosso estudo comparativo quatro escolas, em pontos diversos da cidade, observando os aspectos sociais das comunidades menos favorecidas<sup>30</sup>, a fim de compreender o processo de implementação das políticas públicas educativas para aos alunos com NEE, nas referidas escolas.

Para compor a escolha do *locus* de nossa investigação, usamos o critério da escola estar funcionando em prédio base<sup>31</sup> atendendo ao ensino fundamental I.

Minayo (2004) refere-se à escolha do *locus* como etapa do momento relacional e prático de importância exploratória possibilitando delinear respostas aos nossos objetivos. Utilizamos a letra E, seguida de 1, 2, 3 ou 4 para designar as diferentes escolas.

A seguir daremos procedimento à caracterização destas escolas, fazendo uso de metáfora, preservando o anonimato. Poderemos dizer que romperemos os muros da escola, buscando em sua realidade cotidiana as respostas para compreendermos o processo de implementação e alcançarmos os objetivos propostos nesta investigação.

---

<sup>26</sup> O ensino está dividido em ciclos de 9 anos o ensino fundamental I compreende do 1º ao 5º ano, antiga 1ª a 4ª série, atendendo a faixa etária de 6 a 10 anos.

<sup>27</sup> Dados coletados a partir do censo educacional 2010.

<sup>28</sup> Educação destinada a crianças da primeira infância.

<sup>29</sup> EJA- Educação de Jovens a Adultos atende aos jovens a partir de 14 anos.

<sup>30</sup> Dizem respeito às localidades com pouca infra-estrutura onde moram pessoas de baixa renda.

<sup>31</sup> No município devido necessidade de cumprir a demanda de atendimento escolar, ocorre funcionamento de prédios anexos que são cedidos ou alugados a SEDO e administrados pela equipe de gestão da escola chamada Base.

### 2.4.1.1 Escola E1

Esta escola é pertencente à rede municipal de Olinda, localizada num alto<sup>32</sup>, por característica geográfica seu acesso é feito via ladeira, a região tipicamente residencial, com características de zona rural. A localidade apresenta pouca infraestrutura, ou seja, os serviços de atendimento como saneamento básico, calçamento nas ruas, coleta de lixo, oferta de serviços de saúde, fornecimento de água e transporte são insatisfatórios. Nas proximidades que dão acesso a unidade escolar percebe-se que as ruas estão esburacadas e com lama devido a esgotos a céu aberto, inclusive dificultando a acessibilidade de cadeirantes à escola. Era evidente a situação de fragilidade social devido a pobreza ser evidente, a residência de alguns dos alunos era minúscula, algumas de taipa<sup>33</sup> com telhado de amianto, sem pintura ou outros acabamentos e inadequada ventilação, as instalações sanitárias eram coletivas e fora do domicílio. Algumas das queixas eram do não funcionamento da escola no período da noite, por falta de profissionais disponíveis para trabalhar no horário noturno sob alegação da insegurança do local. Enfim nos arredores era visualizado o ambiente de violência contra a cidadania.

Em relação à questão econômica, os pais de alunos, na sua maioria sobrevivem de atividade informal<sup>34</sup>, pequenos comércios, vendas em domicílios, etc.

Parte dos alunos era oriunda de famílias com pouca ou nenhuma escolarização e para quem a escola não era lugar acessível, pois desde cedo a prioridade das famílias era de colocar suas crianças para afazeres que obtivessem aumento de renda familiar.

A comunidade é atendida, no que refere à educação pública por escola pertencente à rede municipal e à rede estadual de ensino. As escolas privadas da comunidade, também chamadas particulares, atende em sua maioria a educação infantil. E por não serem legalizadas junto aos órgãos de educação, os pais no momento do ensino fundamental, onde a legalidade quanto ao estabelecimento é

---

<sup>32</sup> Localidade onde o acesso é feito por subida de ladeira cujo percurso é acidentado.

<sup>33</sup> Tipo de construção feita de barro e paus.

<sup>34</sup> Atividade que não oferece vínculo empregatício, nem benefícios sociais pelo seu trabalho. Como exemplo citamos: faxina, manicure e pedicure em domicílio, cuidados a crianças e pessoas acamadas, etc.

obrigatória recorre ao ensino público, também por necessidades de cumprimento das regras do programa bolsa escola<sup>35</sup>.

Atendendo a educação infantil e ao ensino fundamental, em seu prédio não há sala de recurso multifuncional. Sua estrutura física necessita de maiores investimentos e não há contemplação das adaptações arquitetônicas em nenhum dos espaços para alunos com deficiência, nem em demais dependências. Não conta com acessibilidade especial. Seu espaço físico é composto por salas de aula, cozinha pequena, instalações sanitárias diferenciadas para professores e funcionários, instalações sanitárias para alunos divididos por sexo, depósito para materiais e uma pequena secretaria onde os pais são atendidos.

Atualmente a escola é contemplada de recursos do PDDE<sup>36</sup> e suprimentos, além de ter assistência do departamento de manutenção, a fim de sanar pequenos problemas de manutenção. O PPP<sup>37</sup> contempla ações e metas que favorecem a inclusão, entretanto percebe-se a timidez com que essas ações são apresentadas em contrapartida há ações que valorizam a discussão das propostas de educação inclusiva visualizando sua implementação e anseio pelas adaptações arquitetônicas. O prédio não está adaptado arquitetonicamente, necessitando intervenções para acessibilidade. A equipe gestora busca junto com os professores desenvolver parcerias para que o acesso aos alunos com NEE seja garantido.

A escola faz parte de alguns programas da rede como o Programa Saúde<sup>38</sup> na Escola, cuja meta é prevenir enfermidades e proporcionar prevenção a problemas de saúde bucal, com visitas periódicas a escola de profissionais habilitados; em relação ao combate à violência dentro e fora da escola, inclusive prevenção do bullying<sup>39</sup>, fazendo parte do Programa de Combate e Redução de Danos<sup>40</sup>. A partir

---

<sup>35</sup> Programa Bolsa Escola criado pelo governo federal onde as famílias cadastradas recebem auxílio financeiro mensalmente.

<sup>36</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola. Consiste na assistência financeira as escolas públicas da educação básica, nas redes municipais, estaduais, do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

<sup>37</sup> Projeto Político Pedagógico. Considerada uma ferramenta de planejamento onde está contemplado a missão, clientela dados para aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas, planos de ação da unidade escolar.

<sup>38</sup> Programa que oferece visita de odontólogos para aplicação de flúor e palestra educativa para os alunos e professores.

<sup>39</sup> Do inglês "bully" usado para descrever violência física ou psicológica repetidas, praticadas por indivíduos com o intuito de intimidar ou agredir o outro incapaz de se defender.

<sup>40</sup> Este programa visa combater a violência nas comunidades através de palestras, dinâmicas de interação junto aos alunos das escolas atendidas.

de 2011 estão sendo programadas atividades do Programa Mais Educação<sup>41</sup> cuja proposta é oferecer inclusão social através de atividades lúdicas, esportivas, de letramento, matemática e outras, a fim de favorecer a aprendizagem e promover a inclusão social.

A equipe gestora é composta por diretor e vice-diretor apoiados pela coordenação pedagógica<sup>42</sup> e um conselho escolar eleito e atuante. Os membros do corpo docente têm boa participação na formação continuada oferecida pela formação continuada da rede, seu corpo docente é formado por professores efetivos e contratados, com nível médio e superior.

Em relação às formações específicas com temas de inclusão, percebeu-se o maior interesse dos professores, após o recebimento de um aluno diagnosticado com Síndrome de Down. Até então não havia alunos com deficiência apresentando o respectivo laudo. Há espaço para reflexão nos momentos de planejamento sobre as práticas inclusivas em datas determinadas e garantidas no calendário letivo.

A faixa etária dos alunos compreende idades entre quatro e onze anos, em sua maioria moradora da localidade, não necessitando de meios de transporte remunerado para se deslocar a escola, o deslocamento é feito à pé ou de bicicleta. As turmas são formadas segundo a normatização regulamentada pela SEDO, que inclui como critérios a idade, a capacidade de instalação, a demanda da localidade, etc.

A relação entre a comunidade e a escola é colaborativa, com efetiva participação nas reuniões de pais e mestres, reuniões do conselho escolar, atividades culturais e educativas. Não visualizamos nas proximidades a atuação de associação de moradores, nem clube de mães atuando com projetos favorecedores de inclusão social, nem atividades para a inclusão.

---

<sup>41</sup> Este programa aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

<sup>42</sup> Atualmente para o ingresso nesta função deverá ser por meio de seleção interna, cuja uma das incumbências de dar suporte pedagógico aos professores, apoio a gestão, aos alunos e familiares, tendo como cota o mínimo de oito turmas para acompanhamento.

### **2.4.1.2 Escola E2**

Esta unidade escolar está localizada em área plana, de localização privilegiada, em relação às proximidades de comércio, igrejas e espaços de lazer. O bairro é atendido por várias linhas de ônibus que dão acesso a várias localidades da cidade como também ao sistema de integração que visa facilitar a locomoção bem como baratear os custos.

No que se refere a atendimento à saúde, possui posto de saúde municipal, pequenas clínicas particulares.

A comunidade é atendida por escolas públicas estaduais e municipais que oferecem atendimento a educação infantil, ensino fundamental, médio e EJA em relação a oferta em escolas privadas, o número é bem menor para o ensino médio e raramente há oferta para a EJA.

As ruas de acesso, nas imediações da escola estão em razoável estado de conservação e algumas já possuem calçamento. Em relação à estrutura das casas da localidade e de alguns dos alunos, em sua maioria eram de tijolos com razoável apresentação. A locomoção dos alunos até a escola é feita através de portadores a pé ou de bicicleta, raramente por carro ou ônibus.

Nas proximidades há associação de moradores que visa contribuir com a inclusão social e apoio a educação, oferecendo aulas de reforço escolar, cursos de corte e costura, corte de cabelo, manicure e pedicure, mediante contribuições, para a manutenção e compra de material. Há a visualização de projetos filantrópicos administrados por entidades pertencentes aos políticos locais, que promovem cursos de capacitação profissional. A fonte de renda da maioria dos pais e mães é o comércio localizado na cidade do Recife e atividades informais tais como: comércio em próprio domicílio, realização de faxinas em domicílios, emprego doméstico, etc.

A escola tem salas de aula amplas, secretaria, instalações sanitárias para alunos e professores, cozinha com dispensa, área externa com espaço para recreação. E no momento está em andamento a implantação das salas de recursos e adaptações arquitetônicas no prédio.

Atende educação infantil e ensino fundamental em dois turnos manhã e tarde.

A escola é contemplada com os programas federais PDE-Escola<sup>43</sup>, PDDE, Mais Educação que são voltados para melhoria e apoio ao ensino. É uma unidade escolar que investe em projetos didáticos. Estes programas são bem recebidos por todos da escola e administrado com a participação do conselho escolar que junto com a gestão da escola administra e sugere as prioridades para a melhoria do ensino. Nesta unidade escolar há contemplação dos recursos para serem investidos na melhoria e implantação da acessibilidade arquitetônica do prédio, assim favorecendo um clima de reflexão e discussão envolvendo os profissionais da escola, comunidade e pais para maior reestruturação dos espaços, a fim de acolher os alunos com NEE numa perspectiva inclusiva.

Em seu PPP estão contempladas ações e metas que envolvem a promoção da educação inclusiva para todos os alunos, visualizando as adaptações que a escola será contemplada. Quanto a questão das formações inclusivistas, há menção e estímulo a participação das mesmas, oferecidas pela formação continuada da rede, nos chama atenção que a participação das formações esta sendo vinculada a garantia do aluno ter sua carga horária de aula garantida.

A comunidade é participativa e apóia as atividades educativas e culturais promovidas pela escola. O Conselho é atuante e, junto com a gestão, busca parcerias para a realização das atividades extras.

O corpo gestor foi eleito pela comunidade escolar por um período de três anos podendo ser renovado por igual período. No momento da pesquisa a atual gestão encontra-se em final do período de mandato

O corpo docente, composto por professores efetivos e estagiários demonstram disponibilidade e participação em relação às propostas voltadas para a melhoria do ensino. Há professores com formação em pedagogia, educação especial e psicologia e a partir de sua formação em educação especial os mesmos contribuem para uma reflexão mais voltada para as orientações da educação inclusiva. A formação continuada oportunizada pela SEDO é discutida e bem recebida pelos profissionais e nesta escola há boa participação dos docentes na formação específica inclusiva que acontece fora dos horários de regência.

Nas reuniões de planejamento, previamente, agendadas no calendário oficial da rede, há momentos de discussão sobre as questões relativas ao plano de ensino,

---

<sup>43</sup> Plano de Desenvolvimento da Escola. Este plano visa melhoria do processo ensino-aprendizagem, da escola, sendo considerado como planejamento estratégico.

obstáculos e avanços, com o tema inclusão e suas demandas também em pauta. Ao perceber a necessidade de atendimento especializado, os alunos são encaminhados ao departamento de inclusão, responsável para avaliação e encaminhamento dos alunos, podendo ser para uma das salas de apoio mais próxima ou encaminhado ao atendimento especializado conveniado pela SEDO.

### **2.4.1.3 Escola E3**

Esta localizada em área plana, de fácil acesso, com infra-estrutura satisfatória, as co.

