



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CLEUSA REGINA SECCO MIRANDA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA: SABERES  
CONSTRUÍDOS**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA CRISTINA MARQUEZINE**

---

**Londrina, PR  
2010**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR  
2010

**CLEUSA REGINA SECCO MIRANDA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA: SABERES  
CONSTRUÍDOS**

**Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em  
Educação da Universidade Estadual  
de Londrina, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre.**

**Orientadora:  
Profª Drª Maria Cristina Marqueline**

**Londrina – Paraná  
2010**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

M672e Miranda, Cleusa Regina Secco.  
Educação inclusiva e escola : saberes construídos / Cleusa  
Regina Secco Miranda. – Londrina, 2010.  
104 f.

Orientador: Maria Cristina Marquezine.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação  
e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.  
Inclui bibliografia.

1. Educação especial – Professores – Teses. 2. Inclusão escolar –  
Educação especial – Teses. 3. Deficiência no ensino fundamental –  
Educação inclusiva – Teses. I. Marquezine, Maria Cristina.  
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,  
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

**CLEUSA REGINA SECCO MIRANDA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA: SABERES  
CONSTRUÍDOS**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em  
Educação da Universidade Estadual  
de Londrina, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre.

**Comissão examinadora:**

---

**Profª Drª Maria Cristina Marqueline  
UEL – Londrina - PR**

---

**Profª Drª Nerli Nonato Ribeiro Mori  
UEM – Maringá - PR**

---

**Profª Drª Silvia M. Ferreira Meletti  
UEL – Londrina - PR**

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

## **Dedicatória**

### **A Deus**

Por me conduzir, amparar e permitir que eu concluísse esse trabalho.

### **Ao meu esposo**

Companheiro afetuoso, pela dedicação, amor e compreensão em todos os momentos de angústias e dificuldades.

### **À minha mãe**

Pelas incansáveis orações.

### **Às minhas filhas**

Que mesmo sentindo minha falta souberam compreender minhas ausências.

### **Ao meu pai (*in memoriam*)**

Pelo exemplo de coragem, honestidade, perseverança e extremo amor.

### **À Andréia**

Pelas palavras de incentivo e carinho.

## **Agradecimentos**

### **À Professora Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Marquezine**

Obrigada pela orientação;  
Obrigada pela paciência e incentivo, mesmo nos momentos críticos da trajetória.

### **À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori**

Pela gentileza em aceitar fazer parte da comissão examinadora e pelas ricas contribuições dadas durante o exame de qualificação.

### **À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia M. Ferreira Meletti**

Pelas contribuições valiosas, críticas, ensino e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

### **Aos professores do Mestrado**

Por compartilharem conhecimentos e experiências acadêmicas.

### **Aos colegas do Mestrado**

Pelo companheirismo, apoio e amizade.

*A rua de acesso à inclusão não tem um fim  
porque ela é, em sua essência,  
mais um processo do que um destino.*

Peter Mittler



MIRANDA, Cleusa Regina Secco. **A Educação inclusiva e a escola: saberes** construídos. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

O estudo apresentado neste trabalho objetivou desvelar os saberes que a escola construiu a respeito da Educação Inclusiva após experiência de seus profissionais com o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para alcançar essa meta empreendeu-se pesquisa de cunho qualitativo, na modalidade estudo de caso junto a uma escola pública de ensino básico de um município paranaense. Como fundamentação, o estudo priorizou um referencial teórico: sobre os processos de inclusão, principalmente na área educacional; sobre a educação e educação especial; sobre o direito à educação e os dispositivos legais nos quais se pautam os princípios da Educação Inclusiva. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Foram participantes dez profissionais que atuavam na escola e que possuíam experiência anterior com a inclusão de aluno com deficiência no ensino regular. Os resultados da coleta de dados reunidos em um plano de análise foram discutidos a partir das categorias evidenciadas e apontaram para a singularidade que parece existir na implementação da proposta inclusiva no contexto de cada instituição escolar, posto que ocorresse como processo, pode, com base nos princípios da Educação Inclusiva, ser construído, aprendido pela comunidade escolar como um todo, e, sobretudo graças ao saber construído por cada um dos profissionais.

**Palavras-chave:** Educação. Educação especial. Educação inclusiva. Saberes da Escola.

MIRANDA, Cleusa Regina Secco. **A Educação inclusiva e a escola: saberes construídos.** 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

### **ABSTRACT**

The presented study in this paper aimed to uncover the knowledge that the school built regarding the Inclusive Education after experiences of its professionals in the inclusion' process of students with disabilities in regular education. To achieve this goal qualitative research was performed, in the form of case studies along an elementary education of a public school in a Paraná county. As validity, the study emphasized a theoretical reference about the inclusion processes, especially in education area; on education and special education; on the education right and legal provisions which are guided in the Inclusive Education principles. The Data was collected through semi-structured interviews. Were participating ten professionals that work in school and who had previous experience with the inclusion of students with disabilities in regular education. The results of the gathered collection data in an analysis plan were discussed from the highlighted categories and pointed to the singularity that appears to exist in the inclusive proposal implementation on each school institution context, since it occurs as a process, it may, based on the principles of Inclusive Education, be built, learned by school community as a whole, and especially from knowledge built from each professional.

**Keywords:** Education. Special education. Inclusive education. School's knowledge

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Inclusão .....	13
1.2 Educação .....	19
1.2.1 A Educação e a escola.....	23
1.3 A Educação Como Questão de Direito.....	27
1.3.1 O Direito humano à educação.....	30
1.3.2 As Constituições brasileiras e a Educação.....	34
1.4 Educação Inclusiva .....	39
1.5 A Educação Especial.....	52
1.6 A questão dos Saberes .....	59
1.7 A Pesquisa .....	65
1.7.1 Os Objetivos da pesquisa.....	65
1.7.2 Objetivo geral .....	66
1.7.3 Objetivos específicos.....	66
2 MÉTODO.....	67
2.1 Descrição dos Participantes e/ou Fonte De Dados .....	67
2.2 Descrição do Ambiente de Coleta de Dados.....	68
2.3 Instrumentos e Materiais .....	69
2.3.1 Roteiro de entrevista semiestruturado.....	69
2.3.2 Materiais.....	70
2.4 Procedimentos Metodológicos .....	70
2.5 Tratamento dos Dados.....	70
2.6 Fidedignidade.....	71
3 RESULTADO E DISCUSSÃO .....	72
3.1 A Educação Inclusiva e a Escola .....	72
3.1.1 A Proposta.....	73
3.1.2 O processo de implantação na escola .....	74
3.1.3 O desenvolvimento da proposta no contexto escolar.....	77
3.2 Os Saberes Construídos .....	80
3.3 Considerações Finais .....	85
3.4 Sugestões para Novas Pesquisas.....	87
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE.....	97

## 1 INTRODUÇÃO

Diferentes razões serviram de motivação e estímulo para que se efetivasse a pesquisa em educação apresentada neste trabalho, e relatá-las parece ser prioridade para entender a escolha dos tópicos teóricos que são abordados, como também para orientar a compreensão do caminho que foi trilhado na discussão do tema da educação inclusiva.

Considera-se que a razão primeira seja o fato de que o anseio por uma sociedade mais justa e mais solidária tem justificado a implantação de princípios mais humanitários em variados setores da sociedade, inclusive na educação. Em decorrência disso, a educação tem reconhecido o seu papel de importância no desenvolvimento e aprimoramento da sociedade humana.

Outra razão reside no fato de que a educação, por transformar-se em instrumento de justiça social, porque através dela os indivíduos atuam de maneira mais efetiva, tem suscitado políticas empreendidas no sentido de efetuar mudanças em diferentes aspectos dos sistemas educacionais dos países.

Não menos importante que as razões já apresentadas encontra-se o fato do direito à educação ser reconhecido como direito fundamental do homem, proclamado como devido a todo indivíduo e consagrado na legislação de quase todas as nações, inclusive a nossa.

Relevância idêntica é o fato de que a escola, a partir de sua função educativa, pode promover mudanças e impulsionar transformações para a educação de todos, especialmente a dos grupos considerados vulneráveis, os quais, muitas vezes, têm se mantido à margem do sistema educacional. Nesse sentido, tais grupos têm sido alvo de políticas educacionais voltadas para sua inclusão nos sistemas regulares de ensino.

Deve-se ainda mencionar, como razão para a pesquisa o fato de que a responsabilidade educativa da escola para com os indivíduos, que nela adentram, é reconhecidamente coletiva, e dela toma parte toda a comunidade escolar e não apenas o professor, mas, do porteiro ao diretor, o trabalho de todos é parcela relevante na construção da fundamental tarefa educativa a que a escola se propõe.

Pelas razões apontadas e por ser necessário refletir e aceitar a fração de responsabilidade que é devida a cada um é que houve, por parte da pesquisadora, interesse em procurar compreender de que forma as experiências dos profissionais,

com a inclusão de alunos considerados com deficiência, no contexto escolar, favoreceram a construção de seus saberes para atuarem, na tarefa educativa, em contexto de uma educação inclusiva, tornando a escola receptiva às necessidades de todos os indivíduos.

Para esse intento, a pesquisa valeu-se do entendimento da experiência com base no que expõe Bondía (2002) ao descrever experiência como *o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*, situação em que o sujeito da experiência se define pela *passividade, receptividade, disponibilidade, abertura*, podendo esse mesmo sujeito ser *transformado* pela experiência de um dia para o outro ou no decorrer do tempo. É, portanto, *aquilo para o qual paramos para pensar, paramos para olhar, paramos para escutar, paramos para sentir*. Aquilo que *forma ou mesmo transforma a vida dos homens*.

Com esse entendimento, o trabalho de pesquisa foi estruturado de forma a apresentar um corpo teórico que propicie refletir sobre aspectos diversos da proposta de educação inclusiva, privilegiada pelas políticas educacionais da atualidade e implementada no sistema educacional do país. Procura-se delimitar o assunto partindo-se do mais amplo enfoque para atingir *pari passu* o mais específico com os resultados da pesquisa realizada em escola de um município paranaense.

Para cumprir com os objetivos propostos, a primeira parte do trabalho compreende alguns tópicos com pressupostos teóricos que vão apoiar as análises e reflexões realizadas no decorrer do texto do trabalho. Ressalte-se que essas reflexões estarão sempre direcionadas a aspectos relacionados aos sujeitos considerados com deficiência, pois a eles se define o recorte empreendido pela pesquisa.

Neste percurso elegeu-se iniciar o registro escrito por uma abordagem dos processos de inclusão/exclusão que permeiam a sociedade contemporânea e são vistos sob diferentes enfoques e por diversas percepções.

Também sob uma variedade de pontos de observação discute-se, posteriormente, a Educação e seu comprometimento com o avanço da sociedade por meio do aprimoramento de faculdades e potencialidades humanas, o que, certamente, é também o objetivo da educação em seu lócus privilegiado que é a escola, assunto discutindo na sequência do trabalho.

Após, busca-se, no campo do Direito, delinear os contornos que o direito à educação foi adquirindo, no decorrer do tempo, na sociedade brasileira, pois admite-

se que é de extrema importância, para a pesquisa, refletir sobre a evolução histórica desse direito na sociedade humana e no sistema normativo do nosso país, visto que, relacionada a ele, está a proposta da educação inclusiva, discutida mais detalhadamente no capítulo subsequente.

O próximo tópico traz para o corpo do texto a temática da educação especial que se coaduna com os objetivos priorizados nesta pesquisa, uma vez que a mesma parte da análise do processo de inclusão, no ensino regular, de alunos considerados com deficiência, população historicamente atendida por essa modalidade de ensino.

Encerrando a reflexão teórica empreendida sobre o assunto apresenta-se uma abordagem dos conhecimentos que os autores referidos fazem sobre os saberes e a formação profissional, conhecimentos esses que são resgatados posteriormente para a discussão dos resultados da pesquisa.

Terminada a parte teórica, desenvolveu-se o relato da pesquisa realizada que propõe seu objetivo a partir do questionamento sobre o que acontece com os saberes estruturados pelos profissionais da escola em decorrência de suas experiências com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Assim, para verificar o entendimento que os profissionais da escola tinham sobre a educação inclusiva, como proposta, e as alterações que ocorreram ou não em seus saberes, a partir da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, e para discutir, na análise dos resultados, à luz do referencial teórico descrito, os saberes construídos pela escola-caso para a educação inclusiva, relatando-se as observações pertinentes é que se realizou a coleta de dados.

Finalmente, deve-se assinalar que a pesquisa, ao investigar os saberes que de fato já se incorporaram na prática educativa que exercem os profissionais da escola no trabalho com a inclusão, pretende acrescentar algo na discussão sobre a educação inclusiva como proposta de ensino do sistema educacional.

## **1.1 Inclusão**

É intuito situar, nesta parte inicial do trabalho, algumas ideias sobre inclusão que nortearam a pesquisa e, junto a outras, tecem o fio condutor que percorre o registro da investigação realizada. Tais ideias foram recolhidas a partir da análise e discussão que pesquisadores desenvolveram sobre o tema e que trazem subsídios para a compreensão do discurso da inclusão e educação inclusiva.

O interesse pela redução das desigualdades sociais e a discussão em torno de conhecimentos que constantemente são produzidos a respeito dos processos de inclusão, geraram olhares multidisciplinares sobre a questão. Deste fato resultou um aumento considerável de trabalhos investigativos que abordam o tema no rol das pesquisas e produções científicas.

Com relação à temática de interesse da pesquisa - na área de educação - que foi realizada pela pesquisadora, evidenciou-se, em breve levantamento realizado no Banco de Teses da Capes, que, somente no ano base de 2009, foram produzidas noventa e uma dissertações de mestrado e vinte e duas teses de doutorado que usaram como critério de assunto - *inclusão e educação inclusiva*. Tais pesquisas abordaram, sob os mais diferentes enfoques, o tema (políticas públicas, programas, práticas curriculares, formação inicial do professor, formação em serviço, formação contínua, gestão participativa, inclusão escolar de pessoas com deficiência, tecnologia assistiva e outras). O dado demonstra a preocupação e o interesse que o tema tem despertado no meio científico. São exemplos os trabalhos de Almeida (2009); Amaro (2009); Caetano (2009); Galvão Filho (2009); Giardenetto (2009); Lima (2009); Pletsch (2009); Rocha (2009), Não apenas nesse, mas também em anos anteriores, as pesquisas científicas, retratando a atenção e o interesse que o tema desperta, têm disseminado conhecimentos produzidos principalmente por profissionais com larga experiência em pesquisa na área da Educação Especial e Educação. São trabalhos que contribuem para o enfrentamento do desafio que é a escolarização de alunos com deficiência em contexto de ensino regular sob o enfoque da Educação Inclusiva (GLAT, 2007; MARQUEZINE, 2003, 2009; MENDES, 2008; OMOTE, 2004a).

Contudo, ainda são pouco frequentes, para a real necessidade, pesquisas que tragam à tona investigações sobre Educação Inclusiva analisada sob o enfoque do saber construído na experiência do processo, pelos diversos profissionais pertencentes à comunidade escolar e que realizam o trabalho coletivo. Esta temática constitui o recorte proposto por este trabalho.

Entre as pesquisas relacionadas pelo Banco de Teses da Capes encontraram-se dois estudos que se aproximam, e muito, da pesquisa aqui apresentada. São os estudos realizados por Bastos (2009) e Machado (2009).

O estudo empreendido por Bastos (2009) investigou a origem dos saberes mobilizados e produzidos pela escola e por professores que, apesar de não

possuírem formação especializada, vêm obtendo êxito na escolarização de alunos considerados com deficiência.

Na mesma direção, o estudo empreendido por Machado (2009) interessou-se em compreender os saberes que os professores, por meio de suas narrativas, consideravam como necessários às práticas inclusivas.

Essas e outras pesquisas abordaram os aspectos que envolvem a complexidade e as contradições em torno do termo inclusão, pois, dependendo do modo como é empregado e do contexto onde é utilizado, o termo pode sofrer alterações de sentido; sendo assim, o conceito de inclusão, como explica Garcia (2004b), tem sido usado por discursos tanto progressistas quanto conservadores, bem como tem servido a diversos posicionamentos político-ideológicos, sendo tratado como possuidor de qualidades para superar o conjunto de condições sociais que é denominado exclusão social. A mesma pesquisadora explica que há diferentes entendimentos teóricos sobre o assunto, compreendendo-se de um lado, os que consideram a inclusão como proposta de solução para o conjunto de problemas sociais, definido como exclusão, e, de outro, aqueles que percebem a relação inclusão/exclusão como constituinte da realidade no momento histórico.

Seguramente, as ideias iniciais sobre inclusão estiveram presentes permearam-se em setores diversos da sociedade devido à dimensão alcançada pelas forças de exclusão, principalmente a pobreza, as desvantagens sociais e as pessoas em situação de fragilidade, e discorrer sobre essas ideias requer, em concordância com o pensamento de Mittler (2003), compreender que o que acontece nas escolas e no sistema educacional como um todo não é em nada, diferente do que acontece na sociedade, sendo a escola, reflexo do contexto social em que está inserida. Assim, entende-se que, para discutir a inclusão, e, mais propriamente, a educação inclusiva, é necessário fazê-lo em um contexto histórico de transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas da sociedade.

De fato, as raízes da inclusão inserem-se no movimento contra a exclusão social que, sem dúvida, tem sido um dos grandes desafios do mundo globalizado, com a denúncia de práticas excludentes e a defesa de ideais democráticos alicerçados nos direitos humanos.

Garcia (2004a, p. 2.) assevera que o conceito de inclusão deve ser entendido na vinculação estabelecida pelos sujeitos com o contexto histórico-social. Esta relação, segundo a autora, traduzida por uma prática “complexa e contraditória”



expressa “com sentido de luta, de embate”, convive com o seu contrário, a exclusão, porém, é orientada a questionar as práticas sociais baseadas na desigualdade e a superá-las. Garcia (2004b) expõe a necessidade de reflexão sobre os processos de inclusão/exclusão que, representativos dos processos sociais, políticos e econômicos, devem ser compreendidos e analisados, como acima se assinalou, de forma conjunta, posto que ocorrem nas relações sociais desiguais.

O tema exclusão não se restringe ao contexto nacional apenas, pois, na verdade, tem sido discutido também pela comunidade europeia, a partir das modificações geográficas e políticas que os países daquele continente sofreram, tampouco é novo o assunto, posto que é abordado desde os anos 60, vinculado às questões da pobreza e da marginalização social dele decorrente (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007).

A significância de exclusão social pode ensejar entendimentos diversos indo desde a sua associação com condições de pobreza e desigualdade, impossibilidade de acessar recursos materiais e simbólicos essenciais, até a impossibilidade de expressão e poder (ROMERO; NOMA, 2007).

Martins (1997, p. 18), circunscreve a noção de exclusão vinculada à sua dimensão social afirmando ser:

[...] um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança.

Outro autor que aborda o assunto é Bonetti (1998, p. 205), para quem “a exclusão social é uma só e se manifesta num mesmo processo, começando pela exclusão social da esfera produtiva até chegar na cidadania”. Para ele, o termo excluir possui uma significância maior, não restrita aos verbos separar, segregar, ou mesmo no sentido de promover a discriminação de grupos sociais em razão de determinadas características. Excluir, para o autor, significa “expulsar do mundo dominante, significa literalmente pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais” (BONETTI, 1998, p. 15). Esta significância de exclusão é complementada por Haddad (2007, p. 10) o qual afirma que os sujeitos permanecem distantes do “processo de construção da sociedade”, da participação ativa, “da vivência e garantia dos seus direitos de cidadania”.