Entre os pais há empregados formais, biscateiros, os que pratica pequenos comércios no próprio domicílio, os que apontam o benefício do Programa Bolsa Família como renda principal além dos que relatam estar desempregados

A comunidade é atendida por escolas do município, da rede oficial e pequenas escolas particulares.

A estrutura física da escola é boa, possui salas de aula amplas, ventiladas, cozinha, almoxarifado e espaços adaptados como: banheiros, salas de recursos multifuncionais, biblioteca, rampas para acesso, na área de acesso há parque infantil e espaço para lazer. Seu atendimento inclui os alunos do ensino fundamental I e II.

A escola é contemplada pelos programas de apoio ao ensino como o PDE, PDDE, Mais Educação que são administrados pelo corpo gestor e conselho escolar. A acessibilidade ao prédio foi implementada com recursos da prefeitura em parceria com o programa de acessibilidade cuja escola está contemplada.

A participação do corpo docente é significativa em relação à formação inclusiva promovida pela rede, através do Programa Saúde na Escola, que aborda temas diversos. Ele é composto por professores efetivos e contratados para suprir a demanda.

Em relação às dificuldades de aprendizagem e possíveis patologias dos alunos apresentadas no cotidiano escolar, na própria unidade é oferecido suporte ao professor com o intuito de que trabalhe com as diferenças.

Ao se perceber a necessidade de atendimento especializado, os alunos são encaminhados ao departamento de inclusão que os direcionarão ao atendimento especializado por intermédio de convênio com as faculdades dentro do município de

Olinda. A comunidade é aliada da escola e colaborativa, fazendo-se presente sempre que solicitada.

#### **2.4.1.4 Escola E4**

A quarta escola pesquisada está em área favorecida, nas proximidades há comércio, igrejas, pequenas lojas de prestação de serviços e posto de saúde. No entorno há escolas públicas da rede municipal e estadual que atende a educação infantil e o ensino fundamental I e II, além de pequenas escolas particulares atendendo prioritariamente a educação infantil. Esta unidade de ensino funciona nos dois turnos abrangendo desde a educação infantil, ensino fundamental I e II.

A estrutura física conta com salas de aula espaçosas, sala de recursos multifuncionais, adaptações arquitetônicas no prédio, instalações sanitárias adaptadas, rampas de acesso, espaço de leitura e biblioteca, quadra de esportes, auditório, enfim seus espaços favorecem o acesso de alunos com NEE ao prédio e a proposta de inclusão.

O acesso dos alunos a escola é feito a pé ou por bicicleta as ruas de acesso a escola estão em bom estado e o prédio está localizado em área de fácil acesso tanto para transeuntes, quanto para locomoção por via de transporte coletivo.

O corpo gestor, eleito de forma direta, junto com o conselho escolar que gerencia os recursos recebidos pelos programas do governo federal tais como: PDDE, PDE, Mais Educação e conta com o apoio da secretaria de educação para dar suporte ao desenvolvimento do seu trabalho. No PPP da escola está contemplada ações e metas específicas direcionada a proposta inclusiva, no que diz respeito a garantia de atendimento a alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Os professores são participativos e frequentes nas formações específicas para a inclusão de alunos com NEE promovidas pela rede.

Por haver estrutura para o atendimento aos alunos com NEE, no próprio prédio, os professores junto com a coordenação de apoio elaboram um relatório e os encaminha para as salas de recursos multifuncionais, excetuando os casos que necessitam maiores intervenções que são encaminhados para os serviços médicos para uma avaliação mais específica.

A comunidade é parceira da escola e participativa nas atividades e projetos desenvolvidos na escola que conta com o apoio e presença dos pais.

#### **2.4.2 Sujeitos da Pesquisa**

Deslandes (2004) trata da escolha dos sujeitos da pesquisa: Quem serão eles? Quantos serão? Que instituições? Que motivos fundamentam sua escolha?

Como universo da população a ser investigada encontramos oito gestores, sendo a gestão composta de diretor e vice-diretor; quatro coordenadores pedagógicos, uma vez que cada escola possui um profissional para assistir os dois turnos; vinte e dois professores<sup>44</sup> em regência que se enquadram no critério pré-estabelecido e dos seiscentos e oitenta pais de alunos das referidas turmas do fundamental I nas escolas pesquisadas.

A escolha da amostra dentre o universo dos sujeitos seguiu observando que os mesmos teriam que estar lotados em escolas da rede municipal e que lecionassem em turmas do fundamental I.

Para o cálculo do quantitativo de sujeitos no segmento professor deu-se em virtude da lotação de professores em escolas-base ser muito irregular. Isso determinou usarmos o critério da escolha de dois sujeitos por unidade de ensino, um do turno da manhã e outro do turno da tarde.

Em relação ao coordenador pedagógico foi escolhido um por escola e percebeu-se que o mesmo profissional assiste a mais de uma unidade de ensino, por haver poucos profissionais na rede.

Estabelecemos para os pais o quantitativo de duzentos pesquisados divididos em cinquenta por escola, atendendo ao critério dos mesmos terem seus filhos matriculados no ensino fundamental I da rede.

Desse universo selecionamos os seguintes sujeitos:

- Quatro gestores escolares;
- Quatro coordenadores pedagógicos;

- Oito professores em regência de turmas do ensino fundamental I;
- Duzentos pais<sup>45</sup>.

Aos selecionados para investigação foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas individuais, previamente agendadas, perfazendo um total de dezesseis entrevistas, assim distribuídas: quatro gestores escolares, quatro coordenadores pedagógicos e oito professores em regência do ensino fundamental I, todos pertencerem ao quadro de funcionários efetivos da rede e lotados nas escolas base.

Denominamos os entrevistados com de G1 para o gestor da escola E1, C1 para o coordenador pedagógico da escola E1, e P1 e P2 para professores da escola E1; G2, C2, P3 e P4, para a escola E2; G3, C3, P5 e P6 para a escola E3; G4, C4, P7 e P8 para a escola E4.

Aos duzentos pais dos alunos, desde que tivessem seus filhos matriculados, no ensino fundamental I, foi aplicado um questionário com seis questões, previamente elaboradas, perfazendo um total de duzentos pesquisados, sendo que a cada escola selecionada, tivemos o cuidado de obter o mesmo quantitativo de retorno, perfazendo um total de cinquenta questionários, por escola selecionada, de modo direto.

Fomos bem acolhidos por todas as escolas, que nos permitiu aproveitar as reuniões e encontros com a família para sua aplicação dos mesmos, além dos momentos de entrada e saída dos turnos.

## **2.5 Instrumentos de Coleta de Dados**

- Entrevistas;
- Questionário.

Para a coleta de dados utilizamos os questionários e as entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas tiveram a permissão dos seus respectivos entrevistados e na conformidade com o texto da lei 196/96 (Brasil, 1996) que assegura o sigilo das informações coletadas, sem prejuízo, em respeito às diretrizes e normas

---

<sup>45</sup> Entenda-se por pais, os responsáveis diretos pela criança, podendo ter grau de parentesco tais como padrasto, madrasta, avós.

regulamentadoras da pesquisa em seres humanos, de acordo com a referida resolução já mencionada acima.

### **2.5.1 Entrevista**

Para coleta de dados Lüdke & André (1986) afirmam que a entrevista é uma técnica de coleta de dados, em particular na pesquisa educacional, de grande importância, em razão de seu caráter interativo, sendo essa relação de interação geradora de ação recíproca entre quem pergunta e quem responde. Isso ocorre, em especial, nas entrevistas semi-estruturadas, como é o caso da desenvolvida nessa investigação, pelo fato de não impor ordem rígida de questões.

É válido ressaltar que os autores nomeiam as entrevistas como não estruturadas ou não padronizadas, padronizadas ou estruturadas e semi-estruturadas. As não-estruturadas ou não padronizadas concedem liberdade de caminhos ao entrevistado. Em relação às padronizadas ou estruturadas ocorrem mediante a um roteiro rígido e padronizado. No tocante as semi-estruturadas há um encontro entre os dois tipos anteriores, que se desenvolvem mediante um esquema básico e não rígido, possibilitando adaptações pelo entrevistador.

Independentemente de sua nomeação, a entrevista cujo esquema é menos estruturado concede liberdade ao entrevistado e se adequa melhor aos estudos em educação. Lüdke & André (1986, p.34) admitem que “as informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”.

Szymanski (2004) refere que a entrevista enquanto interação face a face, traz relevantes questões psicológicas e éticas. Os sujeitos envolvidos, entrevistador e entrevistado, são diferentes em vários aspectos: gênero, idade, nível socioeconômico, aparência, disposições afetivas, modo de compreender o fenômeno e intencionalidades. Estas diferenças, ao contrário do que se pode pensar, permitem novas possibilidades para se compreender o objeto de pesquisa, pois promovem a reestruturação de ideias.

## 2.4.2 Questionário

Para colher informações a respeito das expectativas e concepções em relação à proposta de inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular, lançamos mão de questionário. O questionário pode nos fornecer informações de como os pais percebem o processo de implementação das políticas públicas para inclusão de alunos com NEE.

Após muita reflexão amadurecemos os questionamentos a serem abordados e nos dirigimos ao campo de pesquisa, uma vez que já havíamos visitado o *locus* para apresentar a carta de apresentação, subscrita pela direção do curso de Mestrado em Ciências da Educação. Foram as mesmas escolas que aplicamos as entrevistas com o corpo gestor, coordenadores pedagógicos e professores. O critério para a escolha dos pais de nossos alunos - independente de serem pais de crianças com necessidades educacionais especiais, idade, religião - foi o de serem pais (ou mães/madrastas/padrastos desde que apresentem vínculo familiar) de alunos matriculados em salas de ensino regular, do fundamental I.

A princípio foram pensadas seis indagações com quatro opções de respostas que eram concordo, concordo parcialmente, discordo, discordo parcialmente. Inicialmente fizemos um pré-teste com dez pais selecionados para detectar falhas, dúvidas e percebemos muita dificuldade de compreensão, não no tocante as perguntas, mas nos parâmetros, pois essas opções, anteriormente propostas, não faziam parte de sua linguagem coloquial, e percebemos que estavam tendo dificuldades de compreensão das perguntas. Então resolvemos rediscutir o questionário e modificamos as opções, que ao serem aplicados foram explicadas, mudando-as para:

**Sim:** como representação de concordância total;

**Em parte:** para os que concordavam em parte com o conteúdo da pergunta;

**Não:** para os que não concordavam com o que fora apresentado;

**Desconheço:** subentendendo o “não sei”, dos que não conheciam o assunto.

## 2.6 Procedimentos no tratamento de dados

Escolhemos tratar os dados pelos caminhos metodológicos da pesquisa qualitativa e quantitativa que refletem agrupamentos de aspectos importantes em ambas as formas de análise, na medida em que a realidade possibilita uma representação objetiva e subjetiva. Dessa maneira Minayo (2004, p.17) afirma que o problema formulado intelectualmente tem base em um problema prático da vida cotidiana. Isso quer dizer que “as questões da investigação estão, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”.

Uma vez que o objetivo desse trabalho é analisar, o que foi dito (discursos) e mensurado (questionário) dos sujeitos selecionados, para analisar os discursos buscamos aporte teórico-metodológico na Análise de Discurso na linha francesa, que nos chamou a atenção, uma vez que a mesma “não trata da língua, não trata da gramática” embora todas essas minúcias lhe interessem (Orlandi, 1999, p.15). Diante do nosso *corpus* elegemos as Formações Discursivas sobre concepções inclusivas, legislação/políticas públicas e formação docente para compreender o processo de implementação das políticas públicas de educação, na perspectiva inclusiva para alunos com NEE, encontrando os efeitos do sentido que estão construídos, nos discursos dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos professores, bem como mensurados nos questionamentos realizados aos pais sobre a educação desses alunos, na perspectiva inclusiva.

Nossa motivação pela escolha de pesquisa a partir da abordagem quantitativa, usando como instrumento o questionário, foi visando efetuar um levantamento das diversas concepções dos pais de alunos das escolas pesquisadas, acerca da proposta inclusiva e políticas públicas para alunos com NEE.

Na análise dos dados quantitativos foram utilizados os métodos de estatística descritiva através de distribuições absolutas e percentuais. O programa estatístico utilizado para digitação dos dados e obtenção dos cálculos estatísticos foi o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na versão 15 – pacote estatístico para as ciências sociais, que serve de apoio a tomada de decisões que inclui a aplicação analítica, Data Mining, Text Mining e estatística responsáveis pela

transformação dos dados em aplicações, proporcionando a redução de custos e aumento dos lucros, por isso muito usado na pesquisa de mercado. O SPSS é considerado como um Software aplicativo (programa estatístico de computador) capaz de fazer operações simples e complexas.

Os dados qualitativos são de grande importância, a partir do fato de que trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões e é empregada para se fazer a compreensão de fenômenos caracterizados por uma série de complexidades.

Para compreensão da pesquisa qualitativa, nos utilizamos da Análise de Discurso (doravante AD). Segundo Orlandi (1999) o surgimento da Análise de Discurso cujo início está datado do século XX, precisamente nos anos 60, onde havia oscilação entre a linguística e a história e por objeto toma o discurso.

Em AD deve-se levar em consideração a interpretação e desconstrução do *corpus* discursivo eleito para a investigação que segue pelas etapas a seguir:

- As Formas de Produção: são representadas pelo contexto que envolve o discurso, ou seja, um conjunto de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma conjuntura.
- O *corpus*: se refere ao recorte dado na seleção dos textos que selecionaremos no discurso.
- O interdiscurso: é uma etapa onde é observado o surgimento de novos discursos modificados diante da imbricação entre os trajetos discursivos ao se por discursos em contato com outros discursos em diferentes lugares e tempos, assim podendo ser visualizado o discurso recuperado pela memória, então podemos compreender que o interdiscurso é o discurso recuperado pela memória, mesmo se apresentando de maneira diferente (Orlandi, 1999).
- O Dito e o não Dito: na afirmação de Orlandi (1999) sobre o dito e o não dito, emergem sentidos que estão subentendidos quando se faz uma afirmação sobre “o dito” então se pode afirmar que está intrinsecamente

ligado ao não dizer, assim ao se dizer “X, o não dito Y” aparece como uma relação de sentido que informa o dizer de X.

- Silêncio: Para Orlandi (1999) no silenciamento as palavras transpiram silêncio, então podemos concluir que o silêncio fala pelas palavras, assim o silêncio e o não dito são coisas diferentes, uma vez que o não dito está condicionado ao que foi dito. Sendo mais clara a autora resume que o silêncio não se prende a ausência de palavras, trata-se da própria condição do sentido, que atravessando as palavras é como se guardasse um segredo que o movimento das palavras não revela.

Nas produções dos discursos selecionados do *corpus* de nossa amostra, percebemos a necessidade de compreensão das condições de produção dos enunciados. Portanto é justificado que a Análise de Discurso da linha Francesa foi escolhida como aporte teórico desta pesquisa, devido a mesma nos permitir a compreensão das relações de sentido que está presente nos textos e na construção do dito.

O *corpus* discursivo escolhido para a nossa análise foi constituído a partir dos discursos a respeito das concepções inclusivas, legislação/políticas públicas e formação docente. Nessa direção o *corpus* é formado por Formações Discursivas (FD), obedecendo a um plano definido, tomando como referência, as categorias que emergem desta produção de discursos. Para tal, a priori o *corpus* não nos é dado, sendo formado por gestos de leitura, de interpretação e de compreensão do seu objeto de investigação.

A despeito da estruturação do *corpus* consideramos que o discurso é parte integrante de um processo discursivo aberto (Orlandi, 1999), que se relaciona com o discurso anterior e direciona para o outro, ao qual se pode fazer um recorte fazendo uma análise em diferentes momentos. Diante dos recortes podemos perceber um momento do processo discursivo, ao se levar em conta fatos da linguagem com a memória. Esta memória discursiva deve ser compreendida como o que já foi dito antes, em um outro momento e é recuperado no novo discurso. A esta memória chamamos de interdiscurso. Assim os discursos constroem seus sentidos a partir do momento de sua vinculação a diversos grupos sociais. Nesta linha nos apoiamos também em Fairclough (2008, p.102) que conceitua como sendo “uma atividade

multidisciplinar que não se pode exigir uma grande experiência linguística prévia de seus praticantes, do mesmo modo que não se pode exigir experiência prévia em sociologia, psicologia ou política”.

As respostas dos entrevistados da escola, contidas nos instrumentos de coleta, foram agrupadas, com os critérios estabelecidos nas formações discursivas. Em seguida ser analisado, fazendo-se a compreensão do funcionamento e dos sentidos inerentes, referindo a língua como elemento para a produção de sentidos permitindo a análise de unidades além da frase.

Ao iniciarmos o procedimento de análise de dados, coletados nesta investigação nos apoiamos nas constatações de Orlandi (1999, p.15) quando afirma que a Análise de Discurso busca a compreensão da língua se fazendo compreender o sentido enquanto trabalho simbólico, “parte de trabalho geral, constitutivo do homem e da sua história”. No que concerne a linguagem a autora a percebe como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, mediação esta onde o discurso possibilita a permanência e a continuidade, quanto ao deslocamento e a transformação do homem e de sua realidade (Ibidem, p.15).

Diante dos recortes podemos perceber os sentidos construídos, ao se levar em conta fatos da linguagem com a memória. Assim a construção do *corpus* se constitui em um trabalho de análise, pois existem implicações decisivas em relação às propriedades do discurso a serem consideradas.

A realização da pesquisa de campo buscou a participação da representatividade dos profissionais da escola a fim de estabelecer o perfil dos que compõe a nossa investigação. Compreendemos ser de grande importância analisar as respostas dadas constantes no *corpus* de nossa investigação para então perceber o contexto de nossas respostas e elencar as formações discursivas, mais pertinentes a nossa investigação, visando à compreensão do processo de implementação das políticas públicas para alunos com NEE.

### **CAPÍTULO 3**

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### 3.0 Análise dos Resultados

Os resultados serão apresentados de forma qualitativa e quantitativa. Os resultados das respostas obtidas através dos questionários, aplicados aos pais, serão analisados de modo quantitativo, através de gráficos. Os resultados dos discursos a partir das entrevistas dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores serão analisados de forma qualitativa, através da Análise de Discurso, expressos nas formações discursivas (FD).

#### 3.1 Análise Qualitativa

Analisaremos os discursos obtidos através do *corpus* de nossa investigação, as entrevistas. Encontramos três Formações Discursivas (FD): Concepções inclusivas, Legislação educacional/políticas públicas e Formação docente.

Para melhor compreensão fizemos um recorte dos discursos em quadros (A, B, C, D), onde registramos as respostas pertinentes a cada formação a ser analisada.

Na primeira (FD), Concepções inclusivas, agrupamos questões relativas aos conhecimentos e concepções acerca da proposta inclusiva para alunos com NEE. Nos discursos obtidos nesta formação estavam presentes fortes traços, inerentes à legislação, que seria nossa próxima formação. Realizamos um recorte e dividimos então os textos entre as duas formações discursivas. O texto, segundo Orlandi (1999) é um bólide de sentidos, que transita entre várias formações discursivas.

Na segunda (FD), legislação/políticas públicas investigamos os sentidos dados pelos coordenadores pedagógicos, gestores e professores a partir do discurso das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, expressas nas diretrizes e documentos legais, a nível nacional e internacional, as quais apontam para uma garantia do atendimento aos alunos com NEE.

Na terceira e última (FD), analisamos em que medida a formação docente (especializada ou não) contribui para a educação inclusiva ao mesmo tempo em que analisamos a contribuição da formação docente especializada para a educação

inclusiva; além dos possíveis entraves/apoios elencados pelo professor que interferem no trabalho pedagógico.

### 3.1.1 Formação Discursiva: Concepções Inclusivas

Nossa primeira formação discursiva (FD) foi excepcionalmente dividida em dois quadros devido aos traços que captamos nos discursos dos sujeitos entrevistados, organizados no quadro A e no quadro B.

Encontramos, nos discursos dos gestores, dos coordenadores pedagógicos e dos professores, respostas às indagações acerca das concepções sobre a educação inclusiva.

O quadro A contempla os discursos acerca das abordagens sobre as concepções inclusivas para alunos com NEE e o quadro B, o conhecimento a respeito dos documentos legais que inspiraram os movimentos a favor da inclusão em todo o mundo.

As produções discursivas mostradas nos quadro A e B respondem as indagações a respeito do conhecimento acerca das concepções inclusivas e conhecimentos legais norteadores do princípio inclusivo. Nos discursos selecionados correspondem a: G corresponde a gestores, C, a coordenadores pedagógicos e P indica professores.

<b>Quadro A: Concepções acerca da proposta inclusiva</b>	
<b>G3</b>	Vejo como um avanço para a educação, ela vem só a melhorar as condições de ensino e igualar os direitos de todos à educação.
<b>G4</b>	A escola sempre serviu de palco para as mais cruéis formas de exclusão de pessoas... Só a classe alta é que era favorecida e claro que eles não podiam se misturar com os que tinham diferenças, deficiências, pois eles eram superiores... Basta olhar para a história de educação, que foi construída no Brasil. Considero avanço total que mesmo as escolas dos ricos são obrigadas a conviver sem hipocrisia com estas questões.

<b>C3</b>	Sou apaixonada pelo desafio de termos um dia uma escola realmente para todos... Essa é uma causa que abraço não só porque eu e minha família sofremos na pele o preconceito, a exclusão e até a humilhação, por ter familiar com deficiência... E essas experiências me deram força para realmente ser uma militante desta causa, desta conquista para a educação.
<b>C2</b>	No bem é um desafio, pois as nossas escolas ainda não estão preparadas para realmente incluir, corremos um sério risco de falhar na nossa missão. Considero um avanço, aliás, como disse, um grande desafio, principalmente como coordenadora, onde as cobranças são bem maiores.
<b>P3</b>	Hoje em dia, nós professores não podemos fechar os olhos para as mudanças na educação. Os professores falavam tanto que até que em fim chegou... E isso é viver em democracia, a sociedade democrática tem que dar oportunidade a todos, afinal, educação é um direito de todos e deve ser cumprido.

Analisando a fala **C2** percebemos que considera a proposta inclusiva como avanço e se vê diante de um desafio em contraponto ao despreparo da escola, levando à reflexão. Em seu discurso percebem-se características pautadas no interdiscurso, que segundo Orlandi (1999) é caracterizado pelo surgimento de novos discursos modificados diante dos percursos discursivos que se colocam em contato com outros discursos.

Carvalho (2003) afirma que a educação na proposta inclusiva é uma construção que não se finda em si mesma, como se percebe nos estabelecimentos das diretrizes organizacionais. Ela direciona a uma análise de todo um funcionamento de sistema educacional, proposto a identificar as possíveis barreiras para a aprendizagem de seus alunos. Todo o aparato das providências políticas, técnicas, administrativas possibilita o enfrentamento e remoção das barreiras e proporciona a identificação de todos os alunos com NEE. Tal identificação reduz as exclusões e proporciona a melhora na sua aprendizagem e autoestima.

No discurso de **P3** percebemos um alerta quanto à questão do silenciamento de alguns profissionais, como algo que é silenciado, quando veementemente se refere ao “fechar de olhos” ao compromisso social, no tocante a promoção de uma escola para todos. Sendo assim Ainscow e Ferreira (2003, p.113) afirmam que:

A exclusão educacional tem características múltiplas e raízes diferentes que dependem de cada contexto particular. O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e o absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados.

Na compreensão de Bobbio (1992), lutar pela cidadania não é tarefa fácil, se faz necessária a identificação de medidas, estratégias eficazes para que o direito não fique apenas no âmbito discursivo, e sim se amplie nas práticas cotidianas (CERTEAU, 2008).

Na maioria dos discursos, mesmo não estando aqui explícito, o professor, em quaisquer das funções (gestor escolar, professor regente, coordenador pedagógico) refere-se à educação inclusiva como avanço, percebendo-a numa concepção de direito e cidadania.

Nesse viés de direito de todos à educação, Esteban (2009) recorda que o processo de abertura da escola pública de qualidade para os filhos das classes populares se deu através da luta, não ocorrendo de forma ordenada, nem tão tranquila quanto se propaga.

No discurso de **G3** se percebe o princípio da igualdade e a busca por uma escola de qualidade. Nesse viés Mantoan (2001, p.51) afirma que a proposta inclusiva traz para a escola um clima de cooperação onde “as pessoas se apóiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colega de classe, de escola ou por profissionais de áreas afins”. A autora afirma que a pretensão das escolas inclusivas é a superação dos obstáculos e entraves que sirvam de empecilho para avanços na qualidade de ensino com vistas ao desenvolvimento de “talentos, as tendências naturais, as habilidades de cada aluno para esta ou aquela especialidade” (Ibidem, p.52).

Nos discursos de **G3**, **G4** observamos a compreensão educativa, em relação à proposta inclusiva em detrimento do atendimento segregado<sup>46</sup> e de alguns aspectos que permeiam os processos excludentes em nossa sociedade.

Notamos que essas revelações estão voltadas para a concepção de inclusão como conquista no âmbito de direitos, obedecendo ao preceito de justiça e igualdade, vindo a contribuir para uma transformação social, onde todos sejam inclusos.

Segundo Bobbio (1992, p.5) vislumbrando sua ótica neste sentido, “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que as lutas produzem”.

Nesta mesma produção discursiva **G4** também chama-nos a atenção para o processo excludente e discriminatório que o sistema escolar impõe a determinadas camadas discriminadas em nossa sociedade.

Carvalho (2004, p.70) teoriza que “são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos”.

Sawaia (2009, p.9) afirma que a “exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas”. Diz ainda que o processo excludente é sutil e dialético e que a inclusão carrega em seu bojo traços excludentes sendo necessário sua identificação e combate.

No discurso de **G4** estão implícitas resistências às mudanças propostas pela educação inclusiva, os processos de exclusão ocorridos nas escolas quando profissionais categorizam os alunos pelas diferenças apresentadas por eles. Diante desse discurso, recordamos Denari (2006, p.39) quando afirma que “a diferença não é vista como sinônimo de diversidade: diferença tem o peso do entendimento negativo, em que ao aluno são atribuídas características que o transformam em deficiente”.

Goffman (1988, p.13) traz à baila a questão dos estigmas que são “na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”. Ainda nesta narrativa a questão do interdiscurso social é perceptível ao **G4** se referir à escola

---

<sup>46</sup> Diz respeito ao atendimento de caráter segregado, em salas de classes especiais, dentro do ensino regular.

como promotora das exclusões. Percebemos ainda a denuncia em relação à meritocracia ao se referir à história da educação construída no Brasil. Mantoan (2003, p.43) recorda a dimensão do “desafio a ser enfrentado quando nos pomos a reorganizar as escolas, cujo paradigma é meritocrático, elitista, condutista baseado na transmissão de conhecimentos sem considerar o quanto eles podem ser acessíveis ou não aos alunos”, desafio esse inerente ao educador que rompe com os elos arraigados do comodismo.