Apoiada nos escritos de Martins (1997), Souza Patto (2008, p. 33) entende que a contribuição maior daquele autor é no sentido de advertir que o “discurso da exclusão vale-se de um rótulo que parece explicar, mas que de fato acoberta e traz duas consequências nefastas: práticas pobres de inclusão e fatalismo”. Sob a denominação de práticas pobres estariam as ações para habilitar, para inserir na sociedade, porém, na “condição subalterna”, para que os excluídos não “reivindiquem nem protestem em face das privações, injustiças, carências”. Já o fatalismo estaria relacionado ao desestímulo e abandono de leituras diversas do processo excludente impedindo o que Martins (1997, p. 17) denomina de “participação transformativa no próprio interior da sociedade que exclui”.

De fato, conforme esclarece a autora, requer pensar que, para que ocorra uma possibilidade real de inclusão, anteriormente há a necessidade de criticar, recusar e resolver a excludência social.

Na mesma direção dessas reflexões se posicionam Oliveira e Duarte (2005, p. 283) quando afirmam:

A política social intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade.

Contudo, no Brasil, essas políticas sociais desenvolveram-se em um “contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão, e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução” vindo a ter uma ampliação mais universal apenas através da Constituição de 1988 (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283).

Para as autoras, “a educação, como uma das mais importantes e elementares políticas sociais, assume, nesse contexto [...] um caráter dual e contraditório”, à medida que, mesmo possuindo caráter universal por buscar a ampliação e o crescimento do contingente de indivíduos atendidos, tem, ao mesmo tempo, focalizado seu atendimento procurando assegurar “o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 289).

No Brasil, o padrão histórico excludente é explicado por fatores como a herança de concentração fundiária, resquícios da escravidão com a consequente desvalorização do trabalho e salários, baixo investimento em educação e a

discriminação racial. Este mesmo padrão manteve-se nos períodos históricos subsequentes, nos quais não houve progresso em aspectos como a redistribuição de propriedades, ou recomposição de direitos e também com referência à criação de uma igualdade básica civilizatória. Assim, devido à falta de distribuição de renda, o que se identifica é uma exacerbada diferenciação na sociedade, onde altos índices de riqueza e consumo concentram-se nas mãos de uma parcela mínima da população enquanto uma parcela muito maior fica “excluída dos benefícios do crescimento econômico, empobrecida e miserável, sem acesso ao mínimo necessário para uma vida humana digna” (HADDAD, 2007, p. 11).

Acrescenta o autor, referido acima, que a esses fatores econômicos devemos adicionar as características culturais da sociedade brasileira na qual prevalecem, ainda, as discriminações de natureza racial, étnica, de gênero e outras mais, constitutivas de verdadeiros obstáculos aos processos de mobilidade social.

A questão da exclusão, ao ser abordada pelas instituições internacionais, tem, segundo essas mesmas, como causa principal o baixo índice de escolarização. Dessa ideia, lembram Romero e Noma (2007) advém o fato da educação, nos países periféricos, ser considerada área estratégica para receber investimentos.

A relação existente entre educação e exclusão é com frequência citada em estudos, aparecendo por vezes como causa e outras como consequência da condição de acesso aos sistemas educacionais. Em outros trabalhos, a educação é reconhecida como a variável das mais cruciais para gerar desigualdades (Haddad, 2007).

Também pesquisas de Perry et al. (2005) apontam para a constatação de que a desigualdade de renda tem a maior correlação com o nível educacional do indivíduo, bem como com a probabilidade de serem pobres, porém, é certo que esses estudos, ao identificarem o fenômeno, não distinguem o que é causa e o que é consequência e, evidentemente, essas investigações vinculam-se a um posicionamento político.

Contudo, Haddad (2007, p. 10) lembra que defendendo a ideia de inclusão pela educação, de forma desvinculada das condições sociais que produzem a exclusão, estamos na verdade tratando o fenômeno através de suas aparências, “culpando o próprio sistema por seus fracassos, e evitando assim o debate sobre os mecanismos de produção e reprodução das classes sociais em sociedades como as nossas”. Para o mesmo autor, políticas e estratégias que modifiquem o acesso e

permanência dos excluídos, vinculadas às políticas de redução das desigualdades educativas e outras que permeiam a sociedade são soluções que podem, se bem empreendidas, promover e desenvolver um enfrentamento da questão da exclusão. Em nosso país, no campo educacional, a meta da equidade de oportunidades “pode ser considerada uma pré-condição para um crescimento mais justo, igualitário e sustentável”. No entanto, a ideia de maior equidade só é plausível à medida que “os grupos vulneráveis tenham melhores condições de acesso aos bens e serviços produzidos pela sociedade brasileira”.

No mesmo sentido, Coraggio (1999, p. 58) analisando a proposta do Banco Mundial de dar ênfase à educação, destaca a afirmação de que “a educação deve ampliar sua cobertura para além dos grupos privilegiados, chegando aos tradicionalmente em desvantagens – populações rurais, pobres e minorias” e destaca que esta afirmação encontra sua justificação no fato de que: “a falta de acesso eqüitativo à educação diminui o potencial produtivo da metade da força de trabalho nacional”. Assim, “a equidade em matéria de educação é entendida como condição para a eficiência econômica global”.

Retornando ao trabalho de Garcia (2004b), a autora, ao analisar os discursos políticos sobre inclusão, afirma que as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” são na verdade numericamente a maior parte da população mundial, fato que tem justificado a premência de políticas sociais de inclusão.

Buvinic (2004, p. 5) registra que houve, por parte dos organismos internacionais de desenvolvimento, uma mudança de foco de trabalho, uma vez que passaram a “apoiar não só pesquisas sobre as causas da pobreza e desigualdade, mas, também as medidas necessárias para combatê-las”, o que tem sido feito por meio de acordos e empréstimos financeiros aos governos, os quais assumem compromissos orientados para o combate à extrema pobreza (ROMERO; NOMA, 2007, p. 3). Essas mesmas instituições por considerarem que a baixa escolarização é causa principal da pobreza têm procurado garantir prioridade para o investimento no setor educacional dos países periféricos, na tentativa de limitar o problema da miserabilidade (ROMERO; NOMA, 2007, p. 4). Para demonstrá-lo, é necessário registrar que, ao final do século XX vários acordos, declarações e tratados internacionais propuseram recomendações ao campo educacional às quais muitos países aderiram e que se constituíram nos marcos fundamentais para o entendimento do movimento contra a exclusão. São eles: a Declaração de Jomtien

sobre “Educação para Todos”, aprovada pela Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990), que se realizou em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, e cujo documento apresenta a necessidade da universalização da escolaridade básica dos indivíduos. E, posteriormente, a Declaração de Salamanca com papel significativo, quando, além de reiterar o direito à educação para todos, promoveu a Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais, o que resultou no compromisso dos governos para trabalhar pela educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Como visto neste tópico, reveste-se de importância o fato de que, para compreender o processo a que se tem assistido da exclusão no campo educacional é preciso o entendimento do problema das desigualdades de modo geral, bem como da compreensão e reflexão sobre as contradições existentes em contexto histórico mais amplo.

Da análise feita depreendeu-se a ideia de que a educação adquire um papel relevante na discussão da temática da inclusão/exclusão o que de certa maneira orienta o trabalho para que esse aspecto seja focalizado e acrescentado à pesquisa; o que se realizou no próximo tópico.

## **1.2 Educação**

Discutida por inúmeros teóricos e sob os mais diferentes enfoques a educação tem sido uma constante nos discursos reflexivos. Constitui-se elemento de fundamental importância porque é por meio dela que o indivíduo realiza sua capacidade humana de, construindo conhecimento, poder transformar o meio em que vive. Também por meio da educação o homem pode organizar-se em sociedade e elaborar sua cultura.

Ela cumpre, segundo Gómez (2000, p. 13), “uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem”. Explica o autor que a espécie humana desenvolveu, para sua sobrevivência e adaptação ao meio, instrumentos, artefatos, normas, costumes, códigos de comunicação e convivência os quais, apesar de imprescindíveis à manutenção da espécie, não são passíveis de transmissão genética porque não se fixam biologicamente às características da espécie. Assim, para transmiti-los aos descendentes e garantir, através das novas

gerações, a continuidade das conquistas históricas já realizadas, ele desenvolveu “mecanismos e sistemas externos de transmissão”, cuja aquisição denomina-se de processo de educação (GÓMEZ, 2000, p. 13).

Este processo de aquisição dos produtos sociais, na sociedade primitiva e em grupamentos reduzidos, ocorria de forma cotidiana pela inserção da geração jovem nas atividades da vida diária dos adultos. Expõe Gómez (2000, p. 14) que, com o desenvolvimento e a conseqüente diversificação e aprimoramento das funções dentro das sociedades, esses processos tornaram-se ineficazes e insuficientes surgindo, desde então, outras formas de socializar as novas gerações. São instâncias específicas como a escola que, concebida como instituição, tem a função de “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”.

Segundo palavras do autor, a escola, apesar de não ser a “única instância social que cumpre com esta função reprodutora”, pois a família, os meios de comunicação, os grupos sociais também o fazem, é a que “especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função”, ou seja, desenvolver o processo de socialização das novas gerações (GÓMEZ, 2000, p. 14). Explica, ainda, que são objetivos dessa socialização: a preparação para a incorporação no mundo do trabalho e a formação do cidadão ou cidadã para sua intervenção na vida pública.

Na busca das raízes etimológicas do termo educação encontra-se a sua vinculação a dois vocábulos latinos: *educare* que “compreende processo de transmissão de informações com a finalidade de melhor integração social e individual do ser humano, significando conduzir, orientar, instruir, transmitir conhecimento, construir o caráter e personalidade do indivíduo, alimentando-o intelectual, física e moralmente através do educador” (RIVA, 2008, p. 21); e *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), que significa literalmente conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo.

Educação, segundo Motta (1997, p. 75), é “a manifestação cultural que, de maneira sistemática e intencional, forma e desenvolve o ser humano”. Ela assemelha-se ao próprio processo de humanização do indivíduo uma vez que, ao capacitá-lo para viver civilizada e produtivamente, possibilita-lhe também a formação de seu próprio código de comportamento, o que vai lhe permitir atuar em

conformidade com seus princípios e valores “com abertura para revisá-los” quando isso se fizer necessário.

No mesmo sentido expõe Rodrigues (2001, p. 235), ao avaliar os fins da educação, reconhecendo que a ação educativa como um processo regular, que ocorre em todas as sociedades humanas, possui como objetivo a preparação dos indivíduos para que os mesmos possam assumir papéis sociais que se relacionam à coletividade, às condições de existência, “ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza”, sendo em torno desses fins que se desenvolvem as ações dos educadores, inclusive as da escola.

O mesmo autor, apoiando-se em conceitos formulados por Kant, que diz que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” e que “o homem não pode se tornar homem senão pela educação”, analisa a ação educativa operante ocorrendo em dois planos: de fora para dentro e de dentro para fora. Na formação externa, necessária, porém não suficiente, observa que educar é “um ato intencional imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano”, realizado por aqueles que o antecedem na vida social (RODRIGUES, 2001, p. 241). Contudo, lembra o autor, educar é mais que isso, “compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação”, este é o processo que ocorre de dentro para fora. Dessa forma, o indivíduo adquire a capacidade de se autoconduzir no processo formativo, de se autogovernar quanto à formação moral para um relacionamento social adequado (RODRIGUES, 2001, p. 241).

Entendendo, dessa maneira, a educação como processo de formação humana, o mesmo autor aponta que a educação “atua sobre os meios para a reprodução da vida”; “coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro”; para “constituir sua própria identidade”, e para “distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas”, finalmente, distinguir entre si e os demais sujeitos (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Também Teixeira (1968, p. 170) explicou que “educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem - emocionais e intelectuais – para com a natureza e para com os demais homens”. O autor, ao examiná-la,

juntamente à sociedade, entende-a como um processo fundamental e intencional da vida, posto que a ela subentende-se “a contingência de mobilidade, transformação e perpétuo vir a ser” que é inerente à evolução natural do mundo.

Na mesma perspectiva de análise, pode-se ressaltar o comprometimento da educação com o social e o político da sociedade, lembrando-se que a educação transforma-se em instrumento de justiça social, porque, por ela e através dela, os indivíduos atuam de maneira mais efetiva no processo político, fato fundamental para a democracia.

Esse mesmo sujeito social é definido por Rodrigues (2001, p. 251) como atuante e participativo, capaz de estabelecer juízos de valor, assumir responsabilidades pelas escolhas sempre pautadas no fundamento ético da humanidade que, segundo o autor, “se assenta no tripé constituído pelo reconhecimento de si mesmo como sujeito (individualidade), na liberdade e na autonomia”, cuja consciência “se frutifica pela ação educativa, que constrói no ser humano a capacidade para incorporar estes valores”.

Após a leitura desses autores, pode-se perceber, que a educação envolve processos sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos que vão definindo a condição do indivíduo por meio dos inúmeros processos educacionais que ocorrem na sociedade. Bittar (2006 p. 11) assinala que “a educação tem a ver com um amplo processo de aculturação, em que está implicado o desenvolvimento de faculdades e potencialidades humanas, sejam psíquicas, sejam físicas, sejam morais, sejam intelectuais por quaisquer meios possíveis e disponíveis, extraídos ou não do convívio social”.

Voltando-se então para as questões sociais, éticas e políticas que a educação suscita é preciso considerar o conjunto de ações educativas que é desenvolvido e desempenhado pelos sujeitos educadores, entre os quais a escola, pois é na educação escolar e em suas práticas que se “articulam as relações práticas da educação e a sua necessidade à vida política e social, individual e coletiva, o que faz da educação instrumento fundamental para a formação do sujeito-cidadão” (RIVA, 2008, p. 27).

A partir dessa ideia procurou-se, no próximo tópico, realizar análise do contexto no qual a educação encontra a ambiência privilegiada, ou seja, a escola, uma vez que é função dessa instituição buscar e favorecer os meios para que o indivíduo se aproprie da cultura.



### 1.2.1 A Educação e a Escola

A escolarização, no Brasil, realiza-se por intermédio de um sistema educacional organizado em educação básica e ensino superior. A educação Básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Na educação básica há modalidades específicas como a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação indígena. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizam seus sistemas de ensino em regime de colaboração, conforme dispõe a Constituição, sendo responsabilidade da União a organização e financiamento do sistema federal de ensino. Os Estados e Municípios atendem à escolaridade obrigatória contando com a assistência técnica e financeira da União.

Conforme preceitua a Lei 9.394/96 (LDB), em seu artigo 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. E em seu parágrafo 1º dispõe:

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996).

A educação, como a desenvolvida nas instituições de ensino e pesquisa é a abordagem na qual se pretende limitar a presente exposição, visando-se, porém, não o aprofundamento do estudo sobre a escola, e sim, o seu encontro com a proposta de uma educação inclusiva.

A educação encontra na escola o seu lócus privilegiado, pois é ela a instituição que de forma oficial tem, na sociedade contemporânea, a atribuição formal e exclusiva de ensinar, mesmo sofrendo nos dias de hoje concorrência dos meios de comunicação de massa que disseminam a informação de forma rápida e eficiente (BENEVIDES, 1996, p. 9). A escola, configurada como se conhece, como instituição no modelo atual, possui raízes históricas recentes e sua função precípua está voltada para a apropriação do conhecimento determinado pela sociedade como relevante para o seu desenvolvimento, além da formação para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Permeada de significados e sentidos que a sociedade lhe confere, a escola pode ser compreendida a partir do seu papel fundamental de ensinar o

conhecimento formal, preparando as novas gerações que, mais tarde, vão assumir as tarefas consideradas significativas para a mesma sociedade, bem como promover sua formação para, posteriormente, intervir na vida pública da comunidade (Gómez, 2000, p. 15).

Ao desempenhar sua função conservadora de reproduzir o conhecimento social e cultural de uma sociedade, a escola pode, explícita ou implicitamente, reafirmar:

[...] uma ideologia, cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a idéia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhe permitem (GÓMEZ, 2000, p. 16).

Portanto, vê-se como ordem natural a desigualdade e a discriminação, relacionadas às capacidades individuais, já que o que é realçado é o individualismo. Dessa forma, a escola reproduz as diferenças existentes. Ocorre, também na escola, a assimilação de conhecimentos, condutas e atitudes através das interações empreendidas no contexto e que resultam de práticas estabelecidas entre os grupos sociais que nela são identificados.

Entretanto, a função educativa da escola, sobrepondo-se ao sentido de reprodução, pode concretizar-se na reelaboração crítica e reflexiva do conhecimento social consolidado, promovendo mudanças e impulsionando transformações, condições estas de “sobrevivência e enriquecimento da condição humana (humanização)” (GÓMEZ, 2000, p. 21). Para isso, a escola deve substituir a lógica da homogeneidade, instituída em sua ação educativa, pela lógica da diversidade, para atender às diferenças dos seus educandos e atenuar, na medida do possível, os efeitos dessa desigualdade sobre o indivíduo.

O processo de reconhecimento e conseqüente respeito às diferentes identidades dos educandos, aliado a uma cultura da instituição direcionada a aproveitar essas diferenças em benefício de uma educação de todos se denomina como inclusão (RODRIGUES; KREBS; FREITAS, 2005, p. 7).

Nesta mesma direção, Aranha (2003, p. XVI) ressalta:

Buscar a igualdade ignorando as diferenças, portanto, perpetua a desigualdade, condição em que seres humanos são privados do

acesso às oportunidades, aos serviços e benefícios oferecidos pela sociedade, e assim, permanecem à margem da sociedade.

Nesse dilema se debate a escola.

Ao ressaltarem as relações entre a instituição escolar e a sociedade basta avaliar o perfil histórico da escola para compreender como ele se vincula às alterações ocorridas na sociedade através dos tempos. Em análise realizada por Roldão (2001, p. 117), referente às mudanças ocorridas da escola, observa-se sua posição em investigar essas mudanças no plano da relação funcional e histórica da escola com a sociedade. Dessa forma, as mudanças seriam inerentes à natureza curricular e organizacional da escola e seu percurso evolutivo definido em torno da relação existente entre a sua ação educativa e aquilo que se constrói como expectativa em determinada época pela sociedade da qual ela faz parte. Portanto, a escola como instituição social é mutável e encontra-se constantemente confrontada “com uma lógica de mudança, já que o pedido social muda e, em consequência, a relação escola sociedade está permanentemente afetada pelo ônus da mudança” (ROLDÃO, 2001, p. 118).

Contudo, a escola não apenas sofre a pressão dos agentes sociais externos, mas, de forma correspondente, também a exerce no modo e no momento em que perturba o equilíbrio das relações de poder já instituídas.

Para Candau (2001) é no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola, necessariamente, deve localizar-se, assumindo-se como espaço da ação crítica e reflexiva sobre esses mesmos conhecimentos com o objetivo de formular pretendendo a formulação de uma perspectiva crítica plural. Para essa escola almejada apresenta-se ainda o grande desafio de articular igualdade e diferença no universo escolar incorporando outras práticas.

Uma das mudanças identificadas de forma mais perceptível na escola na atualidade, e que interessa particularmente a esta pesquisa, é a ampliação do acesso da população à escola. Este fato é decorrente da consolidação do modelo estatal de escolarização ocorrido por razões socioeconômicas ou institucionais, como afirma Ribeiro (2006). A escolarização passou, então, a ser considerada um direito, e deste fato resultou, segundo o autor citado, a laicização da educação escolar e a gratuidade como forma de alcançar maior democratização.

Compreende-se que é recente a ideia de encaminhar para a escola todas as crianças, e que, portanto, este pressuposto é decorrente de processos da ação conjunta do reconhecimento do direito de todos à educação - concretizado a partir de medidas políticas e implementação de políticas públicas – e da pressão econômica e social com vistas a uma ampliação dos níveis de educação da população, bem como uma melhor qualificação para o trabalho.