É preciso refletir a respeito das exclusões de pessoas deficientes, vítimas de todo tipo de segregação, nos diversos âmbitos sociais, que os movimentos contra a segregação buscam abolir. Neste contexto social percebe-se a necessidade de combate à segregação e a promoção do ideário de integração que “tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma, capacitado a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes” (SASSAKI, 2007, p.34).

Trabalhando com a temática da escola e da exclusão, Mantoan (2006, p.186) considera que “pautada para atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola vem produzindo situações de exclusão que, injustamente prejudicam a trajetória educacional de muitos estudantes”. Do mesmo modo a autora infere que no quadro situacional há a perpetuação de violações ao direito à educação e práticas discriminatórias por parte das escolas e em algumas redes de ensino. Por lhe faltar um controle por parte dos segmentos da sociedade como pais, autoridades de ensino e da justiça de forma geral.

Identificamos no discurso de **C3**, características polissêmicas no trecho onde ela idealiza uma escola para todos “sou apaixonada pelo desafio de termos uma escola realmente para todos”. Evidencia-se aí o ideário do preceito de justiça e igualdade para se almejar uma educação inclusiva.

Ainda no depoimento de **C3** a experiência e o próprio “sentir na pele” a fez acreditar na causa inclusiva e abraçá-la. Laços de parentesco a fizeram mais sensível aos preconceitos, humilhações presentes no cotidiano das pessoas com NEE. Possivelmente o fato de tal professora não apresentar barreiras se deva à presença de pessoas com NEE na própria família.

Em se tratando de questões relacionadas ao preconceito Goffman (1988) pontua que reações de menosprezo, descrédito, preconceito diante das pessoas com NEE colocam-nas em situação de desvantagem e fraqueza.

A construção da identidade das pessoas ditas deficientes é prejudicada pela forma depreciativa como são vistas na sociedade. Tais pessoas acabam por introjetar uma inferioridade resultante mais do preconceito do que uma do que da própria condição física ou mental.

Ainda podemos perceber semelhanças nesta FD entre os discursos de **C3** e **G3** em relação à escola ser para todos. Segundo Rodrigues (2006, p. 21) a escola para todos é a que “inclui todos os alunos na respectiva área e do grupo etário para que está vocacionada deve procurar, assim conhecer as barreiras que alguns alunos eventualmente enfrentam no seu acesso e participação no processo educativo”.

Considerando similitudes, Carvalho (1997) versa sobre a necessidade de se considerar o preceito de justiça e igualdade para de fato almejar uma educação para todos, adotando estratégias de ensino-aprendizagem eficientes e um novo gerenciamento de recursos materiais e humanos.

### **(FD) Concepções inclusivas**

Os discursos sobre os documentos norteadores do princípio inclusivo, ampliam a primeira (FD) concepções inclusivas. Trataremos agora dos conhecimentos dos gestores, professores e coordenadores pedagógicos, sobre os documentos legais que serviram de inspiração para a proposta inclusiva, complementando as informações que emergiram na (FD) relacionada a concepções inclusivas.

A respeito dos documentos legais (Declaração dos Direitos Humanos, Declaração Jomtien, Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial, dentre outros), os que serviram de inspiração para a educação inclusiva, os entrevistados em sua maioria, quase totalidade demonstraram pouco ou nada conhecer.

Selecionamos alguns dos discursos mais pertinentes para a nossa análise. Usamos G para indicar gestores, C, para coordenadores pedagógicos e P, professores.

<b>Quadro B: Conhecimentos sobre os documentos legais norteadores do princípio inclusivo.</b>	
<b>G1</b>	Quando eu assumi a gestão já era escola inclusiva. E essa discussão, já estava mais para LDB e esses documentos já não eram muito discutidos, não.
<b>G2</b>	Hoje esse tema é muito abordado, pois a escola é obrigada a abrir suas portas às diversidades, às diferenças. Nas capacitações oferecidas pela rede e formações que participo não percebo muito enfoque de como surgiu o tema de escola inclusiva...(pausa) Essas declarações mesmo não são muito divulgadas...(pausa) É mais trabalhada as questões da LDB sobre o tema.
<b>G4</b>	Sim... como os gestores temos que saber de tudo um pouco, até para dar conta do cargo que temos.
<b>C1</b>	É, dentre eles já ouvi falar mais da Declaração de Salamanca e da proposta de educação inclusiva.
<b>C2</b>	Tenho sim. Mas... conheço mais a LDB.
<b>C3</b>	Eles até compreenderem levam um tempo e sempre o foco é o despreparo, falta de formação, condições, estrutura, etc. Até na nossa escola, que possui recursos específicos para os alunos com NEE, percebemos essa dificuldade.
<b>P1</b>	Não recordo muito.
<b>P3</b>	Sim, mas muito superficialmente.
<b>P4</b>	Na escola mesmo, esse termo de inclusão é recente e eu não vejo muita discussão sobre ele, vejo mais a imposição. A escola recebe a normativa dizendo que a gente tem que aceitar os alunos especiais e pronto. A obrigação chega, mas as condições vêm em câmera lenta e quem sofre é o professor e o aluno. Quando eu

	era mais nova, eu trabalhei numa sala de ensino especial e eu fazia de tudo pelas minhas crianças, eu trabalhava com amor e brigava por melhores condições de trabalho. Lembro-me que teve um ano que me deram a pior sala da escola, no fundo da escola, quente, apertada, parecia um depósito e era mesmo, pois fecharam o almoxarifado e colocaram a gente lá, botei os pais pra apertar a direção e arrumaram um ventilador.
<b>P2</b>	Desculpe, desconheço totalmente.

Nos discursos de **G1, C1, C2, P3, P2** podemos apontar um desconhecimento total ou parcial sobre o assunto. Nas respostas percebe-se uma ignorância em relação às questões inquiridas, revelando até a incompreensão quanto ao que estava sendo perguntado, o desconhecimento total ou superficialidade com que as questões são respondidas, nos deixam a conclusão que suas posturas são de silenciamento e não tomada de atitudes, para que se concretize a educação na proposta inclusiva. Para Orlandi (1999) as palavras podem nos remeter ao silêncio, ou seja, o silêncio fala pelas palavras, ele está preso à ausência de palavras, mas ele significa o constrói de sentidos.

O conhecimento a respeito dos documentos que inspiraram a inclusão em todo mundo serve de suporte para ampliar a concepção sobre a proposta inclusiva. A Declaração de Salamanca (1994) marca o mundo e conseqüentemente o Brasil, dando início a atitudes, ações no sentido de incluir no ensino regular crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguística; étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

A expressão NEE faz referência a todas as crianças e jovens cujas necessidades estão relacionadas a deficiências ou dificuldades escolares tendo, ao longo de sua vida escolar, necessidades educacionais especiais.

No Brasil dentre inúmeros outros documentos temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que traz informações sobre o marco teórico e normativo que contextualiza o processo de implantação dessa perspectiva. Refere-se a documentos e contextos internacionais que inspiraram movimentos em

favor da inclusão, especificam objetivos e aspectos essenciais para o atendimento do alunado e explicita as diretrizes dessa política.

Cury (2000, p.9) afirma que para um educador, um profissional de ensino, um trabalhador em educação, um administrador da educação ou político, e até mesmo um interessado em educação, em pleno exercício de suas funções que objetiva ser um profissional consciente, crítico e competente, é exigido “formação, conhecimentos, habilidades, competências e valores... entre os conhecimentos necessários, em que você precisa dominar é o ordenamento normativo de seu campo profissional, de seu campo de interesse e de sua sociedade”.

Na fala de **G2** é perceptível a presença do interdiscurso, definido por Orlandi (1999, p.31) “como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Caracteriza-se pelo emergir de novos discursos modificados. Podemos dizer que o discurso de **G2** foi recuperado em outro momento histórico através da memória mesmo que, naquele momento ele se apresente de maneira diferente. E, em relação ao questionado, apresenta conhecimento pouco relevante.

Cury (2000) instiga profissionais da educação a conhecer o contexto legal de SUS profissão, a LDB, por exemplo. A ignorância em relação ao que pregam as leis e documentos afins pode ser vista como entrave para o processo inclusivo. O profissional não pode desconhecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como o Estatuto do Magistério (educador público) nem os Acordos Sindicais (educador privado), sobre este profissional paira uma expectativa bem maior que em relação a outros cidadãos.

Na fala de **P4** em relação à (FD) concepções inclusivas percebemos o desconhecimento sobre as concepções inclusivas e traços característicos de discursos polêmicos que, segundo Orlandi (1999) apresentam um equilíbrio tenso entre a polissemia e paráfrase. O objeto do discurso é direcionado pela disputa, havendo a possibilidade de mais de um sentido. É notado um desconhecimento no sentido de discutir sobre a proposta inclusiva.

Reportamo-nos a Ainscow (1997, p.218) onde refere a educação inclusiva como transformação do sistema educacional, voltada

(...) à superação de barreiras, à participação que pode ser experienciadas por quaisquer alunos. A tendência ainda é pensar em política de inclusão ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiências e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais.

Ampliando a discussão, buscamos, em Sasaki (2007) a perspectiva de inclusão social, como um processo que visa à construção de uma sociedade transformada em seus cenários diversos como trabalho, lazer, cultura, e turismo. Ainda na fala de **P4** percebemos menção às barreiras que se contrapõem ao processo inclusivo. O que contraria o artigo 206, inciso I a Constituição Federal de 1988. Tal artigo determina a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. O artigo 208 estabelece como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Para o cumprimento da lei toda a escola deve trabalhar a fim de eliminar as barreiras de características arquitetônicas, atitudinais e de comunicação do seu quadro de matrícula, independentemente ou não dos alunos terem NEE ou não (Constituição Federal, lei nº 7.853/89 e 10.098/00).

Ainda sobre esta formação, no discurso de **P1** percebemos no silenciamento, nas poucas palavras, um sentido de omissão de responsabilidades. Esse silenciamento entrava a tomada de decisões e atitudes para o processo de implementação das políticas públicas para alunos com NEE.

### **3.1.2 Formação Discursiva: Legislação/Políticas Públicas**

A Formação Discursiva (FD) Legislação/Políticas Públicas traz os discursos que dizem respeito à compreensão sobre a legislação com foco em políticas públicas, tendo como direcionamento as seguintes questões: Como as políticas públicas garantem o atendimento (acesso, permanência, aprendizagem) aos alunos com NEE? Como o conhecimento das diretrizes e documentos legais inspiradores da educação inclusiva dão suporte ao processo de implementação da educação inclusiva?

Os discursos dos gestores (G), coordenadores pedagógicos (C) e professores (P) selecionados mostram como tais profissionais encaram a contribuição das políticas públicas, enquanto instrumento de inclusão educacional, no âmbito de garantia ao acesso, permanência e favorecimento da aprendizagem. Essa (FD) aborda a compreensão, bem como a avaliação dos profissionais, em

relação às garantias à escolarização de alunos com NEE, nas salas do ensino regular.

<b>Quadro C - Legislação/Políticas Públicas como garantia de acesso a educação</b>	
<b>G1</b>	<p>Sempre é bom que as políticas públicas norteiem, definam os instrumentos para a educação e acredito que sim. Mas a ajuda de todos é fundamental ela ajuda, mas não é tudo. Em comparação com antigamente, onde a escola não tinha recursos específicos, era mais difícil. Hoje um ponto muito importante é a questão da acessibilidade, que garante ao menos ajuda na melhoria do acesso às dependências da escola, e como as adaptações curriculares dão suporte para avaliar o desempenho desses alunos de forma diferenciada, já é um avanço.</p> <p>A gente não rejeita os alunos de nossa comunidade, pois nossa escola será contemplada com recursos para montagem de salas de apoio e sempre a rede oferece as capacitações para o professor. A secretaria garante dois alunos por sala, mas, dependendo da necessidade, nós podemos rever pois acho desumano esses alunos ficarem fora só porque têm necessidades de mais apoio.</p>
<b>G3</b>	<p>Como nossa escola é privilegiada com muitos recursos, nosso trabalho se torna muito fácil e o acesso acontece com tranquilidade, o pessoal da secretaria, da cozinha, da portaria, enfim todos acolhem de forma natural, amorosa, tranqüila. E a política pública dá essa condição, principalmente quando as verbas vêm direto pra escola e o conselho escolar decide como ela é priorizada, como, por exemplo, na questão da acessibilidade.</p>
<b>G4</b>	<p>Percebo sim, na nossa escola temos uma equipe bastante consciente do trabalho a ser feito e temos que promover o bem estar de todos os nossos alunos, não é? Além de a lei mandar... Somos educadores e temos que honrar com nosso juramento. Se não fossem as políticas que instrumentos seriam realizados para garantia de direitos?... Com as políticas dando suporte já não é muito fácil, pois o ser humano é muito difícil.</p>
<b>C1</b>	<p>Este é um assunto que sempre estamos discutindo, pois os professores sempre estão expondo suas dificuldades.</p>

<b>C2</b>	Eu vejo uma grande necessidade de mudança, entendimento, compreensão. Às vezes, eu percebo um medo do professor, em não conseguir dar conta do trabalho em sala. Ele se sente muito cobrado e, às vezes, acha que parar para dar atenção, a um ou dois alunos que precisem de maior suporte, pode atrasar os conteúdos e até prejudicar os outros. Não é muito fácil a minha posição. Em relação às adaptações curriculares estão sendo discutidas. Difícil é fazer o professor compreender que adaptação curricular não é a mesma coisa que nivelar por baixo, como se o aluno não fosse capaz de dar saltos qualitativos.
<b>C3</b>	Nas capacitações e reuniões sempre abordamos as questões da inclusão, que é lei receber os alunos com deficiência.
<b>P1</b>	Já faz tempo que a educação precisava rever suas políticas para combater as desigualdades e acho que essa de inclusão foi muito boa. Porque mesmo com as salas especiais havia muitos alunos que precisavam de ajuda da escola e não eram considerados especiais porque não tinham laudos e nem a família aceitava que tinham problemas. E estavam na sala do regular e só eram penalizados com desistência e reprovação. Agora, com todo mundo junto, ficou mais fácil de combater o preconceito e diminuir o fracasso. E, com o ciclo, a reprovação só acontece nos 3º 5º e 9º ano as antigas 2ª, 4ª e 8ª série.
<b>P2</b>	A coisa veio de cima pra baixo, poderia ter mais discussão e condições de trabalho.
<b>P3</b>	Elas ajudam no sentido de abrir as portas da escola. Se não fosse assim, ninguém queria essas crianças por ser difícil lidar com elas e afinal todos nós temos o direito à educação e somos filhos de Deus não é?
<b>P7</b>	Acho que em todas as medidas, não é?