Discutir a escolarização sob a ótica do acesso amplo e generalizado, prioridade do movimento pela educação inclusiva, juntamente com uma maior qualidade de ensino, implica voltar a atenção para aqueles que “apresentam algum tipo de desvantagem”, lembra Baptista (2006, p. 87). Faz-se aqui referência ao movimento social pela inclusão; pela redução das desigualdades sociais, pela busca de oportunizar a todos/todas a participação no processo produtivo da sociedade; pelo rompimento com os preconceitos, estereótipos e estigmas que construídos historicamente estão arraigados no imaginário social (PADILHA; FREITAS, 2005, p. 14).

É a partir das últimas décadas do século XX que o direito à educação passa a ser discutido pelos organismos internacionais e por grupos sociais excluídos, entre eles os que apresentam necessidades educativas especiais que por muito tempo marginalizados aspiram à efetivação desse direito para que dele possam se beneficiar.

Põe-se, dessa forma, para a escola, na sociedade contemporânea, a tarefa desafiadora de educar na complexidade de mundo que nos atinge, e de articular entre igualdade com diferença no contexto de uma sociedade marcada pelos processos de discriminação e exclusão.

Nesse pressuposto é que se resume a proposta de uma educação inclusiva, pela qual escola é solicitada no sentido de alcançar uma resposta educativa comum e diversificada ao mesmo tempo, proporcionando a todos os educandos uma cultura comum, sem, contudo, desrespeitar as suas especificidades peculiares e necessidades individuais. Tarefa particularmente desafiadora para uma instituição que almeja e tenta homogeneizar.

Vale lembrar que, para compreender um pouco do debate que gira em torno da proposta de educação com acesso amplo e generalizado, é, preciso ocupar-se com a discussão acerca dos meios que promovem esse acesso, e, por isso o

próximo tópico pretendeu observações que contemplem uma análise da educação segundo a perspectiva do direito do indivíduo.

### **1.3 A Educação Como Questão de Direito**

A questão dos direitos humanos envolve valores ou direitos agregados à natureza intrínseca da pessoa humana, e sua conquista está ligada às lutas e movimentos sociais que marcaram a história da humanidade. São direitos inatos e imanentes a sua própria natureza, a sua própria essência; por isso são considerados atemporais, inalienáveis e imprescritíveis.

Preleciona Bobbio (1992, p. 32) que os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas. Em seu desenvolvimento e evolução histórica identificam-se três diferentes fases ou períodos, e três dimensões. No século XVII asseguram-se os direitos civis; a princípio, destacam-se os direitos à vida, à liberdade, o direito à propriedade, o direito de igualdade perante a lei - direitos que tinham como titular o indivíduo - mais tarde, a eles se somam os direitos de liberdade de expressão e os de participação política. No século XIX, os direitos que possibilitam garantir aos indivíduos determinadas prestações sociais estatais, como o direito à educação, à assistência social, à saúde. Também o direito ao trabalho, salários dignos, organização sindical, direito de greve, direito à previdência social, acesso à cultura e à moradia. Esses direitos tiveram sua grande expressão no início do século XX com a Revolução Russa, sendo reconhecidos pela primeira vez através da Constituição Mexicana de 1917 e da Constituição de Weimar, em 1919, na Alemanha.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos do Homem configurou-se como documento capaz de levar os seres humanos a uma tomada de consciência e à luta em defesa de seus princípios, independentemente dos pontos de vista contraditórios. Consolidaram-se os direitos já adquiridos e avançou-se ainda mais com os direitos sociais que se incorporam aos ordenamentos jurídicos dos estados através de adesões desses aos diversos pactos internacionais que se sucederam à Declaração.

A terceira geração de direitos caracteriza-se principalmente em relação ao titular do direito que, diferentemente dos da primeira e segunda geração cujo titular é o indivíduo, abarca aqui grupamentos humanos (a família, o povo, a nação,

coletividades regionais ou étnicas e a própria humanidade) (LAFER, 1988). Destacaram-se nessa dimensão os direitos à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, ao patrimônio comum da humanidade, à autodeterminação dos povos, entre outros. São direitos, difusos e despersonalizados.

Decorrentes da globalização e da especialização técnica estão sendo mencionados e descritos, como direitos de quarta dimensão, os direitos fundamentais à democracia direta, à informação e ao pluralismo. Adicionados ainda a eles estariam os direitos relacionados à biogenética, à preservação do patrimônio genético, à não-exploração comercial do genoma humano, à preservação dos organismos naturais, à não-privatização de plantas e organismos vivos, à regulação da transgenia.

Compreende-se, assim, o fundamento histórico dos direitos, uma vez que correspondem a um determinado estado da sociedade, e “antes de serem inscritos numa constituição ou num texto jurídico, anunciam-se sob a forma de movimentos sociais, de tensões históricas, de tendência insensível das mentalidades evoluindo para outra maneira de sentir e pensar” (MBAYA, 1997, p. 4).

Foi por meio da adoção da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, bem como dos demais instrumentos que posteriormente dirigiram-se ao campo dos direitos humanos, que se deu o reconhecimento do respeito que é devido a cada pessoa. O direito à dignidade, o direito a ser reconhecido como pessoa diante da lei, o direito a não ser excluído das vantagens do direito e da justiça que, instituídos a partir da Declaração, e rompem, segundo Mbaya (1997, p. 14), com a tradição de direitos evocados somente para alguns privilegiados.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - assinada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948 - foi redigida após a Segunda Guerra Mundial, e, a partir, daí iniciou-se o processo de internacionalização dos direitos humanos.

Pela internacionalização dos direitos humanos, o movimento se dá no sentido de expandir, cada vez mais, tudo que permita que, no mundo, cada vez mais seres humanos possam viver em condições dignas, garantindo o primado de que sejam todas e todos livres e iguais, como proclama o art. 1º da Declaração Universal (FISCHMANN, 2009, p. 157).

Os valores ali proclamados como direitos do homem são, na verdade, princípios, que reconhecidos constitucionalmente, foram juridicamente garantidos e asseguram a toda pessoa tanto o respeito à dignidade, como a possibilidade do desenvolvimento pleno de todos os seus talentos independentemente dos fatores relacionados à raça, etnia, nacionalidade, religião, opiniões políticas ou orientação sexual (ROY; HADDAD, 2003).

Sobre a importância histórica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como documento jurídico magno, Fischmann (2009, p. 158) considera que foi:

[...] o primeiro momento na história da humanidade em que houve o gesto de reunir-se uma significativa diversidade e um importante número de países para determinar o que entendiam como sendo possivelmente universal. Tiveram em mente os limites do momento e deixaram vasta tarefa para ser cumprida. [...] a Declaração Universal pode ser considerada como princípios de um programa a ser detalhado e cumprido ao longo do tempo, negociando a cada vez o que pode ser considerado universal.

No que acima expõe Fischmann provavelmente se encontra a explicação para determinar a importância que a Declaração adquire como marco histórico para os posteriores documentos e instrumentos que vêm assegurar os direitos dos indivíduos considerados com deficiência, pois, para a autora, ela contém os *princípios de um programa a ser detalhado e cumprido ao longo do tempo*, negociando-se aquilo que pode ser considerado universal, pois a Declaração lembra, declara, mas não determina as garantias ao direito proclamado, o que vai ocorrer apenas com a internalização nos sistemas normativos dos países das determinações pactuadas. No entanto, a partir da conquista de uma declaração é possível contrapor-se ao não-cumprimento ou à falta de um direito “no sentido de pelear e cobrar a favor de políticas” que efetivamente avalizem a garantia desse direito (COSTA, 2009, p. 10).

Nesse processo de internalização dos direitos humanos, cada país busca as formas de fazer cumprir as determinações pactuadas pelos signatários, incluindo-as em seus sistemas normativos. Assim sendo, as constituições mais recentes incorporam dispositivos direcionados à garantia dos direitos sociais, inseridos entre os direitos fundamentais como decorrência dos direitos de igualdade e de liberdade (MOTTA, 1997).

Talvez neste fato esteja a razão para que mais tarde, em 1975, fossem proclamados, por meio de declaração, os direitos das pessoas deficientes; que o ano de 1981 fosse lembrado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes; que no ano de 1990 se incluíssem os indivíduos considerados com deficiência na Declaração Mundial de Educação para Todos, e, em 1994, todos esses direitos fossem novamente *relembrados e reiterados* por meio da Declaração de Salamanca.

Aos poucos, os sistemas normativos dos países têm introduzido em seus contextos as garantias de proteção para o valor proclamado como direito humano. Nesse sentido, Fischmann (2009) entendendo que a educação pode auxiliar, por intermédio das pesquisas e práticas realizadas, o indivíduo a conscientizar-se do direito a ter direitos, defende a ideia de que esse conhecimento de seus direitos só se realiza se for associado ao direito à educação.

Para melhor traçar um panorama do desenvolvimento dos direitos humanos na sociedade moderna e sua vinculação com o direito à educação organizou-se o próximo tópico, no qual se fez um encadeamento do pensamento de diversos autores, por meio de algumas citações, procurando-se tecê-las num contínuo lógico que se espera seja produtor em seu teor explicativo.

### **1.3.1 O Direito humano à Educação**

Na convergência com o pensamento que encerrou o tópico anterior, Monteiro (2003) explica que o indivíduo, para exercer sua capacidade de exercitar seus direitos e, da mesma forma, seu conhecimento e a consciência do respeito aos direitos dos demais, necessariamente depende da realização do seu direito à educação. Mesmo porque isso ocorre, porque é a educação que amplia a capacidade cognoscitiva do homem, permitindo-lhe compreender “o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres”, facultando-lhe a “integração em uma democracia efetivamente participativa” (GARCIA, 2004c, p. 1).

Semelhante é a direção apontada nos escritos de Haddad (2005, p. 14) ao afirmar:

[...] as pessoas que passam por processos educativos, e em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política,



etc.).[...] Por isso, também é chamado de direito de *síntese*, porque possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigi-los como no de desfrutá-los” – [...].

Procurando-se esclarecer melhor essa idéia, recorre-se novamente a Monteiro (2003) que aponta para a diferenciação entre educação e direito à educação, asseverando que “educação houve sempre, direito à educação, como direito universal do ser humano, só há depois da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*”. Diferentemente do “direito de educação” exercido como *direito do homem sobre o homem*, o “direito à educação” é um *direito do homem* e nele encontra-se a ética do tratamento do educando como “sujeito” do direito (MONTEIRO, 2003, p. 786), (grifo do autor).

Piovesan (2006a, p. 130) aponta que, através da consagração dos valores expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a “comunidade internacional reconheceu que o indivíduo é membro de direito da sociedade humana, na condição de sujeito de direito do Direito das Gentes”, porque, em seu art. II, a Declaração explicita:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, art.II).

Especificamente, no que se refere ao direito à educação, a Declaração Universal de 1948, já em seu preâmbulo, constata que é através do ensino e da educação que cada indivíduo, cada órgão da sociedade deve promover o respeito aos direitos e liberdades nela proclamados e ratificando a importância dispensada à educação em seu art. XXVI dispõe:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito;
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz;

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Dentre os direitos individuais do homem, o direito à educação, aqui destacado para o estudo, segundo Przetacznik (1985), citado por Monteiro (2003, p. 766), representa, com exceção ao direito à vida, o mais importante direito porque é pré-condição para a ocorrência dos demais, uma vez que a pessoa precisa ser educada para que possa desfrutar verdadeiramente dos outros direitos do homem. Portanto, em consequência deste fato, “a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive”.

Gentilli (2009, p. 7), ao abordar o tema da educação como direito, ilustra sua argumentação explicando que, além de nos auxiliar a nos reconhecermos e nos comportarmos como seres humanos livres e iguais em direitos, lutando contra toda forma de escravidão, servidão, discriminação ou tortura, a educação nos protege ao ser a defesa de nossa identidade, privacidade, honra, liberdade, dignidade, felicidade, liberdade de pensamento, bem-estar, saúde, vivência plena da sexualidade, nossa cultura e moralidade, o que se realiza porque a educação, reconhecida como direito humano:

[...] é a base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, de toda luta contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos por terem nascido pobres (GENTILLI, 2007, p. 7).

Reconhecido como direito fundamental do homem, o direito à educação, ao lado de outros direitos, é proclamado como devido a todo indivíduo e consagrado na legislação de quase todas as nações.

Bobbio (1992) lembra que na atualidade não existe carta de direitos que não reconheça o direito à instrução de forma crescente, atendendo inicialmente a instrução elementar, depois a secundária chegando, pouco a pouco, a reconhecer até mesmo a instrução universitária.

É na formalização em lei, efetivada em uma legislação, que a educação, reconhecida como direito, ganha espaço na cena social e alarga o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais (CURY, 2005).

O “sujeito de direito” ao direito à educação é “toda pessoa”, e “toda pessoa” é um sujeito de direito, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. Esse direito, direito à educação, assegurado no ordenamento jurídico, gera por parte do Estado o correspondente dever de provê-la com as condições necessárias, além de solicitar os meios adequados a sua proteção. Decorre, então, que a efetividade do direito à educação é dependente da implementação, por parte do Estado, de políticas públicas que priorizem o seu desenvolvimento (MONTEIRO, 2003).

Como os demais direitos humanos, o direito à educação possui como características a universalidade e a não discriminação<sup>1</sup> (HADDAD, 2005, p. 16). E para avaliar se está sendo cumprido o direito à educação, que todo indivíduo possui, alguns critérios estão postos, os quais são: disponibilidade, acessibilidade e qualidade. Define-se como disponibilidade a existência de recursos materiais, técnicos e pessoais exigíveis. A acessibilidade é resumida na não-discriminação, não-dificuldade de acesso físico e econômico, da mesma forma como restrição de informação pertinente. Por fim, a qualidade, que consiste na aceitabilidade ética, cultural e individual, da mesma maneira que a competência profissional (MONTEIRO, 2003).

Como visto no tópico acima, a educação, afirmada como direito humano, passa a exigir, sob o enfoque jurídico, um instrumento de exigibilidade, o que é necessário para a afirmação de um valor como direito de um sujeito destinatário. Porém, como preleciona Cury (2002, p. 2) “é preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia”; em razão disso, e para melhor acompanhar o encadeamento histórico da inscrição desse direito no sistema normativo nacional, é que se elaborou o texto que segue.

---

<sup>1</sup> - Discriminação entendida aqui, como é citado na Convenção da Unesco, relativa à Luta contra a Discriminação na Esfera do Ensino: “1... toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no gênero, no idioma, na religião, nas convicções políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou no nascimento que tenha por finalidade destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera de ensino, e em especial: a) Excluir uma pessoa ou um grupo do acesso aos diversos graus e tipos de ensino. b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo. c) ... instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos. d) Colocar uma pessoa ou um grupo em uma situação incompatível com a dignidade humana”.

### 1.3.2 As Constituições brasileiras e a Educação

Um direito, segundo o que afirma Bobbio (1992), tem sua gênese a partir de uma exigência social, que se vai afirmando a ponto de se converter em direito positivado. Posteriormente, esse direito universaliza-se quando já posto como direito, generaliza-se, ou amplia o atendimento aos indivíduos, e, finalmente, especifica-se (CURY, 2002).

A conquista alcançada pela sociedade brasileira em relação ao direito à educação perpassou diferentes etapas em nossas constituições até alcançar o patamar que lhe confere o texto constitucional de 1988.

A Constituição Imperial de 1824 contém como indicação do direito à educação apenas o que é definido no art. 179 ao garantir que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, o que, conforme explicam os juristas, coloca o Brasil entre os primeiros países a explicitar o direito à educação; no entanto, esses mesmos estudiosos afirmam que o termo “cidadãos” acabava por excluir grande maioria da população constituída à época por escravos. Eram, portanto, direitos atribuídos à elite, sem referência à escolarização de mulheres, negros e índios.

Após a República, a Constituição de 1891, apesar de adotar a condição do letramento como condição de votar e ser votado, como afirma Motta (1997, p. 111) omitiu-se em relação à questão educacional, prevendo apenas o que segue:

Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (art.72, § 6), e que “incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente (...) 3º (Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) Prover a instrução secundária no Distrito Federal” (art. 35).

Mudanças no setor educacional são evidenciadas através de Reformas do Ensino Superior e Ensino Secundário enquanto vigorava essa Constituição. Porém, somente após a instalação do Governo Provisório de 1930 ocorre a criação do Ministério da Educação, fato determinante, no intuito de uma maior valorização da educação no país, com a conseqüente implantação de um sistema nacional de ensino (MOTTA, 1997, p. 115).

O texto da Constituição de 1934 sob influência da Constituição Mexicana, de 1917 e da Alemã, de 1919, conhecida como Constituição de Weimar, resultou em grande avanço ao incorporar os direitos sociais aos direitos do cidadão e ao inovar,

dedicando todo um capítulo à educação, e afirmando constar a competência privativa da União na elaboração das diretrizes da educação nacional ao fixar um plano nacional de educação e fiscalizar a sua execução (MOTTA, 1997, p. 117).

Como leciona Cury (2005, p. 23) a educação brasileira na Constituição de 1934:

[...] torna-se direito de todos e obrigação dos poderes públicos. Essa obrigação se impõe pelo Plano Nacional de Educação, pelo ensino primário gratuito e obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual dos impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive a da zona rural, a criação de fundos para uma gratuidade ativa (merenda, material didático e assistência médico-odontológica), a progressividade da gratuidade para além do primário, a confirmação de um Conselho Nacional de Educação. Junto com o reconhecimento do ensino privado, veio a possibilidade de isenção de impostos de estabelecimentos desse segmento desde que *oficialmente considerados idôneos*. O ensino religioso nas escolas públicas foi facultado no esquema de matrícula facultativa e oferta obrigatória, esquema até hoje inalterado com pequenas variações. O exercício do magistério público seria realizado por meio de concurso público e a liberdade de cátedra ficava assegurada.

Com a implantação do Estado Novo, é outorgada a Carta Constitucional de 1937 que representou um retrocesso em relação à anterior e disciplinou a matéria referente à educação, estabelecendo como competência privativa da União a fixação das diretrizes, bases e quadros da educação nacional, bem como da formação física, intelectual e moral de crianças e jovens. Em seu texto foi mantida a gratuidade do ensino primário.

A Constituição de 1946, a exemplo da Carta de 1934, retoma em seu texto a ideia de educação como direito de todos reafirmada no art. 166, vincula novamente impostos para o financiamento da educação, distingue a rede pública de ensino da rede privada, confirma a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e repõe certa autonomia dos estados para organizarem seus sistemas de ensino (CURY, 2005).

Após extensas discussões e longos debates, ainda sob a égide dessa Constituição, o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. “Esse primeiro código educacional brasileiro”, além de introduzir mudanças também consagrou outras medidas anteriormente adotadas, cujos resultados foram positivos (MOTTA, 1997, p. 126).

Promulgada em 24 de janeiro de 1967, uma nova Carta Constitucional entrou em vigor em 15 de março de 1967. No campo educacional, a Constituição de 1967, em seu art. 168, reafirma a educação como direito de todos, dada no lar e na escola e mantém os princípios do texto de 1946 garantindo a ampliação do período de escolarização gratuita e obrigatória para a faixa etária dos 7 aos 14 anos, contudo, cai a vinculação de impostos para o financiamento da educação escolar (CURY, 2005).

Destaca-se que na Emenda Constitucional nº1, em seu art. 175, § 4º, é dada pela primeira vez atenção especial “à educação dos excepcionais”. Mais tarde, essa matéria foi detalhada pela Emenda Constitucional nº 12 de 1978 aprovando, em seu artigo único o seguinte:

Artigo único - É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos

É então introduzido no texto legal o direito à educação das pessoas consideradas com deficiência na forma de uma educação especial e gratuita.

Conhecida como a Constituição Cidadã, a Magna Carta de 1988, representa o momento fundador da reconstrução democrática no Brasil (FISCHMANN, 2009, p. 157).

Escreve Boaventura (2004, p. 1) “dentre os muitos direitos constitucionalizados pela Lei Fundamental de 1988, ressalte-se o direito à educação”, pois, ao seu texto foi incorporado “todo o processo educacional”, desde a educação da criança de zero a seis anos até a pós-graduação.

Expressa no art. 6º, a educação é firmada como primeiro dos direitos sociais na Carta de 1988 dentro do Título II - “Dos Direitos e Garantias Fundamentais” e do capítulo II-”Dos Direitos Sociais”; contudo, seus fundamentos constitucionais são descritos detalhadamente no Título VIII- “Da Ordem Social”, Capítulo III- “Da Educação, Da Cultura e Do Desporto”, especificamente, na Seção I- Da Educação, onde são tratados, nos artigos 205 a 214, os objetivos e as diretrizes do sistema educacional brasileiro.

A Constituição assegura o acesso à educação nos seus artigos 206 e 208:

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/96);

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/96);

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006);

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente;

§ 3º- Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola”.

O legislador constitucional, em atenção à “conscientização, cada vez maior, da importância de se respeitar às diferenças individuais e do direito à igualdade de oportunidades” garante aos cidadãos com deficiência conforme o artigo 208 - Inciso III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (MOTTA, 1997, p. 182).

Ao assegurar o acesso à educação, no § 1º do art. 208, o texto constitucional considera o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público

subjetivo, o que faz nascer para o Estado um dever, uma obrigação de fazer, tornando o direito à educação um direito exigível por parte do Poder Público, no caso de violação de norma jurídica que o estabelece.

Dentre os avanços significativos que a Constituição de 1988 possibilitou ao direito à educação, como o estabelecimento de princípios, a fixação de recursos orçamentários, a universalização do acesso, entre outros, salienta-se, a grande contribuição citada pelos teóricos que foi a implantação de mecanismos capazes de garantir esses direitos. Da Magna Carta de 1988 emanou, conforme previsão, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei nº 9.394, de 1996, que detalhou as disposições da Constituição e aperfeiçoou o direito à educação. Também a Lei nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, foi muitas vezes invocada para assegurar o direito à educação.

Após o empenho em relatar, de maneira sintética, como, historicamente, o direito à educação se inscreveu nas constituições brasileiras, resta expor os motivos da pesquisa em tais aspectos neste trabalho. Para isso, buscou-se apoio em Gentili (2009, p. 6) quando afirma:

[...] a inclusão da educação como um direito humano fundamental supôs o reconhecimento de uma série de questões associadas e indissolavelmente unidas a esse direito [...] O fato incontestável é que a afirmação do direito à educação, como um direito humano fundamental, estava associada ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a afirmação do direito à educação nas instâncias do direito positivo cria condições para exigir o cumprimento de sua efetivação através dos meios jurídicos abrindo espaço para novos direitos, como é o caso da equidade educativa. Nesse sentido, a sociedade tem se movimentado na luta em defesa e respeito às diferenças e superação das desigualdades (HADDAD, 2005).

Nesse sentido, conduziu-se a presente pesquisa, buscando-se embasamento teórico para discutir o tema que o próximo tópico levantou, a saber, a meta de escolarização de todos/todas no sistema regular de ensino, inclusive aqueles indivíduos considerados com deficiência, ou seja, a proposta de uma educação inclusiva.



## 1.4 A Educação Inclusiva

Campo de importantes reformas, a partir da década de 1990, a educação, ou, mais especificamente, os sistemas educacionais têm se deparado com políticas destinadas a efetuar mudanças na instituição escolar envolvendo: os currículos, a obrigatoriedade, a acessibilidade, a quantidade de anos do atendimento da educação básica e mudanças quanto à questão da universalização do acesso. Tais políticas visam atender ao direito fundamental do indivíduo à educação, sobre o qual empreendeu-se análise no tópico anterior.

O anseio por uma sociedade mais justa e solidária tem feito com que diferentes correntes político-ideológicas defendam princípios humanitários que amplamente invadem os mais variados segmentos da sociedade, reconhecendo os direitos sociais e políticos numa visão mais democrática.

A preocupação com a questão social daqueles que, por condições peculiares, encontram-se em situação de desvantagem, levou à articulação de diversos grupos da sociedade, buscando formas de garantir a igualdade de direito de acesso aos bens e serviços sociais. No campo educacional, já que a educação é considerada condição de crescimento humano e de formação do cidadão para torná-lo membro participante efetivo da sociedade, foi também perceptível a ação desses movimentos ao buscarem avanços da educação escolar.

Da lição de Cury (2002, p. 7) depreende-se que o direito à educação, mesmo inscrito em lei, “ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram colonização”, porque essas sociedades apresentam situações de contrastes e desigualdades sociais produzidas pelas consequências dos processos de colonização, escravidão, não-acesso à propriedade da terra, e a inexistência de um sistema contratual de mercado e da fraca intervenção estatal no sistema de estratificação social. Reconhecendo-se essa desigualdade social encontra-se a condição necessária para um diálogo efetivo do qual podem resultar transformações concretas da realidade social, e reflexões dessa natureza são necessárias quando se questionam as implicações dessa condição social com os processos educativos.

A educação tem tido papel de destaque em documentos históricos de fóruns de discussão e acordos internacionais com representatividade na luta pelos direitos universais da pessoa humana. Em particular, alguns desses documentos, resultantes de encontros internacionais, são marcos representativos do aspecto

educacional da sociedade contemporânea, e, portanto, de interesse desta pesquisa, que pretende, aqui, uma breve análise do movimento pela educação inclusiva de uma parcela da população na qual se encontram crianças, mulheres e homens considerados com deficiência e aos quais rotineiramente tem sido negado o direito à participação efetiva na sociedade.

Desde há longo tempo, as organizações internacionais governamentais e não-governamentais vêm almejando alcançar o reconhecimento dos direitos humanos de cada pessoa e sua conseqüente efetivação na sociedade; por isso vêm, também, dedicando atenção aos direitos das pessoas com deficiência, procurando alterar a realidade de segmentos populacionais historicamente marginalizados, proporcionando-lhe, assim, maior crescimento humano.

Ao se lançar uma visão geral sobre os documentos que foram gerados a partir das convenções internacionais pôde-se perceber que houve um desenvolvimento paulatino, porém constante, do reconhecimento dos direitos das pessoas consideradas com deficiência, aumentando, conseqüentemente, a compreensão sobre valores inerentes à pessoa humana.

Segundo Mrech (2001) em relatório da UNESCO (1968, p. 12) sobre situação educacional na área de educação especial em países cujo modelo era considerado avançado (Suécia, Rússia, Estados Unidos e Uruguai), o resultado apontava que o grupo de especialistas, que realizara o estudo, considerara que as políticas nacionais adotadas em matéria de educação especial deveriam “orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade” (MRECH, 2001, p. 7). Estava já assinalado ali o direcionamento inclusivo para a educação através de seus ideais democráticos.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975, reconhece que as pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana, além de reconhecimento quanto aos direitos fundamentais, idênticos aos de seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. Tem, ainda, o intuito de conclamar os países membros a se importar com a prevenção das deficiências e prestar real assistência às pessoas consideradas com deficiência, auxiliando-as no desenvolvimento de suas habilidades para integrarem-se à vida normal.

O ano de 1981 foi assinalado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e, nessa oportunidade, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou as bases da educação inclusiva ao propor o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, por meio do qual, assegurava-se a todas as pessoas, independentemente de suas características ou condições peculiares, o direito à participação e desenvolvimento no contexto da sociedade. Da experiência adquirida pelo órgão, através de seus peritos, com a aplicação do programa, aliada ao produtivo debate empreendido nos anos dedicados à Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992), aflorou a necessidade de propor a definição de uma filosofia orientadora que indicasse o encaminhamento de ações futuras, prioritárias, baseadas no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. São organizadas, então, com a colaboração de agências especializadas, entidades intergovernamentais, organizações não governamentais, principalmente as organizações de pessoas com deficiência, as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades, para crianças, jovens e adultos com deficiência, cujo texto foi submetido à Assembléia Geral, em 1993.

Merece também ser lembrada aqui a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, convocada e realizada em Genebra em junho de 1983, a qual destacou a necessidade da adoção de novas normas internacionais que levassem em conta a igualdade de oportunidade e tratamento a todas as categorias de pessoas consideradas com deficiência no que se refere a emprego e integração na comunidade. O objetivo era não só realizar proposições de medidas eficazes a fim de que as pessoas pudessem obter e conservar um emprego e nele progredir, mas também, sempre que possível e adequado, utilizar os serviços existentes para os trabalhadores em geral, com as adaptações necessárias.

A inserção desse apontamento relaciona-se ao vínculo da educação escolar formal com serviços de orientação e formação profissional, colocação, emprego e outros que envolvam a preparação para o trabalho, a necessidade premente de atenção, pois a este setor educacional também são definidas as diretrizes da educação inclusiva, porquanto o estado brasileiro assegura um sistema educacional inclusivo a ser empreendido em todos os níveis.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, no ano de 1990, admite a existência de dificuldades no campo educacional de muitos países. Observa também que a educação desenvolvida em tais países apresenta

graves deficiências, mas insiste que ela necessita estar universalmente disponível a todo cidadão. Lembra o direito de toda pessoa à educação, direito anteriormente afirmado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e propõe, através de seus artigos, os compromissos a respeito de:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Expandir o enfoque;
- Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- Concentrar a atenção na aprendizagem;
- Ampliar os meios e o raio da educação básica;
- Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- Fortalecer as alianças (UNESCO, 1990).

Para isso define como requisitos:

- Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
- Mobilizar os recursos;
- Fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade foi realizada em 1994, em Salamanca, onde, governos e organizações reuniram-se com o propósito de promover a Educação para Todos. Esse objetivo proposto foi empreendido por intermédio da análise das mudanças de política para abranger a educação de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

Inspirada no princípio de integração e na necessidade de escolas que incluam a todos, reconhecendo as diferenças, e promovendo a aprendizagem e atendimento às necessidades de todos e de cada indivíduo, a Declaração entende que o princípio básico da inclusão está na resposta educativa que a escola proporciona ao indivíduo após reconhecer suas reais necessidades, proporcionando-lhe uma educação de qualidade.

Nesse sentido congrega todos os governos e reivindica que eles:

➤ atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994b).

E ainda:

➤ adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (UNESCO, 1994b).

A Declaração de Salamanca passou a significar o marco histórico da Educação Inclusiva que, a partir de então, transforma-se na diretriz educacional de quase todos os países, principalmente daqueles que subscreveram a declaração após o encontro. Os governos desses países, através das políticas educacionais assumem a responsabilidade com os objetivos e orientações da proposta de Educação para Todos, buscando alcançar um sistema educacional com orientação inclusiva.

Para Mittler (2003, p. 43), algumas razões tornam a Conferência de Salamanca um marco histórico:

- Foi bem sucedida em lembrar aos governos que as crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas na agenda da Educação para Todos e ofereceu um fórum para discussão e trocas de ideias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo;

- Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação:

Esse grupo mais amplo inclui as crianças:

- Que vivem nas ruas ou que são obrigadas a trabalhar em condições, muitas vezes, estarrecedoras;

- Que são vítimas de guerras, doenças e abusos;

- De comunidades longínquas e nômades;

- De outros grupos sociais em desvantagem e grupos sócias marginalizados;

- Portadoras de deficiência ou com altas habilidades.

- Esclareceu a filosofia e a prática da inclusão resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva.

A opção por orientar os sistemas educacionais pelos pressupostos de natureza filosófica, ética, política e social que fundamentam a proposta inclusiva fez com que: os países, através de seus governos, determinassem, em cada setor de sua atividade, que houvesse a identificação da situação das pessoas consideradas com deficiência; que se tomassem as providências garantidoras para o acesso

imediatamente e a participação dessas pessoas nos serviços e recursos encontrados em cada área da atenção pública; se viabilizassem os suportes necessários para favorecer esse acesso e participação; se procedesse à capacitação dos recursos humanos para administrar a atenção pública em uma comunidade inclusiva; se estimulasse a conscientização dos cidadãos para a sua responsabilidade individual e pessoal no processo de construção de uma sociedade inclusiva. No âmbito educacional esse comprometimento governamental implica na realização de ajustes efetivos e necessários que garantam aos alunos com deficiência o direito a matricular-se e participar em todos os níveis e modalidades da escola regular e a frequentá-los (BRASIL, 2005).

Reafirmando novamente o direito das pessoas portadoras de deficiência, realizou-se, em 1999, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

O texto da Declaração aprovado pelo Congresso brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, traz em seu bojo definições sobre o que considera deficiência e discriminação, e, também, a caracterização do que entende como não-discriminatório. Propõe-se na realização de seus objetivos a tomar as medidas necessárias que envolvam aspectos legislativos, sociais, educacionais, trabalhistas, ou de qualquer outra natureza para eliminar a discriminação e, ao mesmo tempo, proporcionar a plena integração das pessoas portadoras de deficiência à sociedade. Define em seus artigos o comprometimento dos estados membros com a eliminação da discriminação, em todas suas formas e manifestações, a que são submetidas pessoas portadoras de deficiência, reiterando também a necessidade de empreender ações e medidas com o objetivo de melhorar a situação das pessoas portadoras de deficiência.

Por entender-se que a educação ultrapassa os limites da escola, considera-se importante referir, mesmo que de forma breve, que também a sociedade tem refletido sobre a perspectiva da educação inclusiva, visto que seus benefícios atingem, efetivamente, toda a comunidade. Por isso relembra-se aqui a Declaração Internacional De Montreal Sobre Inclusão aprovada pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" no Canadá, em 5 de junho de 2001, a qual admite os benefícios que o desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços causam aos mais diferentes setores da sociedade e ainda enfatiza a necessidade de

incorporar aos currículos de todos os programas de educação e treinamento os princípios do desenho inclusivo. Observa-se, portanto, uma nova visão das necessidades humanas admitidas pela sociedade através do direito das pessoas consideradas com deficiência, visto que, à formação dos mais diferentes profissionais são acrescentados conhecimentos da área da educação especial, passando esses conteúdos, a incorporar os currículos dos cursos.

Outra iniciativa que sobressai com referência à educação inclusiva é a Carta para o Terceiro Milênio na qual é solicitado apoio dos países membros para que promulguem a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, admitindo-a como estratégia-chave para atingir os objetivos de respeito aos direitos das pessoas deficientes. Segundo a carta, as nações devem proteger os direitos das pessoas deficientes promovendo sua inclusão em todos os aspectos da vida humana.

A ONU aprova, e, em 2006, acontece a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que inovando ao considerar a deficiência como um conceito em evolução como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras encontradas nas atitudes e nos ambientes, barreiras que lhes obstam uma plena e efetiva participação na sociedade com as demais pessoas. Reconhece o direito das pessoas com deficiência e busca promover a conscientização da população quanto a esses direitos. Para alcançar essas medidas, a Convenção objetiva:

- Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive os baseados em sexo e idade, em todas as áreas da vida;
- Promover a consciência sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Em relação à educação, a Convenção, em seu artigo 24, reconhece o direito à educação das pessoas com deficiência garantindo-lhes através dos Estados Partes, "um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida". Objetivando a realização deste direito, os Estados Partes assegurarão o "acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Entenda-se como sistema inclusivo aquele onde inexista a prática discriminatória, e se garantam oportunidades iguais.

São palavras da Convenção em seu artigo 24 a esse respeito:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Portanto, verifica-se que o direito à educação é efetivado através do *sistema educacional inclusivo* e assegurado *em todos os níveis e ao longo da vida*, o que, segundo Fávero (2010, p. 28), por ser uma afirmação ampla pode aplicar-se aos cursos livres – que ocorrem fora do ambiente da educação formal- cursos de culinária, expressão oral, fotografia, línguas, artes, direção, e outros mais, que “raramente são organizados de maneira a atender também interessados com algum tipo de deficiência, o que deve ser repensado”.

Os objetivos do sistema educacional inclusivo proposto pela Convenção e previstos nas alíneas “a”, “b”, e “c” do item “1” do artigo 24, em nada diferem de objetivos visados para o atendimento dos demais alunos, contudo ela os explicita realçando a questão relativa ao potencial de desenvolvimento que deve ser o “máximo possível” (FÁVERO, 2010).

Para que se cumpra o direito à educação são necessárias garantias também descritas no artigo 24, item 2 ,através das alíneas de “a” a “e”:

a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;



- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

O Brasil, como país signatário, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo através do Decreto Legislativo nº 186, em 9 de julho de 2008, e o ratifica pelo Decreto Executivo nº 6949 de 25 de agosto de 2009.

A análise acima empreendida condiz com o que escrevem Santos e Carvalho (1999/2000, p. 48) ao afirmarem:

Historicamente o movimento pela inclusão pode ser considerado como parte de uma série de movimentos em favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação.

Fica claro, que o país, ao pactuar com o compromisso de transformar o sistema de educação em um sistema inclusivo, propõe um sistema que respeite as diferenças de qualquer ordem e reorganize o espaço escolar de forma a garantir a convivência na diversidade e democratização do conhecimento (OLIVEIRA, 2004).

Elegendo uma visão que se propõe mais ampla, Omote (2004b, p. 299) argumenta que as sociedades humanas buscando por aperfeiçoamento têm, mesmo que paulatinamente, tornado-se “progressivamente mais inclusivas”, e que, portanto, os “anseios pela inclusão” sempre se fizeram presentes no processo de desenvolvimento histórico da sociedade humana. Porém, a partir dos anos 90 tem ocorrido, segundo o autor, uma “especialização da luta pela construção de uma sociedade inclusiva”, realidade utópica em tempos mais remotos, que agora

ultrapassa os limites de sonho ou de projeto ingênuo tornando-se num “imperativo moral”.

Para o mesmo autor, a educação inclusiva implica, portanto, em mudança de mentalidade que se fundamenta em valores padronizados (OMOTE, 2005).

Mrech (2001, p. 2) afirma que a educação inclusiva não surge ao acaso no panorama educacional, mas configura-se como “produto histórico de uma época e realidade educacionais contemporâneas”.

Para Beyer (2006, p. 73) a educação inclusiva caracteriza-se “como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações”, além disso, “propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado”.

Ao descrever a educação inclusiva, Mittler (2003, p. 34) entende-a como aquela “baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos, e celebra a diversidade”.

Com base nos escritos de Stainback e Stainback, Omote (2005) aduz que os defensores da educação inclusiva revelam que ganhos positivos da educação voltada para a ampla diversidade atingem não apenas os fatores relativos à aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas são também vantajosos para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à pessoa com deficiência, e, por parte destes, o ganho com o desenvolvimento de habilidades sociais, bem como a preparação para a vida em comunidade diminuindo-se o seu isolamento e segregação. Também são referidos melhores resultados na “aceitação e valorização das diferenças individuais”, “na autoestima”, na “capacidade genuína de amizade” e na aquisição de “novas habilidades” (POWER-DEFUR; ORELOVE, 1997 apud OMOTE, 2005, p. 35).

Conduzindo-se ainda na mesma linha de explicação, o autor aponta também os ganhos dessa educação com relação à atividade do profissional que trabalha com a educação inclusiva, ganhos esses que seriam “a participação cooperativa em equipe, melhora nas habilidades profissionais, participação no planejamento da vida escolar e a capacitação constante” (OMOTE, 2005, p. 35).

Lembrando que a educação inclusiva, ou, melhor ainda, as escolas inclusivas são escolas para todos, Carvalho (2005, p. 29), afirma que isso:

[...] implica num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos

alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

A mesma autora, ao expor seu conceito de escola inclusiva entende que esta “pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade” (CARVALHO, 2005, p. 36). O conceito baseia-se na defesa dos direitos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escola de qualidade, de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento e, implica em mudança de atitude diante das diferenças, “desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos” (CARVALHO, 2005, p. 36).