Nessa FD percebem-se traços marcantes nos discursos sobre a abertura da escola, a partir do discurso presente na legislação e documentos, que abordam a proposta da educação inclusiva. Segundo a UNESCO (1994, p.41), para efetivar a proposta inclusiva as escolas:

(...) devem acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas, ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população

nômade, crianças que perderam seus pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem e marginalizados.

Essa definição revela a aliança entre educação especial e a educação na perspectiva inclusiva, ao se referir à educação para crianças com dificuldades.

Carvalho (2010, p.45) ressalta que na realidade brasileira, “adotou-se a expressão educação inclusiva para traduzir a orientação política proposta e que acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas e nas práticas educacionais das organizações de ensino-aprendizagem”.

As falas de **P1**, **P2**, **P3**, **P7**, referentes aos professores demonstram a necessidade de ampliação das discussões e percebemos também o silenciamento desfavorecendo a tomada de decisões e atitudes em relação ao contexto apresentado nessa formação.

Carvalho (2003) afirma que a educação na proposta inclusiva é uma construção que não se finda em si mesma, como se percebe nas diretrizes organizacionais. Essas diretrizes apontam para uma análise de todo funcionamento do sistema educacional, procurando identificar as possíveis barreiras para a aprendizagem dos alunos e todo aparato de providencias políticas, técnicas, administrativas, no sentido de remoção de tais obstáculos.

**P7**, ao responder com uma indagação, demonstra dúvida em relação ao questionado e seu discurso nos remete ao silenciamento e ao não desejo de tomada de atitude.

**P3** ao afirmar “ninguém queria essas crianças...” nos traz a idéia de um discurso estigmatizante ao atribuir uma identidade e uma diferença pejorativas às crianças, recaindo sobre uma possível exclusão no cotidiano escolar. Então, trazemos Silva (2000, p.100), que diante das formas pejorativas referidas à diferença, alerta que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”.

Nesse contexto trazemos as contribuições de Goffman (1988) quando afirma que o estigma deteriora a identidade de uma pessoa e, em se tratando da relação professor-aluno, por não saber lidar com as diferenças, o professor pode contribuir para as exclusões e persistências dos estigmas dentro da própria escola.

**P2**, ao abordar a ampliação das possibilidades de matrícula de alunos com NEE, determinada pela legislação, revela desconforto por ver na perspectiva

inclusiva traços de autoritarismo dos legisladores sobre aqueles que vivem o cotidiano escolar.

Nos registros dos discursos de **G1**, **G3**, **G4**, capta-se que as pessoas envolvidas no cotidiano escolar têm sobre as políticas educacionais. Segundo Gisi (2003, p.92) a política pública é “o conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesses”.

Atualmente as orientações seguidas no município, em relação ao atendimento de alunos com NEE baseiam-se na Proposta Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

Analisando o discurso de **G3**, percebe-se que tão importante observarem as diretrizes das políticas públicas é a discussão por parte da equipe gestora e comunidade para se elegerem as prioridades de cada escola a fim de efetivar a a proposta de educação inclusiva.

Segundo Skliar (2006, p.26) é necessário compreender a pertinência dos registros escritos, para que se faça valer as diretrizes inclusivas. Ele afirma que “as reformas devem ser vistas como textos e não como ponto de partida inevitável para repensar as mudanças educativas”.

O autor aprofunda a discussão quando registra a supervalorização das reformas e o arrefecimento das discussões acerca dos movimentos sociais, que alicerçam as mudanças no cenário educativo. Há ainda no discurso de **G3** a característica lúdica ao apontar as perfeições do processo inclusivo em sua unidade de ensino.

Observamos no discurso de **G4** “Além da lei mandar.” a proposta inclusiva encarada como imposição. Também a partir dos seus discursos retomamos os artigos da LDB Nº 9394/96 responsável pelo estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional onde normatiza a Educação Especial por meio dos artigos a seguir:

Art.4º III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, será feito preferencialmente na rede regular de ensino.

Art.58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais.

Ainda percebem-se em seu discurso características do Dito e o Não Dito. Segundo Orlandi (1999), tais características trazem à tona sentidos aparentes e que se subentendem ao serem feitas afirmações no dizer intrinsecamente ligado.

Em **G1**, vamos encontrar a comparação dos avanços na escola quando vista como modelo inclusivo aberto à comunidade.

Carvalho (2010, p.45), ao fazer referência à constatação de “que a política atual de educação especial rompe com o modelo centrado em integração, entendida esta em seu sentido estrito como “melhorar” os desempenhos das pessoas em situação de deficiência” a fim de atender aos reclamados da educação de pessoas consideradas como normais. Então percebemos que rupturas são necessárias para avançar no processo inclusivo.

No discurso de **C2**, ainda percebemos a necessidade de ampliação da discussão. Nesse aspecto Mantoan (2003) corrobora Carvalho (2005) ao afirmar que o trilhar inclusivo se propõe a edificar aspectos onde todos sejam acolhidos nas escolas e, nessa proposta, é pertinente a remoção de barreiras tanto de acessibilidade quanto atitudinais, propiciando aos alunos com NEE seu direito à escolarização, além de salas e banheiros adaptados.

Nessa direção as autoras chamam a atenção para a concretização desses benefícios, a partir de um projeto pedagógico envolvendo todos.

### **3.1.3 Formação Discursiva: Formação Docente**

Essa Formação Discursiva nos convida a revisitar questões polêmicas, inquietudes e perplexidades em busca de significados do que representa a profissão docente, na sociedade contemporânea. O professor é um dos profissionais mais significativos na transformação da escola, na perspectiva inclusiva, e pode contribuir com a inclusão social de todos os alunos. É extremamente delicado falar sobre suas relações com os demais integrantes da comunidade escolar, uma vez que é colocado como bode expiatório de todas as falhas do sistema educacional.

Em Feldman (2009, p.72) encontramos o sentido da “busca do conhecimento que privilegia a articulação entre a formação de professores e sua prática na escola brasileira” e percebemos que o processo de formação de professores “caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a

gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas” (Ibidem, p.77).

Na última Formação Discursiva (FD) contemplamos a formação docente e elencamos as seguintes indagações: Em que medida a formação docente interfere no processo de implementação das políticas públicas para alunos com NEE? A formação docente específica é diferencial para o êxito da escola inclusiva? Que entraves/apoios são elencados pelo professor que interferem no trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva?

Para responder a primeira questão a respeito da formação docente fizemos um recorte nos discursos de **P1** e **P3**, onde reconhecemos a polêmica quando discursa que “o governo deveria investir mais nas formações do professor”. Percebemos que este profissional valoriza a formação docente e se indigna por não ter condições de dar continuidade a sua formação.

Nas palavras de Orlandi (1999) o discurso polêmico é aquele que apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, havendo momentos de tensão.

Prieto (2006, p.59) afirma que “o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino”.

A autora acrescenta ainda que “a formação do professor deve ser compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino...” (Ibidem, p.57), deixando-nos a reflexão sobre a importância de se haver políticas públicas voltadas para formação docente para que se concretizem as propostas de educação para todos.

**Quadro D- Formação docente diferencial para inclusão**

<b>P1</b>	<p>Claro, é muito mais fácil trabalhar com os meninos quando você pode contar com o conhecimento acadêmico, o governo deveria investir mais nas formações do professor, pois hoje o professor quer até fazer seu curso, mas não tem condições, nosso salário é muito baixo a mensalidade tem que ser tirada da feira e aí não dá! O investimento é de total necessidade.</p>
<b>P3</b>	<p>Não exatamente, no meu caso mesmo, eu que senti a necessidade de buscar respostas e melhorar meu trabalho e consegui, e até vejo colegas que só por que tem a titulação, acham que sabem tudo e se acomodam e até procuram cargo técnico, nem ficam em sala de aula.</p> <p>Bem, tudo soma na hora de ajudar, não é, mas a estrutura do próprio sistema deveria ser revista acho que esse seria um elemento para realmente a inclusão acontecer.</p>
<b>P4</b>	<p>Quando eu trabalhei com aluno especial eu só tinha magistério e fazia tudo pelos alunos é uma questão de compromisso e boa vontade, mas a formação lhe amplia o conhecimento, mas não é tudo... Conheço professores que trabalham muito bem e não tem formação em educação especial e sim em outras áreas, se fosse assim o professor de quinta em diante não dava conta ele é formado em licenciaturas e agente sabe que nas faculdades não trabalha muito esse tema... Por que a cobrança é só nas séries iniciais do fundamental?</p>
<b>P5</b>	<p>Na verdade eu considero a boa vontade como fator de diferença quando se tem boa vontade se consegue muita coisa, mas nem todo mundo quer ter mais trabalho pelo salário que se ganha, principalmente o professor que já tem mil atribuições.</p>
<b>P7</b>	<p>Eu acho que todo professor tem competência para ensinar bem e não depende só da formação, eu, por exemplo, acho que os pais e os alunos gostam de mim. O aluno especial vou tratar da mesma forma, independente de eu ter formação ou não.</p>

<b>P8</b>	Não há dúvidas que a formação ajuda muito, mas nem todos os professores têm formação em pedagogia e muito menos em educação especial, não por conta dele, mas porque as condições financeiras e de tempo que não permite, os poucos que conseguem é com muito sacrifício e por compromisso, pois é um investimento que praticamente não há um retorno financeiro.
-----------	---

Em consonância Glat e Nogueira (2002, p.25) reflete que se a pretensão é garantir uma escola para todos, independentemente de suas especificidades deve-se asseverar que:

A oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

O discurso de **P5** reflete um misto polêmico entre acomodação e a independência de formação para que se perpetue nos contextos escolares a proposta inclusiva. Mantoan (2001, p.115) dentro dessa perspectiva contribui elencando que a inclusão não requer um ensino específico, apontando esta ou aquela deficiência e/ou esta ou aquela dificuldade dos alunos. Os alunos aprendem até o limite a que conseguem chegar e,

(...) se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera as possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora, por meio de atividades abertas, nas quais os alunos se enquadram por si mesmo na medida de seus interesses, necessidades, competências, habilidades, ao resolver um problema ou realizar uma tarefa.

Na ótica de **P4** percebe-se polêmica e indagações, em seu discurso polemizam sobre a questão de compromisso docente, atribuições para o professor e a ampliação proporcionada pelo conhecimento acadêmico. Então trazemos Gotti (2008) quando elucida que a universidade deve proporcionar aos estudantes nos cursos de pedagogia, licenciaturas, aperfeiçoamentos e pós-graduação além de pesquisas sobre o ensino aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em concomitante com o desenvolvimento de instrumentos e recursos que facilitem o cotidiano das pessoas.

Ao discursar **P8** reconhece a contribuição da formação docente e denuncia a falta de condições financeiras para o professor dar continuidade a sua formação

acadêmica. Na sequência abordaremos Paro (2004) ao se referir as questões que dificultam a formação docente, citando o exemplo que parece ser mais difícil para o professor estabelecer relações com bases dialógicas na sua sala de aula estando envolvido pelos problemas pessoais. Problemas decorrentes de sua desvalorização profissional, a exemplo dos baixos valores recebidos e do desestímulo oriundo de sua formação profissional.

Dentro dessa perspectiva Mantoan (2006, p.59) refere que “o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino”. Acrescenta ainda a necessidade do perfil acadêmico dos professores e experiência com alunos com NEE, assim tornando mais próximas a contribuição trazida pela formação para o aprimoramento das práticas e necessidades do cotidiano.

Ao recortarmos o discurso de **P7** nos faz perceber que é inerente a uma perspectiva de aceitação, acomodação que para a dinâmica do processo inclusivo não proporciona muitos avanços, servindo até de entrave. Nesse ponto recordamos Feldman (2009, p.72) quando faz reflexões sobre estes contextos:

(...) as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana.