Para Glat (2007, p.16) a educação inclusiva representa mais que uma proposta educacional, ela a considera uma concepção de escola que busca por respostas educativas que respondam às “necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular”, implicando isso em um processo de reestruturação dos seus aspectos constitutivos. “Oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem” como propõe a Educação Inclusiva não é tarefa simples (GLAT, 2007, p. 30).

A mesma ideia é partilhada por Rodrigues (2005) ao considerar que a educação inclusiva abrange todos os alunos que frequentam a escola permitindo que ela seja, ao mesmo tempo, para cada um, à medida que atende às necessidades individuais, e também para todos, quando não rejeita o acolhimento a qualquer aluno. Ainda o mesmo autor, acompanhando o que se propõe como objetivo da educação inclusiva, qual seja, por meio das mudanças de práticas tradicionais, remover o que se apresenta como barreira à aprendizagem do aluno valorizando as suas diferenças, expõe que a educação inclusiva :

Organiza e promove um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, seleção precoce ou abandono escolar. Promove a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar da sua mera transmissão, a promoção do sucesso para todos em lugar da seleção dos academicamente mais aptos e cooperação em lugar da competição (RODRIGUES, 2008, p. 11).

Esta é a tarefa e o desafio a serem empreendidos na definição dos rumos das políticas educacionais que cercam essa proposta.

Após a análise empreendida no início deste tópico sobre os documentos que resultaram dos recentes tratados internacionais, orientadores das políticas educacionais para países signatários, entre os quais o Brasil, resta assinalar que os princípios normativos neles firmados foram consagrados pelo ordenamento jurídico nacional. Nesse sentido, tornam-se diretrizes das políticas educacionais implantadas no país e explicitadas nos mais recentes documentos, que, pouco a pouco, estão dando corpo a essa construção histórica.

Pode-se elencar como documentos normativos do processo de inclusão, primeiramente, a Constituição Federal que, em seu artigo 208, inciso III, determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; também a Lei nº 9.394/96 – LDB, pela qual o Brasil institui a política educacional como inclusiva quando, em seus princípios, prevê a “igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas”, e ao dispor sobre o direito à educação prioriza em seu artigo 4º, III- “atendimento educacional especializado, gratuito, aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

O capítulo V da LDB é todo dedicado à Educação Especial prevendo:

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

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

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

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução 02/2001, da Câmara de Educação Básica do CNE encontram-se “um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco

fundacional quanto a atenção à diversidade na educação brasileira” quando institui em seu art, 2º:

Art. 2º. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

Outro referencial que amplia o entendimento sobre a opção pela Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro é o Plano Nacional de Educação -PNE, Lei 10,172/2001, que destaca em seu texto: “O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma como diretrizes para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, “a garantia do direito de todos à educação, o acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular” (DUTRA, 2008, p. 1). Orienta os sistemas de ensino para garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Necessário é ainda acrescentar no rol desses documentos o Decreto nº 6.571/2008, que institui a política de financiamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); e também a Resolução do CNE/ CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Recentemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou os Marcos Político - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva cujo corpo textual abarca a grande maioria dos documentos acima enunciados.

Como descrito, fica assegurado, por meio dos documentos normativos referidos, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Por conseguinte, torna-se, a cada dia, um desafio maior para as escolas empreenderem uma reestruturação da educação, pois, o Estado brasileiro firmando seu compromisso com o estabelecimento da educação inclusiva explicita esses princípios tornando-a um direito inquestionável.

### **1.5 A Educação Especial**

A proposta deste tópico é expor brevemente sobre a Educação Especial e questões que envolvem o atendimento das pessoas consideradas com deficiência no percurso histórico da sociedade, principalmente a sociedade brasileira.

Diz-se breve reflexão porque a fecundidade de aspectos que a análise pode adquirir é bastante grande e discuti-los com propriedade e na profundidade que o tema exigiria não é o objetivo aqui proposto. Todavia não há como falar em educação inclusiva sem referir a luta e a consistente participação das chamadas minorias ou grupos vulneráveis, entre eles o das pessoas consideradas com deficiência, nos movimentos reivindicatórios em defesa e garantia de seus direitos de cidadãos.

Após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos têm sido reafirmados por Declarações e Convenções e, apesar de suas diretrizes terem sido postas na Declaração dos Direitos Humanos carecem constantemente da mobilização das pessoas no sentido de reclamar sua efetividade, requerendo sua condição de sujeito de direito, de cidadãos, de seres humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Não é possível ignorar que, mesmo ampliando-se o conceito de inclusão educacional e entendendo-se ele como assegurado a todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação, e não somente às pessoas portadoras de deficiência, é, na verdade, para esse atendimento que as primeiras discussões sobre a proposta de educação inclusiva estiveram voltadas. Nesse sentido, tem sido inquestionável a importância da educação especial em proporcionar reflexões sobre o impacto dessas mudanças na escolarização de

peças com deficiência, e, por meio desse enfoque, discutir muito mais amplamente a respeito da educação, chegando a extrapolar para outras áreas.

Mazzota (2005, p. 11), ao iniciar seu relato em Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas assinala que o sentido atribuído à Educação Especial como definição é de:

[...] modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Batista (2003, p. xiii) afirma que a Educação Especial constitui-se como área de relevância social cujas ações têm caráter de respeito à dignidade humana e de respeito à diferença. Na opinião da autora, essa área de estudos e pesquisas tem, por meio de suas ações, colaborado com o “resgate da crença no homem”, porque, ao assumir a condição de respeito para com a criança que adentra o sistema educacional em circunstâncias desfavoráveis, propõe-se a perquirir os motivos porque isso ocorre, buscando a derrubada de mitos pseudocientíficos sobre a inevitabilidade de algumas seqüelas, e empenha-se para adquirir conhecimentos que “fundamentem essas ações educacionais”. Constata ainda a referida autora que, ao considerar-se a ótica das políticas públicas endereçadas à “implantação de oportunidades educacionais para *toda a população*”, esse esforço de busca por conhecimentos está apenas iniciando.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é caracterizada como aquela que:

[...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (RODRIGUES, 2008b, p. 9).

A Educação Especial, em sua origem, foi entendida e praticada como uma educação diferente, à margem da educação geral, não como é vista hoje, como uma educação diferente, de processos educativos específicos que é destinada a uma população também específica que dela se beneficia (CAMELO, 2008). O processo histórico registra, que a relação da sociedade com os indivíduos com deficiência é

marcado por diferentes fases, assinalando que, na história, a atitude da sociedade em relação às pessoas com deficiência vem-se transformando. Omote (2004a, p. 2) considera que:

Na verdade, as sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas há longos séculos. A história das conquistas humanas revela uma evolução inalcançável e inatingível para qualquer outra espécie animal.

Aranha (2001), ao descrever retrospectivamente a forma de atenção dispensada às pessoas com deficiência, afirma que, tanto na Idade Antiga como na Idade Média, muito pouco se sabe a esse respeito. Registros raros são encontrados na literatura grega, romana, na Bíblia, no Talmud e no Corão. As sociedades antigas, contando apenas com dois grupamentos sociais, a nobreza – detentora do poder – e os serviçais – considerados sub-humanos, pareciam não considerar ser um problema ético ou moral o extermínio, eliminação, ou abandono de qualquer pessoa, bem como dos considerados deficientes. Essas pessoas, afirma a autora, devido ao infortúnio de sua diferença física, sensorial ou intelectual, ficavam marginalizadas e excluídas adquirindo desimportância no contexto da organização sócio-político-econômica na sua relação com a sociedade.

Sucederam-se, então, processos na história da humanidade nos quais as pessoas com deficiência eram ignoradas, deixadas à sua sorte, sobrevivendo a partir da caridade ou, ainda, recebendo castigos e aprisionamento, pois eram concebidas pelos sistemas políticos e religiosos como realidade negativa ligadas à rejeição de Deus (ARANHA, 2001).

Somente no século XVI, com a revolução de ideias, formação dos estados modernos, nova divisão social do trabalho, e surgimento da burguesia é que surgiram também novas maneiras de tratar os aspectos relativos à deficiência por meio de métodos da ainda incipiente medicina, da alquimia, da astrologia e da magia.

Para Mendes (2006, p. 2), é nesse contexto que se inicia a história da educação especial, “tratada por médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis” e desenvolveram trabalhos tutoriais como seus professores. Porém, a principal forma encontrada pela sociedade da época para o atendimento de indivíduos assim considerados foi a segregação em asilos e



manicômios, atendimento esse relacionado ao paradigma da institucionalização, que segundo a autora é o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade – deficiência (ARANHA, 2001).

De maneira lenta, afirma Mendes (2006), o acesso à escola é conquistado pelos indivíduos considerados com deficiência, sendo que as classes especiais bem como as escolas especiais só foram realmente incrementadas como alternativa após a Segunda Guerra. A autora refere, também, que na metade do século XX surge, na sociedade, uma resposta mais ampla para os problemas educacionais das crianças e jovens com deficiências, em decorrência dos progressos conquistados com a reabilitação no tratamento dos mutilados da guerra.

A defesa do sistema segregado de ensino estava centrada na argumentação de que, assim, as pessoas com deficiência seriam mais bem atendidas em suas necessidades inclusive as educacionais, pois que seriam ensinados em ambientes separados.

Na década de 60 o paradigma tradicional de institucionalização passou a receber duras críticas resultantes do movimento pela desinstitucionalização que defendia a ideia da normalização como tentativa de integração da pessoa com deficiência na sociedade. Essa ideia de normalização está presente no segundo paradigma de relação entre a sociedade e a população considerada com deficiência; é o paradigma de serviços, que representava a tentativa de “introduzir o indivíduo com deficiência na sociedade, ajudando-o a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal” (ARANHA, 2001, p. 15).

Os melhores exemplos de instituições com essas características são as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação.

Mudanças na filosofia derivaram do avanço científico na comprovação das potencialidades educacionais dos indivíduos com deficiência. Assinala Mendes (2006, p. 3) que “a ciência produziu maneiras de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis”. Tais mudanças conduziram a uma “grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial”, tanto nas instituições residenciais como nas escolas e classes especiais.

A ideia da normalização veio perder forças quando foram apontadas dificuldades no processo devido às próprias características do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento, além das críticas relativas à expectativa de que a

pessoa com deficiência se assemelhava ao não deficiente decretando a menos valia quanto ao ser diferente (ARANHA, 2001).

A discussão que derivou dessas constatações é a de que, para a sociedade ter com as pessoas com deficiência uma relação cuja essência esteja fundada em princípios de honestidade, justiça e respeito, é preciso ofertar os serviços que os cidadãos necessitam bem como garantir o acesso a tudo de que dispõe a sociedade. Estas são as ideias que fundamentam o terceiro paradigma da relação da sociedade com as pessoas consideradas com deficiência, ou seja, o paradigma de suporte. Afirma Aranha (2001, p. 19) que o paradigma de suporte pressupõe que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”. É neste paradigma que se contextualiza a ideia de inclusão, que prevê ao mesmo tempo processo de desenvolvimento do sujeito e processo de reajuste da realidade social.

Cabe, portanto, à sociedade uma parcela de contribuição no desenvolvimento da proposta de uma Educação Inclusiva, com a eliminação de barreiras, sejam elas físicas, sociais, psicológicas ou instrumentais, para que as pessoas consideradas com deficiência possam acessar serviços, informações, lugares ou até mesmo qualquer outro benefício da sociedade, que seja necessário ao seu desenvolvimento.

No Brasil, a atenção para com as pessoas com deficiência tem seu registro oficial iniciado com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos em 1854 e 1857 respectivamente, ambos sob a responsabilidade administrativa e de manutenção do poder central, o que, segundo Jannuzzi (2006, p. 67) é interessante observar, pois a Corte assumia esse compromisso educacional “provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado, por diversos motivos, inclusive vínculos familiares”.

É no início do século XX que outra iniciativa é realizada, agora endereçada ao atendimento de pessoas com deficiência mental, com a criação do Instituto Pestalozzi, em 1926, e, um pouco mais tarde, em 1954, com a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Explica Jannuzzi (2006) que todas as iniciativas desse período ocorrem no conjunto da educação geral.

No ano de 1961, o direito à educação dos chamados “excepcionais” é contemplado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN- Lei 4.024/61, com um título – Título X- e dois artigos – Art. 88 e Art. 89 – separado da

educação de grau primário referida no Título VI. Com este fato “legalmente se afirma a peculiaridade dessa educação” (JANNUZZI, 2006, p. 68).

Para a Educação Especial outro marco é a criação, no Ministério da Educação, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, cujo trabalho estava voltado para a “definição de metas governamentais específicas” (JANNUZZI, 2006, p.137), objetivando “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento dos excepcionais” (MAZZOTTA, 2005, p. 55). Foram empreendidas pelo CENESP ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiências e pessoas com superdotação, porém, configuradas como campanhas assistenciais. Mais tarde, o CENESP é transformado na Secretaria de educação especial – SEESP, porém, antes que isso tivesse acontecido constituiu-se um comitê nacional para apresentação de proposta de criação de um órgão com função de “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas” (JANNUZZI, 2006, p. 164). É então criada a CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, em 1986.

Vinculado ao Ministério da Justiça é posteriormente proposto o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência- CONADE- 1999 - com a função de acompanhar o planejamento, avaliar e aprovar o plano anual da CORDE.

Após Declaração de Salamanca, apregoa-se a educação comum, conjunta, para todos. Enfatiza-se a inclusão, que é destacada como diferenciada da integração que conservava resquícios da centralização no defeito, e muda-se o direcionamento responsabilizando-se agora a agência educativa (JANNUZZI, 2006).

Afirma Glat (2007, p. 23) que a “Educação Inclusiva é atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica”. Dessa forma, vários dispositivos legais são elaborados e aprovados para assegurar o atendimento às pessoas consideradas com deficiência. Todavia, somente em janeiro de 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual são formuladas, a partir dos princípios da inclusão, políticas que visem proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Foi realmente fértil o campo da legislação, provavelmente em virtude da necessidade de adequar o sistema aos conhecimentos mais elaborados advindos de

diferentes áreas. Além disso, como bem aponta Jannuzzi (2006), a ênfase agora é dispensada à escola e ao seu poder transformador, o que reclama modificações nessa instituição para que ela atenda a particularidade de cada aluno.

Lembra Glat (2007, p. 17) que, nesse contexto, a Educação Especial é também solicitada a ressignificar o seu papel para “abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender”.

Pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Definida desta forma, a Educação Especial está voltada para constituir-se como um *sistema de suporte permanente e efetivo à escola*, para auxiliar na promoção da aprendizagem dos alunos que apresentem, no seu desenvolvimento, deficiências ou outras características diferenciadas (GLAT, 2007, p.17). Tarefa urgente, pois, como experiências nacionais e internacionais já têm apontado, sem o suporte dos conhecimentos teóricos e práticos que compõem a educação especial, bem como das estratégias, metodologias e recursos, desenvolvidos por esta área, para o atendimento de alunos considerados com deficiência e outros comprometimentos, torna-se muito difícil implantar com êxito a Educação Inclusiva.

Da mesma forma, com a chegada da Educação Inclusiva ao contexto de escola regular, os profissionais, assumindo os aspectos de complexidade que o tema solicita, salientam a necessidade da formação para atuarem com mais segurança. Exige, portanto, a Educação Inclusiva, uma especialização do professor de ensino regular, e, ao mesmo tempo, uma ampliação da contribuição que a educação especial pode efetivar no intuito de aprimorar as perspectivas educacionais.

Na verdade, os aspectos discutidos, não apenas neste tópico em que se refletiu a respeito da Educação Especial, mas de forma geral em todo o referencial teórico elencado para dar suporte à pesquisa, favoreceram o entendimento de que a

proposta da educação inclusiva, ao reunir ações não mais restritas ao campo da educação especial, amplia o debate, incorporando a ele também os profissionais que atendem ao ensino fundamental regular.

Outro fator observado é que, com proposta, os sistemas de ensino, que antes exigiam do aluno sua adaptação ao contexto escolar, modificam agora o enfoque sobre o processo educativo, responsabilizando não mais o aluno, e sim, ao contrário, por meio de um processo de reestruturação da escola, no qual são envolvidos todos os profissionais da comunidade escolar, a ênfase do processo recai sobre a escola.

Com relação aos recursos existentes na escola para promover a educação inclusiva, Rodrigues (2008a.) afirma que muitas vezes a questão não é encontrar novos recursos ou mais pessoas com perfis profissionais diferentes, mas, sobretudo, por meio de estratégias reflexivas, “lançar um novo olhar sobre as práticas docentes, sobre a equipe e os recursos que a escola dispõe”, pois, “como diz Ainscow, as escolas e os professores sabem mais do que pensam que sabem” (RODRIGUES, 2008a, p.11).

Este é o encaminhamento que, a partir deste tópico, o trabalho assumiu. Lançar um olhar sobre os saberes que os profissionais têm construído, com base em suas experiências, sobre a inclusão de alunos considerados com deficiência no ensino regular.

## **1.6 A questão dos Saberes**

A sociedade contemporânea tem ampliado e aprimorado as formas e possibilidades de acesso à informação, contudo, é unânime o reconhecimento de que é na escola que se formaliza a instrução e a educação dos indivíduos.

Nas últimas décadas, essa mesma escola tem-se defrontado com a questão da educação inclusiva nos sistemas de ensino, que possuindo a perspectiva de “ampla diversidade de diferenças que podem representar as mais variadas necessidades educacionais especiais a serem atendidas” pelo sistema educacional, tem, principalmente com a incorporação de alunos com deficiência no ensino comum, o seu maior desafio (OMOTE, 2005, p. 35).

Deste fato origina-se também o interesse pela formação exigida para os profissionais que deverão trabalhar com eficácia com escolas inclusivas, e isto,

segundo Rodrigues (2008a, p. 7), carece “um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar” sob esta nova orientação que a educação inclusiva pressupõe. Nesse sentido, Ferreira (2006) admite que por certo os professores são o principal recurso da ação de formação, pois esses mesmos profissionais têm seu desenvolvimento apoiado nas experiências que cotidianamente vivem na escola e salas de aula. Eles adquirem um repertório de conhecimentos e habilidades acumuladas por meio da experiência nos anos de magistério, o que, para a autora, adquire um valor potencial “como substância viva (conteúdo) das ações de desenvolvimento profissional para eles voltadas”, sendo imprescindível para a construção de novas aprendizagens significativas e para a mudança de suas práticas (FERREIRA, 2006, p. 229). Assim, identificado como agente principal na tarefa de aprendizagem das novas gerações pela qual a escola se responsabiliza, o professor tem questionada a sua qualificação, porque ela traz sérias implicações à tarefa educativa.

Isso posto, verifica-se que a formação de professores é assunto que desperta o interesse de muitos teóricos e pesquisadores que procuram respostas para entender “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor” (TARDIF, 2005, p. 9).

Omote (2005, p. 35) dirige atenção para outro fato, demonstrando que, quando se discute a educação inclusiva, “tem sido constantemente lembrada a necessidade de uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas” no processo, pois é necessário que “toda a comunidade escolar respeite as mais variadas diferenças que qualquer aluno pode apresentar, reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos”.

Cumprido assinalar também a compreensão que tem Carvalho (2005, p. 114) a respeito da relação escola e educação inclusiva quanto ao trabalho dos profissionais que atuam nesse contexto. A autora menciona a escola como:

[...] um cenário do qual devem fazer parte inúmeros atores e autores, além do professor e dos alunos. Todos os que convivem com os aprendizes devem ser considerados atores, embora alguns não estejam presentes no cenário de aprendizagem que ocorre na sala de aula.

Ressalte-se que um dos objetivos propostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a “formação de

professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

A razão da pesquisa aqui relatada é discutir os saberes que os profissionais construíram (neste caso já não só os professores, mas todos aqueles que atuam no trabalho educativo em contexto de escola, ou seja, a comunidade escolar), quando em contato com alunos com deficiência, saberes que se tornaram componentes de sua ação profissional para desempenhar a atividade de educar as crianças, no ensino regular, segundo os princípios da educação inclusiva.

Justifica-se que a escolha, para focar o contato com alunos considerados com deficiência, deveu-se ao fato de que esta é a população que até o momento tem imposto maior desafio para a inclusão em ensino regular.

É de conhecimento, que o saber adquirido na prática, pelos profissionais que atuam na escola com a educação das crianças, configura-se num “trabalho de construção de processos de representação e reflexão crítica sobre as práticas”, o que proporciona a este saber “uma dimensão formativa” (OLIVEIRA; FOGLI; SILVA FILHO, 2006, p. 99).

O conhecimento na medida em que vai sendo constituído nas relações das pessoas entre si e com a realidade em que vivem, torna-se um processo dinâmico, histórico, permanente e vinculado à existência humana. Em conseqüência, todas as formas de interação que o ser humano estabelece no seu processo de comunicação: família, escola, etc. constituem-se como formadores de conhecimentos, atitudes e formativos (OLIVEIRA, 2002, p. 17).

Acredita-se que é com base nesses saberes que o profissional estrutura sua ação e sua relação não só com os alunos com deficiência, mas também com os demais e que são esses mesmos saberes que proporcionam relativa segurança para desempenhar sua atividade.

Para empreender a análise dos dados coletados nesta pesquisa e tentar compreender que saberes os profissionais construíram, a respeito da educação inclusiva; pretendeu-se conhecer a perspectiva sobre saberes docentes encontrada em autores como Gauthier (1998), Pimenta (2000) e Tardif (2005), além das contribuições encontradas em produções que enfocaram como tema os saberes docentes.

Inicia-se o texto pela abordagem das contribuições incorporadas ao tema dos saberes docentes por Gauthier (1998) que envidam esforços com fins de elaborar uma Teoria Geral da Pedagogia, que descreva a evolução que as pesquisas na área tiveram no panorama internacional.

Em Gauthier (1998, p. 334) encontram-se as concepções a partir das quais é definido o saber. São elas: a da subjetividade que, em conformidade com o pensamento de Descartes, chama de saber “todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional”, podendo assumir “a forma de uma intuição intelectual que permite apreender uma verdade”; ou, “a forma de uma representação intelectual, resultado de um raciocínio”; a do juízo, para a qual o saber é um juízo a respeito de fatos, um juízo verdadeiro. Outra concepção acerca da origem do saber é a da argumentação na qual defende que o saber “pode ser definido como atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação” (GAUTHIER, 1998, p. 334).

Para o autor, falar de saber “engloba os argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam” (GAUTHIER, 1998, p. 336). Considera o saber como “uma produção social e, enquanto tal está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa” (GAUTHIER, 1998, p. 339).

Gauthier (1998) concebe o ensino como mobilização de vários saberes que formam um reservatório do qual o docente lança mão para responder às exigências das situações concretas que o desafiam no cotidiano de sala de aula.

Analisando a questão dos saberes profissionais, Pimenta (2000) expõe que, em razão da natureza que envolve o trabalho dos professores relacionado ao processo de humanização, deles se espera que mobilizem conhecimentos necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvendo “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes”, em um processo de construção contínua da identidade como professor (PIMENTA, 2000, p. 18).

A mesma autora refere como saberes da docência a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Tardif (2005, p. 16), ao tecer suas considerações sobre o saber docente, o faz conduzindo sua abordagem através do que define como fios condutores de sua



perspectiva e que são: *saber e trabalho* em que o “saber do professor é compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula”; *diversidade do saber*, ou como ele mesmo diz, pluralismo do saber, pois envolve “conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos. O terceiro fio mencionado pelo autor é a *temporalidade do saber* assim reconhecido porque é “adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”; um quarto fio, é denominado como a *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber* que focaliza a experiência de trabalho como “alicerce da prática e da competência profissionais”. Tardif (2005, p. 21) afirma que a experiência de trabalho cotidiana é para o professor:

[...] a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais[...] é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

O quinto fio condutor a que se refere são *saberes humanos a respeito de saberes humanos* que expressam as características da interação humana, de trabalho interativo, que ocorre entre docente e aluno, entre trabalhador e seu objeto de trabalho.

Um sexto e último fio condutor são os denominado *saberes e formação profissional* que, decorrentes dos anteriores, expressam “a necessidade de repensar” “a formação para o magistério”, considerando-se para isso “os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2005, p. 23).

Ao considerar que os saberes são provenientes de várias e diferentes fontes, o autor classifica-os tipologicamente em: saberes da formação profissional, que compreendem os saberes transmitidos pelas instituições de formação profissional do docente; os saberes disciplinares, correspondentes aos diferentes campos de conhecimento das disciplinas selecionadas na formação; os saberes curriculares, definidos pelos objetivos, conteúdos, métodos e, até mesmo, discursos usados na apresentação dos saberes sociais, priorizados pela instituição formadora; e, finalmente os saberes experienciais, resultantes da experiência e práticas profissionais cotidianas e conhecimento do meio.

Segundo Tardif (2005, p. 39) esses saberes incorporam-se “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser”. Explica ele que os saberes experienciais decorrem da impossibilidade que o docente tem de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional e, assim, ele “os produz ou tenta produzir” para compreender e dominar sua prática. O autor expõe que os saberes experienciais não estão organizados ou sistematizados em doutrinas ou teorias: são práticos, formam um conjunto de representações por meio das quais o docente interpreta, compreende e orienta sua profissão e sua prática cotidiana em toda sua dimensão. Pode-se defini-los como a cultura docente em ação.

Para melhor caracterizá-los, Tardif (2005) esclarece que a atuação do professor no ensino é influenciada por condicionantes representados por interações diversas e múltiplas que se desenvolvem no contexto educacional e não são “problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos”, mas estão relacionados às situações concretas que apresentam características não passíveis de definições acabadas, que exigem por parte do docente a improvisação, a habilidade pessoal e a capacidade de enfrentamento de situações transitórias e variáveis (TARDIF, 2005, p. 49). Na verdade, é na prática cotidiana confrontada com as condições da profissão que se encontra a origem dos saberes experienciais; no entanto, esses saberes não são restritos apenas às certezas subjetivas que o docente acumula de forma individual em sua carreira, posto que elas são partilhadas e partilháveis nas relações com seus pares, de forma a serem confrontadas com o saber produzido pela experiência coletiva. Dessa forma, alcança-se a objetividade dos saberes experienciais a partir da sistematização das certezas subjetivas que se transformam num “discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (Tardif, 2005, p. 52).

O papel formador e não apenas prático do docente é ressaltado pelo autor ao descrever as inúmeras situações de compartilhamento desses saberes do docente com jovens professores, com colegas de trabalho, com estagiários; em cursos, reuniões, congressos e até mesmo com seus pares cotidianamente ao dividir o conhecimento de sua atuação.

A prática cotidiana possibilita, também, ao docente uma avaliação de outros saberes “através da sua retradução em função das condições limitadoras da

experiência” e, nesse processo, o docente retraduz sua formação adaptando-a a sua profissão (TARDIF, 2005, p. 53).

Dessa forma, consideram-se os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente, que são formados por todos os demais, porém retraduzidos, burilados e adequados às certezas construídas na prática e na experiência.

Observe-se, contudo, que o entendimento, com conotação experiencial muito fortalecida, pode apresentar o risco de considerar apenas a experiência como fator determinante da construção da profissionalidade do docente, e isso acarretaria o equívoco oposto ao academicismo tão presente na formação do professor.

Os saberes profissionais são, portanto, os norteadores da atuação do profissional porquanto fundamentam suas certezas, justificam suas pretensões de profissional e auxiliam-no na resistência à desvalorização profissional, tornando-se o elemento substancial de sua identidade de docente.

Hoje, os profissionais da educação, ante à tarefa complexa que é educar em contexto de educação inclusiva, veem-se diante da necessidade de aprimorar suas práticas para responder às exigências que a proposta inclusiva impõe. Nessa perspectiva, faz-se necessário considerar a reflexão sobre a prática como uma fonte de conhecimentos e alicerce para a construção de novos. Isso ocorre pelo fato do saber construído ser incorporado, como resposta mais adequada e criativa para desafios reais no atendimento e aprendizagem do aluno, e para modificar a prática educativa do profissional estimulando-o para novas buscas (PIRES, 2006).

Essas considerações constituem o ponto de observação que a pesquisa procurou empreender e que passa a expor nos tópicos que se seguem.

## **1.7 A Pesquisa**

A pesquisa realizada e aqui descrita situou-se na área da Educação e enfocou, especificamente, a área de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares, propondo-se a investigar quais são os saberes da escola sobre a inclusão.

### **1.7.1 Os Objetivos da pesquisa**

Refletindo-se sobre o aporte teórico envolvido nas discussões sobre a educação inclusiva e acompanhando-se o processo de implantação da proposta no sistema educacional estabeleceram-se como objetivos da pesquisa:

#### **1.7.2 Objetivo geral**

Desvelar os saberes construídos na prática com a inclusão de alunos com deficiência.

#### **1.7.3 Objetivos específicos**

Identificar e descrever os saberes sobre inclusão dos quais os profissionais demonstraram ter se apropriado.

Analisar se houve ou não transformação nos saberes estruturados por esses profissionais a partir da experiência com inclusão de aluno com deficiência no ensino regular.

Compreender de que forma essas modificações ocorreram e qual sua importância na construção do processo de uma educação inclusiva.

## **2 MÉTODO**

Do ponto de vista metodológico, este trabalho de pesquisa aproxima-se do estudo de caso, constituindo-se estudo de campo ou caso, alimentado com estudos teóricos. A opção por esse método efetivou-se porque se objetiva reunir o maior número de informações de diferentes fontes para apreender a situação da Educação Inclusiva em contexto escolar e descrevê-la em sua complexidade.

### **2.1 Descrição dos Participantes e/ou Fonte de Dados**

A amostra da pesquisa constou de profissionais que atuavam na escola, selecionados antecipadamente com base na oportunidade que tiveram de interagir com alunos com deficiência no contexto escolar. Foram dez os profissionais pesquisados da instituição de ensino, oito dos quais pertenciam ao grupo de atuação pedagógica - um supervisor, dois professores de sala de ensino regular, um professor de Educação Física, um professor da hora do conto, um professor auxiliar, um professor de apoio permanente, e um professor da sala de recursos - e dois profissionais ao grupo de funcionários administrativos - um diretor e um auxiliar de serviços gerais. Os profissionais participantes receberam convite verbal, após autorização prévia e escrita da Secretaria Municipal de Educação e da Diretora da unidade escolar. Àqueles que aceitaram participar foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fosse devidamente preenchido e assinado.

Quanto à caracterização dos participantes pode-se referir que apenas um não possuía formação superior, e os cursos de formação eram: Pedagogia, Educação Física, Geografia, Letras, Ciências Contábeis, Serviço Social e Magistério Superior.

Quanto à pós-graduação sete participantes já a haviam concluído e outros três relataram não a possuir. Os cursos de pós-graduação mencionados foram: Psicopedagogia, Metodologia da Ação Docente, Educação Infantil, Gestão Escolar, Orientação e Supervisão, Educação Especial e Gestão.

A média de tempo de serviço no magistério registrada pelos participantes foi de 15 anos, sendo a maior experiência de 20 anos e a menor de 9 anos de magistério.

O quadro abaixo apresenta informações sobre a caracterização dos participantes:

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO
P1	Geografia	13 anos
P2	2º grau	16 anos
P3	Pedagogia	17 anos
P4	Educação física	19 anos
P5	Pedagogia	17 anos
P6	Letras	12 anos
P7	Pedagogia – Ciências Contábeis	15 anos
P8	Serviço Social - Magistério superior.	9 anos
P9	Educação física	16 anos
P10	Letras	20 anos

**Quadro1** - Caracterização dos participantes da pesquisa.

O trabalho seguiu as orientações e regras estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina e foi aprovado, conforme Parecer PF Nº 126/09.

## 2.2 Descrição do Ambiente de Coleta de Dados

A coleta de dados para a pesquisa ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino de um município paranaense, que recebe alunos com deficiência nas turmas de ensino regular. A escola funciona em dois turnos, oferece ensino de educação infantil e ensino fundamental contando com sala de recursos atendendo, em turno diferente, além dos alunos da escola, alunos das escolas vizinhas. A escola está localizada em terreno amplo, de fácil acesso, o prédio está em boas condições de conservação, e possui, além das salas de aula, refeitório, biblioteca, pátio, quadra de esportes e demais dependências administrativas.

A coleta dos dados referentes ao estudo realizou-se mediante entrevista individual no próprio ambiente escolar, em local escolhido pelo participante onde entrevistador e entrevistado pudessem estar à vontade sem serem interrompidos e houvesse condições de proceder à gravação das entrevistas. A escola pesquisada está localizada em uma cidade do interior do estado do Paraná.

## **2.3 Instrumentos e Materiais**

Para compor os elementos necessários ao desenvolvimento do processo investigativo foi preciso recorrer a fontes suficientemente adequadas para a coleta de dados. Nessa etapa, foram utilizados alguns instrumentos com o intuito de determinar os critérios para o levantamento dos dados.

### **2.3.1 Roteiro de entrevista semi-estruturado**

O roteiro, inicialmente provisório, foi testado em estudo piloto que envolveu a testagem com sete participantes não relacionados neste estudo e que pertenciam à outra instituição.

A testagem do estudo piloto permitiu que se dirimissem algumas dúvidas quanto à elaboração textual das questões; foi necessária, uma vez que alguns participantes respondiam a questões já propostas em perguntas anteriores. O instrumento foi, portanto, refeito, após algumas alterações. Foram necessárias também algumas adaptações no roteiro referentes a questões que correspondiam a detalhes da atuação do profissional, porque, como as funções se diferem no contexto escolar, a forma de atendimento aos alunos também se altera, e, conseqüentemente as questões deviam ser diferentes para possibilitar conhecer a atuação de cada profissional na sua área específica de trabalho (VER APÊNDICE).

Do roteiro base fizeram parte 14 questões organizadas num direcionamento investigativo a respeito dos saberes estruturados pelo profissional em decorrência de suas experiências com a prática educativa inclusiva junto a alunos com deficiência.

As questões distribuíram-se da seguinte forma: com 4 (quatro) delas objetivava-se conhecer sobre a experiência do profissional com a implantação da proposta de inclusão; uma (1) outra questão referia-se às mudanças ocorridas no contexto escolar. Outras 4 (quatro) relacionavam-se à percepção do profissional quanto a sua prática junto a alunos com deficiência mediante a exploração de aspectos atuais comparados a outros já vivenciados por ele. Com outras 3 (três) questões procurava-se verificar que reflexões fez o professor sobre sua experiência. Ao final uma (1) questão solicitava a opinião do participante sobre a proposta de inclusão. Encerrando o roteiro da entrevista perguntou-se se o entrevistado desejava

acrescentar alguma informação sobre algo não contemplado nas questões e que julgasse relevante para compor o estudo.

### **2.3.2 Materiais**

Na coleta de dados por meio das entrevistas, foram usados um gravador tipo repórter, duas fitas cassete (mini), além de caderno e caneta esferográfica para o registro das observações realizadas.

## **2.4 Procedimentos Metodológicos**

Após autorização da Secretaria Municipal de Educação e parecer favorável do Comitê de Ética, entrou-se em contato com a escola, através de sua direção a fim de solicitar autorização para a coleta de dados prevista pela pesquisa, bem como, relacionar os participantes que se adequavam à amostra solicitada. Em seguida, o contato deu-se com os participantes, individualmente, para convidá-los formalmente a participar da pesquisa. Àqueles que se dispuseram a responder o instrumento de entrevista foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Posteriormente, realizou-se a coleta de dados através da gravação das entrevistas de forma individual e em horário escolhido pelo participante, na própria instituição.

## **2.5 Tratamento dos Dados**

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, as informações verbais foram transcritas e repetidamente lidas pela pesquisadora para o conhecimento do texto e apropriação das impressões (leitura flutuante). Procedeu-se então à codificação ou agrupamento dos dados por semelhança, o que caracterizou, ao final, as classes temáticas. A interpretação dos dados obtidos foi realizada pela análise qualitativa, denominada Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004; OLIVEIRA, 2003b), entendendo por análise de conteúdo como definiu o autor:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de



produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 42).

Os dados foram tratados respeitando-se os temas levantados e organizados em categorias que formaram um corpo esquemático estruturado, ou seja, o plano de análise.

## 2.6 Fidedignidade

Para validar a classificação temática e a distribuição das falas nas entrevistas optou-se por fazê-lo por intermédio do trabalho de duas juízas, doutoras em Educação, com larga experiência em estudos e que utilizaram este tipo de método para a análise de informações em pesquisas anteriores.

O índice de concordância, resultante da análise das juízas com referência à distribuição realizada pela pesquisadora, pode ser aferido, com base nos trabalhos de Silva (2005) e Marquezine (2006), pelo cálculo da fórmula abaixo.

$$IC = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100 =$$

De acordo com o trabalho de Bauer e Gaskell (2004, apud MONTEIRO; MANZINI, 2008), o índice de fidedignidade aferido pode ser considerado *muito alto* quando maior que 0.90 ( $r > 0.90$ ), *alto* quando maior que 0.80 ( $r > 0.80$ ) e aceitável quando estiver na amplitude de  $0.66 < r < 0.79$ .

Esperava-se, na pesquisa, alcançar um índice de concordância aproximado de 0,80%. Após o cálculo, o índice de concordância da análise mensurado, de forma individual para cada juíza foi de: 91% (muito alto) para a juíza A e 77% (aceitável) para a juíza B, conferindo um índice total de concordância em torno de 84% que é considerado alto.

O procedimento seguinte compreendeu a comparação e análise dos dados coletados e a discussão simultânea com o embasamento teórico da pesquisa.

### 3 RESULTADO E DISCUSSÃO

No plano de análise, os resultados da pesquisa foram organizados em dois grandes eixos, de acordo com a classe temática identificada, e são apresentados como seguir:

a) *A educação Inclusiva e a escola:*

- *A proposta;*
- *O processo de implantação na escola;*
- *O desenvolvimento da proposta.*

b) *Os saberes construídos:*

- *Quanto aos chamados alunos de inclusão*
- *Quanto ao desenvolvimento do processo*
- *Quanto ao trabalho docente*
- *Quanto à gestão da instituição*
- *Quanto ao trabalho dos demais profissionais que atuam na escola*
- *Quanto à família*
- *Quanto ao aprendizado do aluno*
- *Quanto ao relacionamento com os demais alunos*
- *Quanto à expectativa de trabalho junto a alunos com outras deficiências*
- *Quanto às metodologias*
- *A opinião dos entrevistados sobre a proposta de inclusão*

#### 3.1 A Temática da Educação Inclusiva e a Escola

Os dados classificados nessa categoria temática são os que se referiram à forma como ocorreu o contato da escola com a proposta da Educação Inclusiva, ao modo como a escola se organizou, também como organizou o seu trabalho para realizar a tarefa educativa a partir dos princípios norteadores da proposta.

Para delinear a forma como ocorreu esse processo, por meio da representatividade das falas dos participantes, procedeu-se à organização destas em três unidades temáticas ou subclasses distintas que são: *a proposta, o processo de implantação na escola e o desenvolvimento da proposta.*

### 3.1.1 A Proposta

Na unidade temática *proposta* podem-se considerar três momentos, os quais são representados nas seguintes categorias:

- o *reconhecimento da validade da proposta para a sociedade* em que os relatos dos participantes apontam para uma identificação de princípios que norteiam o reconhecimento da educação inclusiva. Princípios veiculados às mais diversas esferas sociais, inclusive o que é destacado pela mídia, e que os participantes admitem ao reconhecerem a importância de se incluir a todos no contexto escolar como parte de um crescimento humano e de valores como a democracia.