Feldman (2009) corrobora Sartoretto (2009), ao afirmar que esses fatores geram entraves a prática inclusiva, mas em nenhum momento deve servir de justificativa, desculpa ou nem entrave para que a escola seja verdadeiramente inclusiva. A escola que atenda as especificidades a todos é possível, muitos são os professores que recebem o apoio dos seus pares, das famílias e da gestão, da coordenação pedagógica para que a educação inclusiva aconteça nos espaços de sua sala de aula.

### **3.3 O Confronto nas Quatro Escolas: Similitudes e Diferenças**

Os sujeitos pesquisados nesta investigação trazem em comum o *locus* da escola pública, seu trilhar para almejar uma escola, onde todos tenham uma

educação garantida. Assim, intentamos aqui, fazer uma análise comparativa entre as quatro escolas, no que se refere à análise da produção do discurso dos sujeitos pesquisados, nas funções de gestor escolar, coordenador pedagógico e professor, com recorte nas formações discursivas tais como: concepções inclusivas, legislação/políticas públicas e formação docente que emergiram nas formas de produção.

Buscamos respostas as questões norteadoras dos objetivos, a partir do contexto vivido no cotidiano da escola. Permeados por avanços e desafios sendo a forma dos sujeitos se manifestarem, seja na individualidade dos discursos, seja por representações de seus pensamentos em contexto da sua unidade de ensino, assim poderemos então compreender as entrelinhas do processo de implementação das políticas públicas para alunos com NEE.

Ao aprofundar nossa revisão teórica percebemos a necessidade de buscarmos não apenas as concepções dos diversos sujeitos, mas uma maior associação com seu *locus* para compreendermos algumas das similitudes e diferenças.

Partindo do princípio que, isoladamente os discursos dos sujeitos inquiridos, não respondiam as nossas inquietações, buscamos levar em consideração as diversas funções exercidas pelos mesmos. A escola enquanto instituição, com propósito educativo, em nossa atual sociedade, estando pautada pelo princípio democrático, deverá valorizar a participação de todos os envolvidos.

Ao realizar o estudo a partir dos sujeitos, nas funções de gestor, coordenador pedagógico e professor, acerca das compreensões que envolvem a implementação da proposta de educação inclusiva é pertinente recordar as influências de todo um contexto a ser transformado permeado pela a proposta inclusiva, nas escolas do município. No âmbito da concepção inclusiva, amparo legal (legislação e políticas públicas) e o diferencial da formação docente. Para tal, ressaltamos a contribuição dos sujeitos, em seus diversos papéis de atuação, em que aliados a participação dos pais dos alunos, pode nos fornecer dados reveladores a nossos objetivos, oportunizando a reflexão sobre a transformação da escola.

Ao iniciarmos a análise dos dados obtidos, surgiram afirmações que vieram de encontro ao elencado em nossa hipótese.

Das três formações discursivas que emergiram do recorte de nosso *corpus*, a primeira delas diz respeito às concepções inclusivas que o gestor, o coordenador pedagógico e o professor discursam em seu cotidiano.

Percebemos que as concepções dos sujeitos das quatro escolas, em relação a transformação que a proposta inclusiva poderá proporcionar, em suas unidades de ensino, vindo à tona no momento da coleta dos dados, bem como as experiências pessoais e familiares com pessoas com NEE. A partir do *corpus* foi possível aprofundarmos a compreensão que as afirmações indicavam influências das transformações sofridas no cotidiano da escola. Diante do exposto percebemos que o *locus* de transformação que a escola representa está intrinsecamente ligado ao cotidiano dos que fazem o espaço educativo, por ser espaço de reflexão e mudanças.

Foi trazida à baila as interferências do processo de transformações que a escola passa até se adequar a proposta de atendimento inclusivo aos alunos com NEE. Este é mais um ponto de reflexão onde se percebe que é a partir da adequação da escola aos alunos e não seu inverso que a proposta inclusiva se concretiza.

A análise dos discursos dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores responde de forma específica ao contexto de cada atuação. Capta-se indagações que, no cotidiano, ficam inertes, nos bastidores da escola. Estas transformações carecem de um descortinar de velhos paradoxos arraigados, que nada mais interessam para a construção de uma educação na perspectiva inclusiva para uma escola que atenda a necessidade de todos.

As concepções inclusivas das quatro escolas do gestor, do coordenador pedagógico e do professor, mesmo à luz da proposta de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva recomendada pelo município foram representadas, não apenas no que diz respeito a definição do vocábulo, mas trouxe à tona elementos pertinentes que embutiram diferenças no agir, pensar e fazer de cada unidade de ensino.

Ao fazermos um recorte das análises do sujeito, enquanto gestor escolar, esta formação discursiva fez com que pudéssemos vislumbrar na representação as escolas E3 e E4, que estão contempladas com a acessibilidade arquitetônica. Nessas duas escolas percebe-se uma melhor estrutura física favorecedora ao acesso e a permanência, bem como o conforto dos alunos como também um clima

de maior aceitação, sinalizando melhor compreensão e acolhida aos alunos com NEE. Para estes profissionais em sua maioria, a proposta é considerada como avanço na construção de uma educação onde todos nela inseridos, sejam atendidos em suas necessidades singulares. É apontada como avanço as sinalizações de reindicações do exercício da cidadania e da valorização docente na questão abordada. Descrever a necessidade de melhorias nas condições de trabalho e ensino faz-nos perceber o nível busca e de politização que está sendo construído pelos gestores e demais sujeitos no espaço escolar a fim de almejar uma educação que de fato responda as necessidades de todos que nela estão inseridos.

Nestes cenários apontamos como fortes traços de avanços trazidos por estas duas escolas o sentimento de conflito e a indignação presentes no discursar dos gestores sobre o processo excludente e devido ao descaso que, ao longo dos tempos, vem sendo enraizados no contexto da escola. Os discursos destes gestores demonstraram um conhecimento reflexivo, a partir da historicidade da educação, fazendo-nos perceber um conhecimento transformado visando a promoção de uma educação reflexiva, valorizando a participação de todos nas transformações, sendo contrários ao ensino segregado. Ao desconstruir a segregação, o processo excludente é possível sugerir a contínua melhoria nas escolas para a realidade inclusiva não estar distante nas unidades educativas.

Da formação discursiva concepções inclusivas captamos dos professores das quatro escolas, por similitude o desconhecimento dos textos legais e principais documentos que versão sobre as transformações que a escola (legislação) deverá passar para garantir a educação inclusiva nos espaços escolares. Em relação às demais três escolas analisadas destacamos da escola E2, cuja implantação das adaptações arquitetônicas, ainda estão a ser contempladas, percebemos nos recortes produções dos discursos do gestor, do coordenador pedagógico, e dos professores um desconhecimento razoável das entrelinhas que permeiam a proposta de educação inclusiva e indo mais além na análise destacamos o discurso da professora P4 um misto de angústia, violência ao direito da educação para todos, um clima excludente, fato que apontamos como entrave ao processo de implementação da proposta, visto que a segregação, o desrespeito as condições de trabalho e o diferencial no espaço físico a ser ministrado as aulas se constitui em desconstrução de uma educação para todos.

Nas concepções dos sujeitos das escolas E3 (adaptações arquitetônicas implementadas) e E2 (em processo de adaptação) na função de coordenação pedagógica, C3 e C2 traz um sentido que nos leva a perceber na educação inclusiva o perpassar além dos muros da escola, estando ela presente no cotidiano social como um todo. No enfoque desta questão os profissionais das quatro escolas apresentam similitudes ao conceber a proposta inclusiva como um desafio a ser vencido em tempos de contemporaneidade.

Como diferencial, por um destes profissionais C3, é apontada experiência pessoal de exclusão por questão de deficiência, como ponto crucial para a mudança, o “sentir na pele” possibilitou a reflexão e mudanças de postura profissional, dentro do espaço escolar, resignificando o agir, o pensar e o fazer pedagógico, nas atribuições de sua função.

Na questão de entrave, o despreparo da escola, é apontado como elemento de entrave para implementação da educação inclusiva, garantida a partir das políticas públicas vigentes. É associado a afirmação que a função também é vista além do contexto da profissão, podendo ser concebido como “missão” a ser abraçada e cumprida. Assim essa singularidade apontada por C2 vem a confirmar a necessidade de maior discussão nas escolas do que realmente estar a permear a condução da implementação da educação inclusiva.

Nos discursos de professor, cujo sujeito tem relacionamento direto com os alunos e pais da escola, recortamos dentre as quatro, a escola E3, cuja implantação das adaptações arquitetônicas está por concretizar. Na mesma, percebemos como ponto de tensão marcante o sentimento de ansiedade, presente no professor, que parece estar a esperar por início das transformações físicas, deixando-nos a impressão que só a partir das adaptações arquitetônicas, a inclusão será uma realidade possível e próxima dentro de sua unidade escolar. Esta percepção faz-nos refletir acerca da importância na crença de transformação proposta pela inclusão, visto que, a proposta de educação inclusiva possibilita aos profissionais, que estão intimamente a ela ligados, um diferencial para o aluno e um fazer pedagógico possibilitando o enfrentamento e a remoção das barreiras da aprendizagem.

As diferentes concepções e entendimentos dos sujeitos da escola E3 investigada nos deram a ideia de que a legislação apenas possui limitações no

tocante a garantias de execução que propõem em seu texto sem a acolhida da filosofia as legislações, adaptações físicas não construíram uma escola para todos.

Nas representações da escola E1, em relação às três investigadas, faz-nos perceber que há um distanciamento, tanto no âmbito de concretização da proposta inclusiva com sua devida aplicabilidade cotidiana, tanto no que tange as adaptações físicas, como também no que concernem as compreensões de transformações atitudinais e pedagógicas que ela promove. Essa necessidade de ampliação do conhecimento pode ser apontada como barreira a ser ultrapassada, para que se possa independente das inexistências ou inadequadas adaptações arquitetônicas a escola possa promover atividades em que seus alunos tenham espaços de aprendizagens garantidos.

Nesta análise concluímos que as concepções dos sujeitos, em suas diversas funções e contextos, mesmo considerando as particularidades, vividas cotidianos de sua realidade escolar se diferenciam, percebemos assim, que para alguns a inclusão é uma realidade distante. No que se refere a suas garantias, a partir das políticas públicas vigentes, é captado um desalinho, ao refletirmos o cotidiano das escolas pesquisadas, levando em consideração que todas dever observar a Proposta Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O conhecimento do documento que legitima a proposta de educação inclusiva nas escolas brasileiras ainda precisa ser mais bem discutido e divulgado entre os que fazem a escola pública e anseiam que ela atenda as necessidades de todos.

Na terceira e última análise das produções discursivas cujo recorte diz respeito especificamente, o professor, em relação aos sujeitos pesquisados, no campo das dificuldades há semelhanças, entre as quatro escolas. As análises nos levam a crer que a participação do professor nas formações continuadas, oferecidas em serviço, sugere um hiato entre os textos legais e o que é garantido na prática. Os conhecimentos expostos relativos ao tema, ainda carecem de aprofundamento, visto que a proposta de favorecimento da educação inclusiva requer conhecimento em seus diversos âmbitos. Constatamos que os sujeitos das escolas reconhecem a importância da formação. Ao mesmo tempo em que apontam a superficialidade das mesmas. Intrinsecamente sugerem que as mesmas sejam ampliadas e garantidas sua realização de forma a atender a demanda dos que a buscam como suporte para melhoria da qualidade de educação e transformação da prática docente. Estes

aprofundamentos de conhecimentos no campo legislativo parece-nos ser unanime no pensamento dos sujeitos. Pontos estes que necessitariam ser mais aprofundado tais como: o conhecimento sobre os textos da legislação a níveis nacional e internacional, PCN's e suas adaptações curriculares voltadas para alunos com NEE, o conhecimento sobre as propostas e condução do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

Aos gestores as cobranças e atribuições são primordiais, para que ele torne-se um elo, ainda mais forte, garantindo parcerias para o êxito da proposta inclusiva, nas suas unidades de trabalho e além dos muros da escola. Percebemos que este sujeito independentemente das contemplações, das adaptações favorecedoras do processo inclusivo implementadas em suas unidades escolares é um dos maiores aliados. Dentro de sua função ele percebe as condições, junto com todos da escola, para que se faça a diferença e almeje uma escola para todos.

Dos pontos de similitude entre as quatro escolas pesquisadas percebemos do gestor, do coordenador pedagógico e do professor os desejos de fazerem parte da transformação da escola. são unânimes os esforços sendo necessária a canalização das energias e esforços para um mesmo desconstruir os velhos discursos e assim poder ser edificado alicerces seguros de uma escola para todos.

### **3.2 Análise Quantitativa**

Na busca por respostas ao nosso objetivo procuramos através dos resultados obtidos mapear as concepções dos pais em relação às inovações inclusivas ocorridas através das políticas públicas, nas escolas.

Além de, revelar-nos, suas concepções sobre inclusão, os resultados nos mostraram a visão dos pais sobre possíveis entraves ou favorecimento para a aprendizagem, estruturas organizacionais e pedagógicas. Mostraram também sua compreensão ao direito à educação, e por fim seu grau de satisfação, quanto à implementação das políticas públicas, voltadas para inclusão dos alunos com NEE.

### 3.2.1 Conhecimento em Relação à Proposta Inclusiva

Nossa primeira indagação procurou captar o conhecimento dos pesquisados sobre a proposta de educação inclusiva, onde todas as crianças, independentemente de suas características ou diferenças, aprendam juntas, nas salas do ensino regular. A partir das respostas obtidas, através de SPSS construímos a tabela 1.