Omote (2004a, p. 2) lembra que:

As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas, desde a antiguidade. Entretanto, jamais se viu transformações tão radicais na concepção de vida coletiva e reivindicação de igualdade de direitos, como se viu na segunda metade do século passado.

No relato de um participante, a proposta de uma educação inclusiva é considerada:

[...] um assunto muito importante, que se deve tratar, ser repensado bem, com carinho, porque a gente tem visto que tem sido assim muita mudança na vida das pessoas. Não só das crianças deficientes, mas de um modo geral na nossa vida. A gente muda o modo de enxergar a vida a nosso respeito. P2

Este relato facilita o entendimento de que a inclusão não se restringe apenas à escola, mas estende-se a qualquer outro lugar de convívio social. É parte de um movimento amplo do qual a sociedade participa na busca de direitos sociais garantidos na forma de igualdade de acesso, participação e permanência, principalmente na educação, por intermédio da qual o indivíduo pode exercer com efetividade a sua cidadania.

- *a decisão de incluir* os alunos que, segundo revelaram os dados, partiu da iniciativa não apenas da Secretaria de Educação atendendo à legislação vigente, mas também da família.

Em alguns casos, da família. Em alguns, a secretaria de educação.  
P10

As mães fizeram questão de pôr aqui [...] P6

A partir da municipalização do ensino básico, as unidades escolares vêm-se reestruturando no sentido de atender às matrículas dos alunos com deficiência no contexto do ensino regular. Percebe-se, todavia, que decorrente deste fato há ainda uma distância entre o que dispõe a política educacional e o que concretamente pode ser realizado, principalmente quanto à gestão e financiamento do setor educacional. Entretanto, no caso pesquisado, é certo que a instituição, no que se refere à matrícula, tem procurado adequar-se às exigências do Estado em relação à educação do aluno com deficiência, obedecendo às orientações do sistema educacional do município. Já quanto à opção da família, em alguns casos, de assim proceder Omote (2004a, p. 3) refere:

um número crescente de pais de alunos busca assegurar o direito de o seu filho, independentemente da natureza das necessidades especiais, matricular-se na escola da sua comunidade e freqüentar as atividades da classe comum juntamente com seus pares não deficientes.

- *a preocupação da escola com a implantação da proposta é bastante compreensível, posto que a educação inclusiva cogita em mudanças dos aspectos organizacionais e funcionais da escola o que, muitas vezes, pode gerar resistências e apreensão como é relatado pelo participante.*

Com apreensão, com bastante ansiedade, com certa resistência, abrimos o espaço e nos preparamos para isso. P10

Observa-se na fala do participante, não o obstáculo ao relatar reações geradas pelo desafio, mas o modo como ele demonstra estar empenhado numa ação educativa para superação e adequação à nova situação.

### **3.1.2 O Processo de Implantação na Escola**

A segunda unidade temática analisada nessa categoria, *o processo de implantação na escola*, constatou-se, por meio dos relatos, que o encaminhamento do processo de entrada dos alunos deficientes no ensino regular ocorre sem maiores dificuldades.

Já no início do ano elas entraram na educação Infantil para nós [...]

[...] elas vieram de creche, então veio tranqüila assim, não teve nada... nenhum encaminhamento específico. Matricularam naturalmente. P5

Contudo, apesar do início do processo estar ocorrendo sem problemas, não fica excluída a possibilidade de surgirem reações de medo e ansiedade, como as relatadas na categoria: *reação dos profissionais ante a necessidade de incluir*.

No começo foi meio difícil porque a gente tem o medo. Não o medo da criança, mas do que fazer diferente [...] P6

Relata Melo e Martins (2004 apud MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 44).

é natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados, inicialmente, pelos integrantes da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma vez que, de uma maneira geral, existe desconhecimento e também idéias preconcebidas em relação à deficiência e as pessoas que a apresentam.

Também Castro e Freitas (2008, p. 63) referem:

Sentimentos como medo, ansiedade, angustia, nervosismo e frustração são despertados, mesmo que geralmente velados [...]. Porém esses sentimentos podem ser considerados normais, desde que possam ser trabalhados e superados.

A categoria que possibilita identificar as *modalidades de deficiências com as quais os profissionais se depararam* na ação docente revelou presença majoritária da deficiência física, porém revelou também a deficiência mental, a deficiência motora, a síndrome de Down, a paralisia cerebral e alguns casos de transtornos de atenção. (Não foi possível verificar os diagnósticos)

[...] são deficiências físicas. Uma um pouco mais severa [...] P7

[...] Já trabalhei com uma criança com síndrome de Down [...] P3

[..] Ela tem dificuldade de usar a mão[..] P1

Eu tive uma menina Down, na primeira série e tinha uma PC na mesma turma [...] P9

Uma quarta categoria, *mudanças arquitetônicas e de mobiliários evidenciadas na escola*, analisou a forma como foi garantido o acesso dos alunos com deficiência ao recinto escolar. Os participantes relataram ter observado

adaptações de sanitários, inclusive com trocador, além de rampas de acesso em diversos lugares da escola. Foi registrada também a adaptação de mobiliário, principalmente com carteiras e cadeiras ajustadas às necessidades dos alunos.

Fizeram rampas, tem adaptação nos banheiros [...] nós temos cadeiras readaptadas, já com almofadinha, com encaixe na altura.  
P2

[...] salas mais próximas ao banheiro [...] teve um banheiro especial para as crianças, como uma precisa usar fralda teve que fazer uma adaptação para trocador [...] P6

[...] adaptação de entrada de sala de aula [...] P4

Assinale-se que a remoção das barreiras arquitetônicas e obstáculos que impedem ou dificultam a mobilidade do indivíduo com deficiência é prevista em lei que estabelece as normas gerais e os critérios específicos para promover a acessibilidade dos indivíduos com deficiência (Decreto n.º 3.298, de 21 de dezembro de 1999, Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e no Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004), além da normativa técnica em vigor no Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004).

Para Carvalho (2008, p. 39), as barreiras e obstáculos que impedem a acessibilidade e a liberdade de estar e de andar “tem desvantagens para todos, quer se trate de alunos ou de profissionais” Afinal não são apenas os alunos, mas também profissionais que atuam nas instituições escolares ou outros espaços públicos encontram barreiras a sua mobilidade.

É evidente, porém, que mesmo aparelhada com soluções arquitetônicas ou mobiliárias, a escola, para efetivar um atendimento digno, de acordo com os princípios e objetivos da educação inclusiva, necessita interiorizá-los em sua prática educativa.

Outra categoria, pertencente à mesma subclasse, abrange as *decisões administrativas necessárias em decorrência da inclusão na escola*, que envolve uma postura da gestão e a capacidade de mobilizar pessoas e recursos para superar o desafio imposto. Relata o participante:

Nós fizemos investimentos. A APM da escola participou em relação a isso, o Conselho Escolar participou, e, nós fizemos algumas adequações para os alunos cadeirantes, que no nosso caso, assim

em termos físicos foi só para os cadeirantes. Para os demais nós adquirimos materiais conforme a necessidade. P10

A cooperação entre os diferentes setores da ação pública - Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Equipamentos e Transportes Urbanos, Trabalho, Lazer, Esporte e Cultura, e Planejamento pode, segundo Aranha (2005, p. 15), atuar favoravelmente no processo de construção de um sistema educacional inclusivo pelo qual os municípios podem atender à população de maneira mais eficiente.

Sobre os materiais ou *recursos pedagógicos* referem os dados da próxima categoria relacionada à preocupação com o atendimento pedagógico adequado ao aluno.

[...] para os demais nós adquirimos materiais conforme a necessidade. P10

[...] busca-se o uso de material manipulável, atividades de acordo com a necessidade da criança [...]. P9

Na verdade, quanto a esse aspecto a escola deve sentir-se responsável em assegurar ao aluno com deficiência uma prática pedagógica que venha não apenas remover as barreiras do aprendizado, mas também, permitir o acesso aos bens culturais.

### **3.1.3 O desenvolvimento da proposta no contexto escolar**

A vivência dessa etapa no processo de implantação da proposta inclusiva fez despertar questionamentos quanto à preparação dos profissionais para atuar no contexto escolar com a prática educativa do aluno com deficiência, afinal como lembra Marquezine (2006, p. 26) “espera-se que um professor consiga promover mudanças em seus alunos quando eles são inseridos em atividades de ensino, planejadas para produzir aprendizagens de conteúdos da educação escolarizada”. A preparação dos professores, segundo ressaltam os pesquisadores, deve ser pensada de maneira tal que venha contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva que, além da oportunidade para uma avaliação constante, possibilite também a mudança, quando necessária. Mudança de práticas para obter êxito na tarefa educativa e das próprias atitudes (MARTINS, 2003, p. 23).

Novamente recorre-se a Marquezine (2006, p. 31) quando expõe que “durante toda a sua vida profissional o professor deveria construir-se e se reconstruir através de sua relação com a teoria e a prática, e no conhecimento experiencial da prática”.

Diante desse quadro, pensar sobre formação inicial e continuada dos profissionais da educação torna-se fundamental para favorecer a efetivação da proposta inclusiva.

Oliveira (2003b, p. 38), ao discorrer sobre componentes práticos envolvidos no ensino inclusivo, ressalta a rede de apoio como uma ação de cunho administrativo e pedagógico que deve “prever cursos de capacitação e assessoria pedagógica contínua, para que se possa trocar experiências, estudar, pesquisar, se atualizar e atuar com maior segurança”.

[...] a assessoria dá para a gente bastante respaldo. Principalmente em cursos, a gente tem uma carga horária bem grande em cursos, a gente recebe apoio também... foi oferecido para a gente cursos do MEC, que antes para outros professores não era ofertado, então a gente recebe bastante assessoria nesse aspecto. P9

Muito embora os programas de formação dos profissionais sobre a educação inclusiva sejam executados pelas secretarias de educação os resultados parecem ser ainda muito tímidos quanto a alterações na ação pedagógica cotidiana dos contextos escolares (OLIVEIRA, 2009).

Na mesma direção dessas observações encaminham-se as análises das categorias *apoio na esfera administrativa* e *apoio prestado ao professor*.

[...] tem o setor específico para dar esse tipo de suporte. Quando nós nos vemos em situação de não poder suprir dentro da escola então nós buscamos a Secretaria [...] P10

Afirma ainda Oliveira (2003b, p. 38) que trabalhos de parceria de diferentes instituições como universidades, secretarias, escolas e professores, podem resultar em ganhos representativos em aspectos conceituais e didático-pedagógicos que favoreçam alunos e comunidade, além de conduzir a Universidade a uma maior reflexão “sobre os problemas da escola pública”. Referentes a essa questão, algumas iniciativas de trabalho de assessoramento e consultoria colaborativa tem produzido resultados bem interessantes, como são os trabalhos de Alpino et al. (2003); Beyer (2008); Fernandes et al. (2009); Jesus (2007); Mendes; Toyoda; Bisaccione (2007).



As próximas categorias, referentes à temática do desenvolvimento da proposta possibilitaram analisar aspectos de *acolhimento e interação do aluno com deficiência com outros alunos* e com *os profissionais que atuam na escola*. Nessas categorias relataram-se somente interações positivas e acolhedoras.

[...] pelos alunos é muito tranquilo, é uma briga para ficar perto, todos querem ter amizade com elas [...] são [...] muito felizes, risonhas, comunicativas, então foi excelente a acolhida. P8

[...] o acolhimento é fantástico, é muito bom. [...] qualquer atividade extra que tem eles têm um entrosamento muito bom, eles fazem questão de um ajudar o outro. P10

[...] os de fora da sala são mais curiosos, acho que por não conviverem [...] quando existe a oportunidade de se encontrarem, ou de me encontrar, eles perguntam geralmente para mim que estou acompanhando-as, o que elas tem... sobre a deficiência delas. É mais curiosidade. P8

Mais adiante, o conteúdo dessas categorias será retomado com maior cuidado, e analisado de acordo com os saberes profissionais envolvidos.

Uma outra categoria lembrou a necessidade do *apoio que pode ser dado pela educação especial* para a adequação do trabalho inclusivo, principalmente na formação do professor que pode ser capacitado para o trabalho de atendimento educacional especializado.

[...] se a pessoa fez uma faculdade, uma pós-graduação, uma especialização na deficiência mental eu acho que ninguém mais preparado [...] P7

Na análise da última categoria desse tema, *dificuldades encontradas pelo profissional no desenvolvimento da proposta nas experiências anteriores com a inclusão*, foi possível identificar uma gama de dificuldades apontadas pelos participantes e que muito se assemelham àquelas descritas na literatura sobre inclusão, confirmando resultados já obtidos por pesquisadores em trabalhos anteriores (BEYER, 2006; VITALIANO, 2003), nos quais são relatadas dificuldades quanto à “formação do professor”, “estrutura das escolas”, “acessibilidade”, “número de alunos em sala”, e a necessidade de um acompanhamento educacional especializado como apoio.

[...] dificuldade que o professor tem às vezes de lidar com essa criança pelo fato de não estar preparado. P3

[...] era muito difícil, até a parte da acessibilidade, tinham escadas. P9

Era uma sala bastante numerosa, eu tinha trinta e dois alunos numa sala incluindo essa aluna. P3

Falta de estrutura, falta de acompanhamento mais adequado e mais próximo [...]. P10

De forma geral, esses aspectos demonstram bem a complexidade de fatores que estão envolvidos nos processos inclusivos e com os quais a escola se confronta.

As categorias analisadas até este momento do estudo serviram apenas para conduzir um delineamento do processo de implantação da proposta de educação inclusiva no contexto da escola-caso, visto que o objetivo do trabalho não é analisar *como* ocorre a inclusão naquele contexto, o que exigiria uma outra pesquisa. Estão, portanto, os objetivos, restritos à questão dos saberes profissionais que foram construídos a partir da experiência, e que passam a ser analisados no tópico seguinte.

### **3.2 Os Saberes Construídos**

Para eleger os saberes para os quais a análise de conteúdo apontou e que serão descritos, escolheram-se aqueles de maior relevância para o desenvolvimento de um modelo educacional pautado pelos princípios inclusivos.

O primeiro saber identificado relaciona-se ao sujeito para quem se destina a educação inclusiva. Inicialmente, a designação associava-se às pessoas com necessidades educacionais especiais, porém houve superação dessa ideia por outra de sentido mais amplo que tem “por alvo todos os alunos e, em particular, os que se encontram mais vulneráveis à exclusão” (RODRIGUES, 2008b, p. 35).

Como lembra Pires (2006, p. 84), “todos os alunos têm especificidades próprias devendo, portanto, ser objeto de uma atenção e respeito que os contemple como seres únicos”. Para Carvalho (2005, p. 11), ser diferente é a nossa condição humana porque “pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente”. Contudo, é reconhece-se que “a diversidade se coloca de forma mais evidente e mais intensa” “na educação de alunos que apresentam diferenças pessoais físicas, psíquicas, físico-motoras”, posto que é em relação a eles que a escola se defronta com o maior desafio ético-profissional; qual seja,

“deixar de ser uma escola de alguns e para alguns, e passar a ser uma escola de todos e para todos” (PIRES, 2006, p. 84).

[...], nós até tínhamos casos de inclusão, mas não eram assim chamados. Eram entendidos como alunos com deficiência, alunos com indisciplina, alunos com problemas familiares, e assim por diante. P10

Observou-se também saberes que revelavam entendimentos sobre a importância da acolhida dos alunos com deficiência não só pelos seus pares, mas, sobretudo pelos professores e funcionários da instituição.

É o carinho também que os professores tem tido, o nosso, pelas crianças. Os pais chegam com a criança, a gente recebe, no caso a gente acolhe [...]. P2

Este saber encontra concordância com o pensamento de Carvalho e Leitão, (2006 apud CARVALHO, 2008, p. 45) evidenciando que incluir:

[...] é lidar/conviver com a diversidade, valorizarmo-nos nas nossas diferenças, engrandecendo-nos; é apoiar/ajudar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às “matérias”, à comunidade, ao mundo; é proporcionar um ambiente acolhedor, onde todos e cada um se sintam bem, reciprocamente apoiados/ ajudados e reconhecidos como pertencentes a... (escola, trabalho, família, etc.).

Sobre o aspecto da acolhida dos alunos pela comunidade escolar, os participantes referem:

[...] eu acho que o papel do professor é fundamental. Se você não acolhe, se você não aceita, conseqüentemente as crianças não vão aceitar. P9

[...] o ponto de vista da professora é crucial. Não tem como. P9

[...] a acolhida pelos alunos é muito tranquilo, é uma briga para ficar perto, todos querem ter amizade com elas[...]muito felizes, risonhas, comunicativas, então foi excelente a acolhida P8

Acolher o aluno implica em ressignificar as percepções que dele se têm, bem como assumir medidas que envolvam modificações desde o espaço físico até os simbólicos para que as interações manifestadas ocorram com trocas mútuas entre os dois grupos – “o dos excluídos e o dos integrantes da sociedade que devem desenvolver atitudes de acolhimento para com aqueles” (CARVALHO, 2005, p. 49).

São associados a esse mesmo campo de conhecimentos os saberes relacionados à interação evidenciada entre os alunos com deficiência e os demais alunos da escola, o que demonstra a importância do estabelecimento dessas relações entre todos os sujeitos envolvidos.

Ele tem que ter contato com a realidade da escola e não só com a da escola especializada, tem que interagir com os outros e com o meio que ele vai viver. P1

Facilitar o processo social resulta em benefícios para modificar a concepção e a postura construídas acerca da deficiência e que são tão necessárias a uma efetiva educação inclusiva, pois são relações “estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos por praticamente toda a história da humanidade” (GLAT, 1995 apud MELO; MARTINS, 2003, p. 227).

Revestidos da mesma importância encontram-se os saberes que dizem respeito à importância da presença do aluno com deficiência no ensino regular.

[...] os de fora da sala são mais curiosos, acho que por não conviverem [...] quando existe a oportunidade de se encontrarem, ou de me encontrar, eles perguntam [...] o que elas têm... sobre a deficiência delas. P8

[...] E as crianças aprendem a crescer, já crescem vendo, já sabendo diferenciar, a não ter discriminação. P2

A necessária convivência entre alunos com e sem deficiência, bem como o fato de juntos realizarem atividades de aprendizagem, representa inegavelmente uma oportunidade para ambos. Todavia, explica Omote (2004a, p. 8), isso “pode também levar algumas pessoas a interpretar equivocadamente e fazerem uma supersimplificação de conceitos tão ricos como a aprendizagem na diversidade”. O mesmo autor explica, ainda, que esse convívio com pares diferentes que desenvolve importantes noções e hábitos como solidariedade e a tão valorizada socialização, não precisa “ocorrer unicamente no contexto escolar”, pois “na comunidade precisam ser criadas outras oportunidades de convívio” (OMOTE, 2004a, p. 8).

Melo e Martins (2003) entendem que o modelo social da deficiência contrapondo-se ao modelo médico que influenciava atitudes e contribuía para que a deficiência fosse considerada doença, faz entender que é a sociedade que precisa modificar e facilitar o desenvolvimento social, educacional e profissional das pessoas com deficiência, através da eliminação de barreiras, sejam elas físicas, pragmáticas

ou atitudinais, e para isso é necessária a convivência com a diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação (MELO; MARTINS, 2003). Da mesma forma se expressa o participante ao relatar:

Por que o que mais a gente via no passado, no nosso tempo de criança, era a discriminação, não só racial, não só de cor, mas principalmente física. As pessoas eram tidas como uma pessoa diferente, não tinha direito de estar se incluindo no meio social, e isso tem mudado [...] porque a gente tem uma visão de que o mundo mude e que as pessoas possam olhar o ser humano não só por fora, mas por dentro. P2

Como visto, a questão da deficiência desloca-se do indivíduo para a maneira como são concebidos o sujeito e a sua deficiência no ambiente social. Então, não é por “acaso que tenha emergido o conceito fundamental para a educação Inclusiva: o de ambiente menos restritivo”, percebendo-se que os rumos do processo de desenvolvimento não se encontram no sujeito com deficiência, mas no contexto social onde ele é colocado (MRECH, 2001, p. 10).