Na tabela 1, destacamos que mais da metade dos questionados afirmaram “Não” ter conhecimento da proposta da educação inclusiva para alunos com como entrave ao processo. Seguiram-se poucas afirmações sobre haver conhecimento.

Observando, nesta primeira tabela, os percentuais de “em parte”, “não” e “desconheço” podemos apontar o desconhecimento da proposta inclusiva, como um dos pontos de entrave para o êxito do processo inclusivo, uma vez que a sua implementação requer a participação de todos.

Percebe-se que os pais - quer seus filhos apresentem NEE ou não - são envoltos num turbilhão de sentimentos e dúvidas sobre que tipo de atendimento educacional é oferecido aos seus filhos. Por vezes percebemos as incertezas e inseguranças que, aliadas ao desconhecimento da proposta de educação para todos, limitam sua participação na construção da escola inclusiva. Vale ressaltar que na ótica de Serra (2008, p.39) “os sentimentos da família sobre a deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre aceitação e negação, especialmente nas mudanças de fases da criança”.

**Tabela 1** – Avaliação da questão:

Você tem conhecimento do que se propõe a educação inclusiva para alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

---

<b>Parâmetros</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
• Sim	12	6,0

---

---

• Em parte	63	31,5
• Não	105	52,5
• Desconheço	20	10,0
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

---

Fonte: Questionário aplicado aos pais das escolas pesquisadas (2010-2011).

### 3.2.2 Favorecimento da Proposta Inclusiva para a Aprendizagem

Nessa segunda questão procuramos saber a opinião dos pais em relação ao favorecimento da aprendizagem de todos os alunos, nas salas do ensino regular, na perspectiva de inclusão dos alunos com NEE.

**Tabela 2** – Avaliação da questão:

A inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular favorece a aprendizagem de todos os alunos?

---

Parâmetros	n	%
• Sim	25	12,5
• Em parte	55	27,5
• Não	96	48,0
• Desconheço	24	12,0

---

<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>
--------------	------------	--------------

Fonte: Questionário aplicado aos pais das escolas pesquisadas (2010-2011).

As respostas mostram que os pais não estão convencidos de que a inclusão trará ganhos para todos, no que concerne à aprendizagem.

Enquanto a família mantiver essa dúvida, não se pode esperar, de sua parte, a imprescindível contribuição ao êxito do processo de inserção dos alunos com NEE em turmas regulares. Sabe-se também que as crenças dos pais influenciam decisivamente as posturas dos alunos.

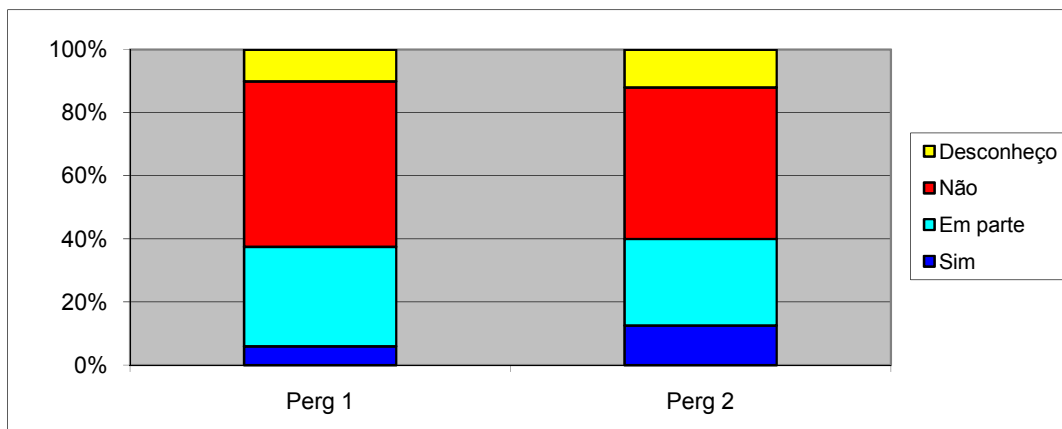
Concluimos que a credibilidade da inclusão está muito fragilizada e a cooperação da família, para que o processo tenha êxito, está sendo aceita na sua parcialidade ainda é insuficiente, que se constitui um entrave.

Apoiamo-nos em Serra (2008) ao afirmar que a “escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar e que, de certa forma, trabalha a unidade da coletividade”. Assim a escola busca atender concomitantemente as diferenças individuais e as necessidades do grupo, favorecendo ao indivíduo a conquista do comportamento realmente aceito.

O gráfico A compara os resultados que aparecem nas tabelas 1 e 2 .

Fica evidente o baixo percentual de respostas positivas.

**Gráfico A** - Comparação entre as respostas as Tabelas 1 e 2



Fonte: Tabelas dos resultados das questões 1 e 2.

### 3.2.3 Avaliação da Estrutura Física e Pedagógica para Inclusão dos Alunos com NEE.

Esta questão trata das opiniões dos pais a respeito das adaptações arquitetônicas das escolas, referentes à acessibilidade, onde podemos incluir as rampas de acesso, banheiros adaptados, corrimãos, alargamento de portas, identificação dos espaços, ou seja, as adaptações necessárias que facilitem a circulação dos alunos com NEE por todo ambiente escolar.

Em relação às questões quanto a estrutura pedagógica buscamos as opiniões dos pais sobre adaptações curriculares, prática docente cotidiana, materiais pedagógicos usados e atividades promotoras de inclusão, que fazem da escola um espaço para todos os seus alunos. Recordamos Mantoan (2006, p.15) ao considerar que algumas “escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos, nem segregá-los”.

**Tabela 3 – Avaliação da questão:**

Em sua opinião, a escola pública apresenta estrutura organizacional (adaptações do prédio) e pedagógica (professores, material específico, adaptação curricular) para incluir os alunos com necessidades educativas especiais nas salas do ensino regular?

---

<b>Parâmetros</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
• Sim	16	8,0
• Em parte	36	18,0
• Não	145	72,5

---

• <b>Desconheço</b>	3	1,5
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário aplicado aos pais das escolas pesquisadas (2010-2011).

A tabela 3 apresenta a opinião dos pais sobre a estrutura organizacional e pedagógica para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas do ensino regular. Revela o conjunto das respostas, que a ausência e/ou inadequação da estrutura arquitetônica das escolas é vista como entrave, devido ao desconforto causar dificuldades e mal estar em relação ao acesso e permanência do aluno com NEE na escola. Em se tratando da parte pedagógica não acreditam que o professor trabalhe satisfatoriamente com turmas regulares que incluam alunos com NEE.

A fim de mudar essa perspectiva Pietro (2006, p.57) afirma que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino”. Nessa perspectiva deve ser assegurado que os professores estejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino adequadas às características dos alunos, incluindo aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais.

### **3.2.4 Garantias de Aprendizagem a Todos os Alunos a Partir das Políticas Públicas**

Esta indagação diz respeito à percepção dos pais quanto à capacidade de uma escola pública, cuja proposta se pauta nos princípios inclusivos, garantir a aprendizagem dos alunos com NEE.

#### **Tabela 4 – Avaliação da questão:**

Na sua compreensão os alunos que apresentam NEE têm seu direito à aprendizagem garantidos a partir da proposta inclusiva na escola pública?

<b>Parâmetros</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
• Sim	28	14,0
• Em parte	65	32,5
• Não	86	43,0
• Desconheço	21	10,5
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

---

Fonte: Questionário aplicado aos pais das escolas pesquisadas (2010-2011).

Esta questão demonstra a compreensão dos pais sobre as garantias do direito à aprendizagem dos alunos que apresentam NEE a partir da proposta inclusiva.

Fica claro que mais da metade dos pais não vê a inclusão na escola pública como garantia de êxito educacional para os alunos com NEE. Mantoan (2006, p.24) afirma que a “Constituição de 1988 e leis educacionais que apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques educacionais e que nos conclamam a uma “virada para melhor” de nosso ensino”.

### **3.2.5 A Inclusão de Alunos com NEE a partir das Políticas Públicas**

**Tabela 5 – Avaliação da questão:**

As políticas públicas (acessibilidade, inclusão em salas de ensino regular, adaptações de prédio, etc.) para inclusão de alunos com NEE estão garantindo o atendimento às especificidades desses alunos?

<b>Parâmetros</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
• Sim	30	15,0
• Em parte	74	37,0
• Não	80	40,0
• Desconheço	16	8,0
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

---

Fonte: Questionário aplicado aos pais das escolas pesquisadas (2010-2011).

Nessa questão tentamos captar a visão dos pais sobre as garantias de atendimento, a partir das políticas públicas (acessibilidade, inclusão em salas de ensino regular, adaptações de prédio, etc.) para inclusão de alunos com NEE. Segundo Nogueira e Glat (2002, p.27):

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

Percebe-se no somatório de respostas “não” e “em parte” reveladores de insatisfação que os pais não se veem contemplados em seus direitos a educação através das políticas públicas vigentes.

### 3.2.6 Satisfação dos Pais quanto ao Atendimento dos Alunos na Perspectiva Inclusiva.

Os resultados da tabela 6, que avalia a satisfação no atendimento dado aos alunos com NEE, nas salas de aula do ensino regular. Confirmam os dados estatísticos anteriores. Nessa questão a satisfação foi abordada de forma direta e as respostas evidenciam a necessidade de ultrapassar os obstáculos do desconhecimento quanto a proposta de educação, que inclui todos os alunos independentemente de suas características.

Segundo Glat e Duque (2003, p.41) os pais fazem críticas à escola em relação ao não atendimento de forma ampla, quando não atendem às suas expectativas, no entanto, “a maioria dos familiares considera que a escola é o *locus* privilegiado para o desenvolvimento global de seus filhos”.

**Tabela 6** – Avaliação da questão:

Enquanto pai/mãe você se sente satisfeito com o atendimento dado aos alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular?

---

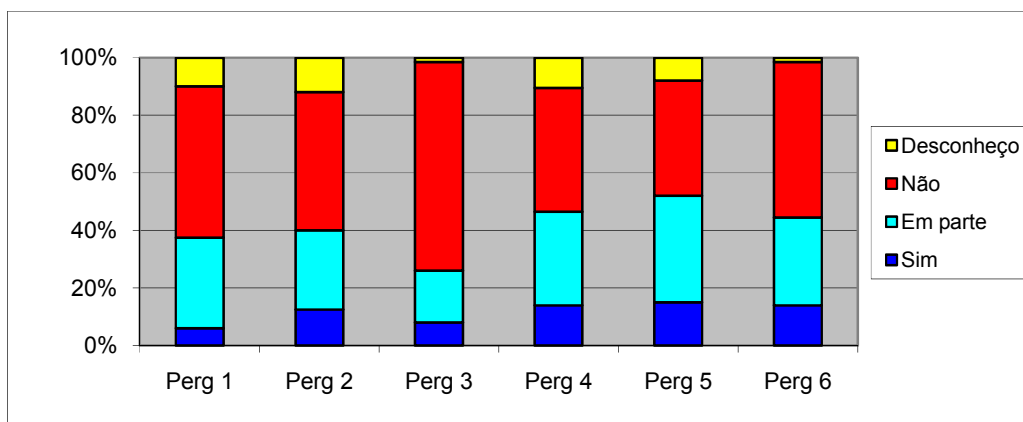
Parâmetros	N	%
• Sim	28	14,0
• Em parte	61	30,5
• Não	108	54,0
• Desconheço	3	1,5
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

---

Fonte: Questionário aplicado aos pais das escolas pesquisadas (2010-2011).

### Gráfico B - Comparação entre as respostas das questões 1 a 6.

O Gráfico B evidencia a comparação entre as respostas das questões 1 a 6. Nele é possível destacar que em todas as seis o maior percentual correspondeu à resposta “Não”. Dentre os percentuais de respostas “Não”; o segundo maior percentual correspondeu à resposta “Em parte”; os menores percentuais corresponderam às respostas: “Sim” e “Desconheço”.



A discussão sobre a inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular, ainda carece de muita discussão com todos os envolvidos no processo - professores, gestores, coordenadores pedagógicos e pais - no sentido de se tornarem participantes singulares dessa transformação.

Ainda em relação ao Gráfico B é possível destacar em cada questão que: a maioria ou o maior percentual correspondeu a resposta “Não”, sendo que o maior percentual ocorreu na questão 3; o segundo maior percentual correspondeu à resposta “Em parte”; os menores percentuais corresponderam às respostas: “Sim” e “Desconheço”. Concluímos assim que a discussão sobre a inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular, ainda carece de muita reflexão com os atores

envolvidos no processo e os pais como aliados são participantes singular dessa transformação.

Ao compararmos os resultados a partir dos gráficos A e B, podemos fazer a constatação que há um hiato em relação à compreensão dos pais em relação à educação inclusiva proposta e a prática cotidiana que os mesmos veem nas escolas de seus filhos.

Os resultados dos gráficos apresentam que a inclusão de alunos com NEE no ensino regular e seu favorecimento a aprendizagem de todos os alunos atendidos no sistema escolar, não é bem compreendido pelos pais que fazem parte do processo, uma vez que os mesmos ao responderem as questões levaram em consideração o cotidiano das escolas, sua visão pessoal de atendimento, justificando assim os altos índices de respostas negativas.

A relevância do papel dos pais no processo de inclusão escolar já é discutido na Declaração de Salamanca através dos artigos 57 a 60:

Art.57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel da família e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

A participação dos pais é fundamental para que as parcerias da escola inclusiva se solidifiquem para construção de uma sociedade inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procuramos compreender o processo de implementação das políticas públicas de educação para alunos com NEE, em escolas do município de Olinda. Chamamos a atenção para o fato de que este trabalho tem limitações, não podendo ser generalizado para todas as unidades de ensino.

O dimensionamento da proposta inclusiva constitui avanços para que se possa garantir uma educação condizente com os princípios apregoados nos diversos documentos internacionais e nacionais que garantem os direitos de educação a todos.

Fazendo um recorte no município estudado, verificamos que as políticas educacionais para alunos com NEE, implementadas nas escolas da rede são norteadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e necessitam de maiores discussões e atitudes inclusivas dos que fazem parte do processo educativo. É preciso que haja maiores avanços tanto em âmbito arquitetônico quanto em comunicação. Observando nossa Constituição Federal, sob o enfoque democrático particularmente quanto a garantia dos direitos universais, concluímos que é necessário construir as condições políticas para que a educação seja direito garantido a todos.

Debruçamos sobre a amostra percebemos que os vários profissionais da escola necessitam de maiores esclarecimentos para compreender que escola deve se adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário. Assim a inclusão se constitui como um desafio, podendo ainda ser destacada a importância de políticas governamentais, voltadas para a observância dos documentos que legitimam os direitos a educação, presentes nas declarações universais, versando sobre os objetivos inclusivos, em seus valores e princípios.

Nesse processo os professores (gestor escolar, coordenadores pedagógicos e professores regentes) sentem-se desafiados a construir uma sociedade inclusiva para que as nossas crianças e jovens tenham sua auto-imagem positiva, sendo até mesmo capazes de desafiar os sistemas e questionar as visões de seus familiares e dos seus mestres. Entretanto, a superficialidade em que se encontram conhecimentos e concepções inclusivas pode ser apontada como entrave ao êxito

desse processo. O despreparo da escola em aspectos arquitetônicos, atitudinais e de comunicação, bem como as limitações da formação docente são outros obstáculos.

Ainda podemos concluir que os professores (gestor escolar, coordenadores pedagógicos e professores regentes) expressam sentimentos de indignação diante dos processos excludentes que o sistema de escolarização e a sociedade impõem, nesse aspecto percebemos que, diante dessas exclusões esses profissionais são sensíveis a transformação e mudanças. Podemos enfatizar a importância da parceria entre a família, os professores e demais profissionais da escola.

Nas análises de seus discursos um sistema paralelo está desacreditado e há muita expectativa em relação às propostas inclusivas sendo apontada a necessidade de maior reestruturação para o êxito da inclusão.

Em linhas gerais, nas formações discursivas, observa-se que os profissionais encaram a proposta inclusiva como avanço. A transformação de suas posturas e práticas e reflexão sobre elas é um desafio para os profissionais percebe-se isso nas respostas que mesclam traços de silenciamento e características lúdicas, dentre outras, trazendo a baila questões relacionadas aos estigmas, às diferenças, aos processos excludentes, apontados como entraves à dinâmica inclusiva.

É necessário maior disponibilidade para o aprofundamento das discussões, por parte dos profissionais da educação a fim de atender quaisquer demandas do cotidiano, sejam elas referentes a alunos, aos pais, às comunidades, aos colegas de profissão, como também, às demandas da sociedade.

Nos recortes com foco no conhecimento da legislação que legitima as políticas públicas educacionais, encontramos traços do silenciamento, bem como o dito e o não dito. Elencados os avanços com restrições de discussão sobre o que contempla as políticas públicas, bem como maior discussão com embasamento nos textos, refletindo as práticas integrativas que ainda permeiam em nossas escolas.

Foram bem citadas nos discursos as barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação como entraves a serem superados.

Mapeando as concepções inclusivas focadas na docência encontramos a formação docente, apontada pelo professor, como barreira para a efetivação da perspectiva inclusiva na prática educativa, o que provoca polêmica nos discursos. Nos discursos houve menções à formação na perspectiva inicial pretendida, ao fazer os cursos de iniciação a profissão tanto quanto as demais oferecidas pelos sistemas

públicos de ensino. Percebem-se por vezes, também traços de acomodação, de denúncia, em relação ao insuficiente investimento no profissional e à desvalorização da função docente vindos dos poderes públicos.

O conhecimento dos pais em relação à amplitude das transformações trazidas pela prática inclusiva, no âmbito educacional extensivo ao social é superficial. Também em relação a esse segmento constata-se a necessidade de a proposta inclusiva ser amplamente discutida.

No discurso dos pais percebe-se que se sentem insuficientemente esclarecidos quanto às mudanças que a implementação da proposta inclusiva acarreta na vida de seus filhos. Tal desinformação gera descrença e é possivelmente, responsável por seu alto grau de insatisfação e ausência da tão necessária parceria entre família e escola.

Fazendo um cruzamento compreendemos que a proposta inclusiva ainda carece muita discussão para que as possibilidades de transformação da escola nessa direção sejam realmente efetivadas. O processo de implementação das políticas públicas para o favorecimento da aprendizagem de todos os alunos com NEE, desafia-nos a discutir suas concepções e práticas educativas inclusivas ao mesmo tempo em que nos convida a construir uma sociedade inclusiva a partir do que se vivencia na escola.

Esperamos trazer, do meio acadêmico, contribuições aos profissionais de educação de Olinda e a todas as pessoas que almejam uma sociedade mais justa para que a inclusão aos alunos com NEE seja um passo decisivo nessa construção. Rodrigues (2006) afirma que promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar as carências. Concluímos que a implementação da proposta inclusiva só terá pleno sucesso quando ocorrerem também na sociedade transformações no sentido de possibilitar a todos o exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necesidades Especiales en el aula**. Madrid: UNESCO, 1997.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, W. Compreendendo a Educação Inclusiva Algumas reflexões sobre Experiências Internacionais. *In*: RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a Inclusão**: Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que significa inclusão?** Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em 17 de jul de 2010.

ALMEIDA, M. das G. A. de A. **A construção da verdade autoritária**. São Paulo: Humanitas, USP, 2001.

ARANHA. M. S. F. Inclusão social. *In*: MANZINE, J. (Org.) **Educação Especial temas atuais**. UNESP, Marília - Publicações, 2000.

BAUMEL, R. C. R. Formação de professores; Algumas reflexões. *In*: CASTRO A. M. (Org.) **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução. Carlos Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para a teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-** Lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –** Resolução 196: Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-** Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956,** de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília - Janeiro de 2008.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

\_\_\_\_\_. **Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**. Inclusão Escolar: Desafios. 1999 (set/out)- Belo Horizonte: PUC/ MG: Anais, 2001.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. *In*: GOMES, M. (Org.) **Construindo trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

CASTRO, M. A. B. Inclusão escolar: das intenções à prática. **Tese de Doutorado** não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 1997.

CERTEAU, M.; LUCE, G.; PIERRE, M. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Epharam F. Alves e Lúcia Orth – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

**Declaração Universal dos Direitos humanos**. Disponível em [WWW.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm](http://WWW.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm) acesso em 10 de jun de 2011.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/doc\\_declaracaomundial\\_sobreeducacao\\_paratodos.asp?f\\_id\\_artigo=2](http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracaomundial_sobreeducacao_paratodos.asp?f_id_artigo=2)> acessado em 29 de jul de 2010.

DENARI, F. Um novo olhar sobre a formação do professor de educação especial. *In:* RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação : doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

De PAULA, C. C. A alunos de alunos com necessidades educacionais especiais: as ações desenvolvidas no estado de Rondônia. **Tese de Dissertação**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS: 2007.

DESLANDES, S. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In:* M. C. Minayo (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. dos Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Brasília, v.5, nº2, p.19-24, jul/dez. 2010.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, nº 13, 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FELDMAN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. *In:* FELDMAN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FLEURI, R. M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.27, n.95, p.495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 15 de janeiro de 2011.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. *In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GAVIOLI, M. A. O. O processo de inclusão escolar no município de Ibiúna: Descobrimos caminhos... rompendo equívocos. **Tese de dissertação de mestrado em educação: currículo**. PUC- São Paulo, 2006.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Editorial Presença, 2005.

GISI, M. L. VIEIRA, M. I. ; CORRADI, E. M. HOHL, M. **O Processo de construção do projeto político pedagógico: planejamento e ação**. Revista Diálogo Educacional. V.2, nº 3, jan/jun.2001.

GLAT, R **Convivendo com os filhos especiais: O olhar paterno**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. **Convivendo com os filhos especiais: O olhar paterno**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação para educação inclusiva. *In: Revista Integração*. Brasília: Ministério da educação/Secretária de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Cruz Quebrada: Guanabara, 1988.

GOFFREDO, V. L. F. S. A escola como espaço inclusivo. *In: Educação Especial: Tendências atuais* - Secretaria de Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GONÇALVES, N.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GONZAGA, A. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In: PIMENTA, S.; GUEDIN, E.; FRANCO, M. A. Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2002. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> acesso em 15 de jan de 2011.

JANUZZI, G. **A luta pela educação de deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S. STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo *In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LAPLANE, A. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> acesso em 13 de jun 2010.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas.** 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M.T. É. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_; MACHADO, J. N. [Et. al.] **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. **O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_.;PRIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente. *In:* RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças:** a contribuição do LEPED/ Unicamp. Disponível em <<http://www.bancodeescola.com/cenario.htm>> acesso em 25 de jun de 2010.

\_\_\_\_\_. **Todas as crianças são bem vindas à escola integração x inclusão:** escola (de qualidade) para todos. Disponível em <<http://www.pro-inclusão.org.br/textos.html>> acesso em 12 de mai de 2010.

\_\_\_\_\_. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** Disponível em <<http://www.educacaonline.pro.br>> acesso em 30 de março de 2011.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. *In*: RODRIGUES, D. **Educação e diferença**: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

MARCHESI, A. COLL, C. PALACIOS, J. (Orgs.) Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. (Orgs.) **Desenvolvimento e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARINS, H. O. Gestão escolar: a complexa relação entre a formação e ação. Concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor/gestor de escola. *In*: FELDMAN, M. G. (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa** – USP, nº2, v.30, maio/agosto. São Paulo, 2004. Acesso em 02 de abr de 2011.

MAZZOTTA, M.; SILVEIRA, J. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC - **Ministério da Educação**. Dados do ensino Especial/INEP. Disponível em <[http:// www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp) > acesso em 15 de jan de 2011.

MEDINA, T. Professores, pais e escolas: uma relação a construir. *In*: Cosme, A. Trindade, R. **Manual de sobrevivência para professores**. Porto: Edições ASA, 2002.

MINAYO, M. C. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. 23<sup>a</sup> Ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** Disponível em <[http://www.inclusão.com.br/projeto\\_textos\\_23.htm](http://www.inclusão.com.br/projeto_textos_23.htm)> acesso em 13 de jun de 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, L, de F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PAROLIN, I. C. H. Aprender e ensinar - Família e escola: uma inclusão necessária. *In: GOMES, M. (Org.) Construindo trilhas para a inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pesquisa em educação alternativa, investigativa com objetos complexos**. São Paulo: Pontes, 2006.

PRIETRO, R.; MANTOAN, T. E.; G.; ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, M. L. (Org.) **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. **Educação e Diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. *In*: RODRIGUES, D. (Org.) **Perspectivas sobre a inclusão** : da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. Dez mil idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In*: **Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?** Cruz Quebrada: Fmh. Edições, 2006.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos?**. *In*: LEBEDEFF, T. B. PEREIRA, I. L. e S. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. *In*: CANDAU, V. (Org.) **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2<sup>a</sup> Ed, 2003.

SANCHES, I. R. **Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. & TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, nº 8, 2006.

\_\_\_\_\_. A escola inclusiva e a sua (des) contextualidade nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. **Revista de Humanidades e Tecnologia/Ciências da Educação**. Disponível \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ <<http://www.revistas.ulusofona.php/rhumanidades/article/viewFile/1340/1093>> acesso em 22 de jan de 2010.

SANCHÉZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, nº 1 out, 2005.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES, nº135, Janeiro de 1999.

\_\_\_\_\_. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. São Paulo: Lua Nova, 1997.

\_\_\_\_\_. Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos. Disponível em < <http://www.dhi.uem.br/jurandir-boaven1.htm,1995>.> acesso em 05 de ago de 2010.

SANTOS, M. P. dos A família e o movimento pela inclusão. *In: Educação Especial: Tendências atuais* - Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999a.

SAMPAIO, C. T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SARTORETO, M. L. As diferenças na escola: ensino básico e superior. *In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Histórias e História da educação: o debate metodológico**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? *In: SAWAIA, B. (Org.) As artmanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. *In*: SANTOS, M. P. PAULINO, M. M. (Org.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo, Cortez, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. O. E. **Necessidades educativas especiais**: da identificação à intervenção. Disponível em <[http:// www.scribd.com/...NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS DA IDENTIFICACÃO-A-INTERVENÇÃO](http://www.scribd.com/...NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-DA-IDENTIFICACAO-A-INTERVENCAO)>. Acesso em 29 de mar de 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva**. Campo grande: Edições Universitárias Lusófonas, 2011a.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação : doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Editora, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação do profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico**: Uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2002.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução técnica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

XIBERRAS, M. **As Teorias da Exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.