Quanto a isso é interessante ressaltar aspectos que, segundo Mrech (2001), têm sido privilegiados em pesquisas, ou seja, a necessidade de ter emprego, de conseguir um lugar na comunidade e de ter amigos, concluindo-se que o ambiente menos restritivo não é apenas a sala de aula ou a escola, mas a comunidade em seu todo.

Há que se registrar ainda os saberes relativos às ações da gestão, voltadas à organização e adequação do contexto escolar para atender as peculiaridades e dificuldades dos alunos, algumas já relatadas na análise da categoria das *decisões administrativas necessárias à inclusão*.

A gente teve orientação e tudo mais. Mas, foi mais a escola mesmo que correu atrás. P5

[...] para a professora se sentir segura e com o suporte da direção e da supervisão para entender o seguinte: o aluno não é aluno da professora regente, ele é aluno da escola, então ele é responsabilidade da escola [...] P10

Referindo-se a este mesmo aspecto, isto é, ao papel que a gestão desempenha com os recursos de que a escola pode dispor, Rodrigues (2008a, p. 38) escreve:

Talvez o primeiro passo seja que a escola identifique os recursos que já tem e pode dispor. [...] faça uma reflexão para identificar quais são

os recursos que já tem disponíveis para trabalhar com alunos com dificuldades.

E a fala do participante aponta na mesma direção:

[...] buscamos conversar entre as professoras que têm o preparo ou que tem a formação, por exemplo, a professora da sala de recursos, a professora da sala de contra-turno que são professoras que estão sempre fazendo curso específico na área, ou então alguma professora que tenha especialização na área também, a gente chama para sentar e conversar. Nós aproveitamos momentos e trocamos idéias. P10

O diálogo entre os profissionais que têm a tarefa de concretizar a aprendizagem de seus alunos, como também com aqueles que dela participam é sempre enriquecedor pelas reflexões que propicia e pelas experiências que se partilham.

A participação da família é outro ponto observado e que registra saberes construídos.

A gente estava sempre conversando [...] os pais colaboraram muito e então a gente foi entrosando[...] porque a família tinha todo esse preparo e favorecia bastante. P3

Porque a gente sabe que com o passar do tempo as mães que tem filhos especiais estão se encorajando e colocando na escola regular. P5

[...] que aquela mãe é super bem informada, ela busca, ela vai onde quer que seja [...] Ela vai atrás dos direitos. P9

Finalmente, acrescenta-se que no trabalho com a educação inclusiva é sobretudo importante a participação de todos os profissionais que integram a escola, porque é o conjunto de professores, a organização e os recursos que a ajudarão com mais eficiência “encontrar as soluções que respondam às necessidades do aluno” (RODRIGUES, 2008b, p. 36).

Essa intenção é igualmente relatada pelo participante:

[...] tem que ser um trabalho em equipe porque a professora se sentido em condições de dividir [...] ela fica mais segura e no final o resultado ela mesma acaba conseguindo, porque a segurança faz com que ela ande mais tranqüila [...]. P10

Refletir sobre a prática pedagógica profissional, conforme explica Denari (2004, p. 70), facilita analisar o complexo movimento que existe entre as construções

teóricas e as atividades práticas. Com isso compreende-se melhor a “natureza e a especificidade do conhecimento, propiciando o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática”.

### **3.3 Considerações Finais**

No decorrer deste trabalho, procurou-se registrar as reflexões que foram desenvolvidas a respeito da temática da Educação Inclusiva, em contexto de escola regular, sob o enfoque dos saberes construídos pelos profissionais na experiência escolar.

Evidenciou-se que a discussão a respeito do tema tem envolvido um círculo cada vez maior de pesquisadores que se empenham em pesquisas para compreender as questões relativas à implantação dessa proposta no sistema educacional, e não sem razão, posto que ela tem como princípio básico atender a educação de todos/todas, independentemente de condições de raça, cultura, desenvolvimento ou mesmo condições socioeconômicas, oportunizando o acesso à escola, a permanência nela e principalmente uma educação de qualidade.

A escola encontra-se profundamente questionada e solicitada diante desse desafio, e tem grandes expectativas quanto ao trabalho dos profissionais que nela atuam.

Constatou-se, com base no referencial teórico pesquisado, que o processo formativo que se confia à escola adquiriu, nos últimos anos, um caráter de complexidade ainda maior com a implantação da proposta de educação inclusiva, ampliando-se com isso a abrangência de seu atendimento para incorporar às pessoas com deficiência. Desta maneira, para oferecer a todos os seus alunos os conhecimentos sistematizados e acumulados pela sociedade, ao longo de sua história, e fazê-lo em conformidade com os princípios que norteiam a proposta da educação inclusiva, a escola passou a exigir dos profissionais educadores múltiplos saberes da prática educativa.

Os princípios que norteiam essa proposta são fundados na busca de uma sociedade mais justa e mais humana para todos, traduzidos no atendimento de qualidade para todos os alunos, reconhecendo-se e atendendo-se as diferenças e necessidades individuais, e, os princípios de igualdade de direitos também em relação a uma educação de qualidade. Esses princípios são explicitados e

oficializados em inúmeros documentos, como visto no referencial teórico deste trabalho, os quais devem fazer parte dos cuidados de todo profissional que trabalha na escola.

Identificada a importância do trabalho individual e/ou coletivo dos profissionais que atuam na escola, buscou-se, por meio da pesquisa, evidenciar os saberes que a escola construiu sobre a educação inclusiva após ter feito a experiência com a inclusão de alunos com deficiência. Deu-se enfoque à inclusão de alunos com deficiência porque esses alunos necessitam de atendimento e apoio especiais para poderem acompanhar com proveito o currículo acadêmico.

Foram considerados, nesta análise, os saberes demonstrados pelos profissionais nas entrevistas nos quais estes se apoiam para realizar sua prática educativa. São saberes advindos da formação profissional, seja a inicial, seja a contínua, são saberes teóricos, são também, e principalmente, saberes experienciais, originados da prática cotidiana da profissão e nela validados. É por meio deles que, segundo Tardif (2005), os profissionais da educação julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos.

A valorização dos saberes construídos pelo professor em sua rotina é afirmada por autores que, como Pimenta (2000), ressaltam a relevância da dimensão crítico-reflexiva e da pesquisa da prática docente, uma vez que os saberes docentes não podem se restringir às paredes da sala de aula.

Por ser recente a experiência da escola-caso com a inclusão de alunos com deficiência, e, em razão de que os alunos com deficiência que atualmente freqüentam a escola apresentam deficiência física, o que de certa forma não provoca muitos questionamentos quanto à prática pedagógica é que se acredita não ter surgido na pesquisa aspectos que favorecessem uma análise nesse sentido.

Possivelmente, as experiências de ensino inclusivo, acumuladas por esses profissionais vão facilitar suas práticas educativas no processo de inclusão de outros alunos com deficiência, mesmo admitindo-se a singularidade que existe em cada um desses processos.



### **3.4 Sugestões Para Novas Pesquisas**

Diante dos resultados encontrados na pesquisa sugere-se como possibilidades de novas pesquisas a partir deste estudo:

1. Desenvolver pesquisa em situações em que a escola-caso esteja recebendo alunos com deficiência auditiva ou visual que desencadeiam, talvez, maior desequilíbrio.

2. Que sejam desenvolvidos projetos de pesquisa para estudar as práticas pedagógicas, construídas a partir dos saberes experienciais, e incorporadas ao cotidiano da escola.

3. Empreender pesquisa semelhante onde apenas professores sejam os participantes, porém em diferentes escolas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior - (2003 – 2008)**. 2009. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.
- ALPINO, A. M. S. et al. Inclusão e deficiência múltipla: um projeto de extensão universitária. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003, p. 215-225.
- AMARO, D. G. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua em serviço para a construção de práticas inclusivas**. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARANHA, M. S. F. Prefácio. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. p. xv-xviii.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.
- BAPTISTA, C. R. (Org.). A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-93
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BASTOS, A. R. B. **Sendero Inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, 2009.
- BATISTA, C. G. Prefácio. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação**. Londrina: Eduel, 2003. p. xiii-xv.
- BENEVIDES, M. V. **Educação para a democracia**. 1996. Versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para professor titular em Sociologia da Educação na FEUSP. Disponível em: <[http://www.hottopos.com/notand2/educacao\\_para\\_a\\_democracia.htm](http://www.hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2010.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BEYER, H. O. O projeto político pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 77-89.

BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. rev. mod. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

BOAVENTURA, E. M. Direito à educação. **Revista Jurídica**, ago. 2004. Disponível em: <[www.facs.br/revistajuridica/educacao\\_agosto2004/docente/doc02.doc](http://www.facs.br/revistajuridica/educacao_agosto2004/docente/doc02.doc)>. Acesso em: 17 ago. 2010.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONDÍA, J. LARROSA, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BONETTI, L. W. (Coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001a, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001b.

BUVINIC, M. Inclusão social na América Latina. In: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCJ, R. (Ed.). **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina**. Rio de Janeiro: Elsevier: BID, 2004. p. 3-31.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAMELO, A. I. F. Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes. In: MARTINS, L. A. R. (Org.). **Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Idéia, 2008. p. 89-114.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2001.

**CARTA para o Terceiro Milênio**. 1999. <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2010.

CARVALHO, F. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 31-47.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTRO, S. F.; FREITAS, S. N. As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 49-76.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez, 1999.

COSTA, D. M. **Na era do direito à educação-artifícios e sentidos da avaliação de larga escala**. 2009. Disponível em: <[www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/69.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/69.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 245-262, jun. 2002.

DECLARAÇÃO internacional de Montreal sobre inclusão. 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec\\_inclu.txt](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec_inclu.txt)>. Acesso em: 17 ago. 2010.

DENARI, F. E. Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE-06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 61-76.

DUTRA, C. P. Editorial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

FÁVERO, E. A. G. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência no ordenamento jurídico. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 25-31, jul/dez. 2010.

FERNANDES, E. M. et al. O Atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais nos sistemas municipais de ensino do Rio de Janeiro: o estado

da arte. In: MARQUEZINE, M. C. et al. **Re'discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 33-40.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-238.

FISCHMANN, R. Constituição Brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr. 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GARCIA, E. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 8, n. 480, out. 2004c. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5847>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

GARCIA, R. M. C. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil**. Anped, 2004a. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2010.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004b. 215 f. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILLI, P. **Desencanto y utopia: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos**. Rosario: Homo Sapiens, 2007.

GENTILLI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.109, p.1059-1079, set./dez. 2009.

GIARDENETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

HADDAD, S. A educação como direito humano. In: GRACIANO, M. (Org.). **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa; PIDHDD, 2005. p. 14-16.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Observatório da Educação/ação Educativa, 2007.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 166-175.

KASSAR, M. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S.; Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

LAFER, C. **A Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LIMA, N. M. F. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no Município - pólo de Campina Grande/PB – da política oficial à prática explicitada**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MACHADO, G. C. **Caminhos para educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina. Edel, 2003.

MARQUEZINE, M. C. **Formação de profissionais professores de educação especial-deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu: um estudo de caso**. 2006. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. A. R. A prática da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. 1. ed. Londrina: Edel, 2003. p. 23-31.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MBAYA, E. R. **Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 17-41, maio/ago. 1997.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Relatos de alunos de uma escola regular sobre um colega com paralisia cerebral: um espaço para o respeito às diferenças. In: MARQUEZINE, M. C. et.al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. p. 227-234.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MENDES, E. G.; TOYODA, M. C. Y.; BISACCIONE, P. S. O. S. Inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 66-82.

MENDES, E. G.; **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Vol.11, nº 33. Rio de Janeiro, sept/dec. 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, A. P.H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr., 2008.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/view/29301/28857>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MOTTA, E. O. **Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: UNESCO, 1997.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** 2001. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/1604/1/Inclusao-Realidade-Ou-Utopia/pagina1.html>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. A entrevista em educação especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003a. p. 27-42.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003b, p. 33-43

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, Fundepe, 2004, p. 77-112.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores da educação especial**. 2002. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, I. A. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 97-105.

OLIVEIRA, L. F. M. Formação docente continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva com alunos surdos. In: MARTINS, L. A. R. et. al. **Práticas Inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: Ed. da UFRN, 2009. p. 141-152.

OLIVEIRA, M. M. N. S.; FOGLI, B. F. C. S. ; SILVA FILHO, L. F. S. Comunicar para viver ou viver para comunicar? Direito mais que natural de qualquer cidadão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 143-166.

OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004a.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-48, jan./abr., 2005.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p.287-308, 2004b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 17 ago. 2010.

PADILHA, A. M. L. "Ensino inclusivo": uma expressão incorreta. In: MARQUEZINE, M. C. et al. **Re'discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 5-20.

PADILHA, S. M. A.; FREITAS, S. N. A instituição especializada no cenário da educação inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES. D.; KREBS. R.; FREITAS. S. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 13-43.

PERRY, G. E. et al. **poverty reduction and growth: virtuous and vicious circles**. Washington, D.C.: The World Bank, 2006. Disponível em:



<[http://siteresources.worldbank.org/EXTLACOFFICEOFCE/Resources/870892-1139877599088/virtuous\\_circles1\\_complete.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTLACOFFICEOFCE/Resources/870892-1139877599088/virtuous_circles1_complete.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006a.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R. et. al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 78-94.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 53-71.

RIVA, R. M. S. **Direito à educação: condição para a realização da plena cidadania**. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário FIEO, UNIFIEO, Osasco, 2008.

ROCHA, S. M. P. S. **A gestão para inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n.2, p. 7-16. jul./out. 2008a.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008b.

RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. Prefácio. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 7-9.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n, 76, p. 232-257, out. 2001.

ROLDÃO, M. C. A mudança anunciada da escola ou paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 115-134.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. A educação para todos e a inclusão escolar: o que propõem as agências internacionais? In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007. Campinas: **Anais...**, Campinas: Associação de leitura do Brasil, 2007. v. 1, p. 1-10.

ROY, P. T.; HADDAD, S. Educação também é direito humano. In: GRACIANO, M. (Org.). **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2003. p. 14-16.

SANTOS, M. P.; CARVALHO, R. E. Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: uma revisita à inclusão. **Educação em Foco**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 47-56, set./fev. 1999/2000.

SILVA, A. P. **Ponto de vista dos professores de Educação Especial a respeito da atuação e da formação do educador, relacionado ao contexto da comunicação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.

SOUZA PATTO, M. H. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 25-63.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

UNESCO. **A educación especial-situación atual y tendencias en la investigación**. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1968.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

VITALIANO, C. R. Sugestões para a escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. 1. ed. Londrina: Eduel, 2003. p. 65-77.

## APÉNDICE

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando, junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, uma pesquisa intitulada: **A Educação Inclusiva e a Escola: Saberes Construídos** e queremos convidá-lo (a) a participar da mesma.

A pesquisa tem por objetivo fornecer dados sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, procurando:

a) Identificar e descrever as modificações, transformações ou adaptações que, na opinião dos participantes, tenham ocorrido em sua atividade profissional decorrente do processo de inclusão de aluno com deficiência; b) Analisar e compreender de que forma essas modificações ocorrem e qual sua importância na construção do processo de uma Educação Inclusiva.

Sua participação é opcional. Em caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa não haverá perda de qualquer espécie.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- A entrevista será realizada pela mestranda, gravada em fita cassete, porém, terão acesso à gravação somente a pesquisadora e sua orientadora.
- A análise dos resultados obtidos pela entrevista e outros dados coletados, serão utilizados na elaboração de trabalhos científicos, podendo ser divulgados em periódicos, congressos científicos **sem** identificação do sujeito (**identidade preservada**).
- As fitas cassete com a gravação das entrevistas serão destruídas após a apresentação do trabalho respeitando-se a regra internacional característica da área.

Para autorizar preencha o espaço abaixo:

Eu, \_\_\_\_\_ portador(a) do RG: \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa acima especificada. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certas de podermos contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (43) 91273954, falar com Cleusa.

Comitê de Ética em Pesquisa – fone:3371-2490

**ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA PROFA. DRA. MARIA CRISTINA MARQUEZINE – CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – PROGRAMA DE Mestrado em Educação – UEL - E CLEUSA REGINA SECCO MIRANDA, MESTRANDA EM EDUCAÇÃO.**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Maria Cristina Marquezine  
(orientadora)

\_\_\_\_\_  
Cleusa Regina Secco Miranda  
(mestranda)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA  
Participante– Professora do ensino regular

1. Há quanto tempo você recebe, em sua turma, alunos com deficiência?
  2. Como você foi informada sobre o início do processo de Inclusão, nessa Escola?
  3. Como você reagiu frente à decisão de incluir alunos com deficiência em sua turma?
  4. Como os alunos, que não têm deficiência, reagiram à inclusão?
  5. Como os pais dos alunos reagiram à inclusão?
  6. Como é realizada a avaliação do aluno para a inclusão?
  7. Que apoio você recebe da Direção, para a Inclusão?
  8. Que apoio você recebe da Equipe Pedagógica, para a Inclusão?
  9. Que apoio você recebe da professora de apoio permanente, no cotidiano?
  10. Você participa de um Programa de Formação Continuada para a Inclusão? Com que frequência?
  11. Que mudanças foram necessárias na dinâmica da Escola para a Inclusão? E na Sala de aula?
  12. Como acontece a interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos da turma, no cotidiano da sala de aula? E nas atividades extra-classe (recreio, passeios e outros)?
  13. Quais as dificuldades que você encontra para ensinar o aluno deficiente em sala regular?
  14. Como você avalia o progresso acadêmico de seu aluno da inclusão?
- Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA  
Participantes – Equipe pedagógica

1. De quem partiu a decisão de incluir?
2. Que mudanças foram necessárias, na Escola, para iniciar o processo de inclusão?
3. Como você reagiu frente à decisão de incluir?
4. Como os docentes foram informados sobre a decisão de Incluir?
5. Como as docentes reagiram à decisão de incluir?
6. Houve capacitação específica para as professores que receberam alunos para a Inclusão? Se houve, você teve oportunidade de participar?
7. Como é realizada a avaliação do aluno para a inclusão?
8. Como é definida a turma na qual o aluno será incluído?
9. Que apoio você oferece à professora da classe onde há alunos incluídos?
10. Que apoio você oferece aos demais professores que trabalham com esse aluno?
12. De que forma acontece a Formação Continuada dos docentes para a Inclusão?
13. Como você avalia o progresso acadêmico dos alunos deficientes inseridos no ensino regular?

Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA  
Participante - Direção da escola

- 1.O que você entende por inclusão? Há alunos de inclusão nessa escola?
- 2.De quem partiu a decisão de incluir?
- 3.Houve reunião de preparação do pessoal da Escola para o início do processo de Inclusão?
- 4.Como a Equipe Pedagógica encarou a decisão de incluir? E os docentes?
- 5.Que mudanças foram necessárias, na Escola, para iniciar o processo de inclusão?
- 6.Como foram escolhidos / definidos os professores para atuarem com os alunos de inclusão?
- 7.Houve capacitação específica para as professores que receberam alunos para a Inclusão?
- 8.Se houve capacitação, a Equipe Pedagógica foi convocada para participar?
- 9.Que apoio você oferece aos professores que têm alunos inseridos?
10. Como acontece a Formação Continuada para a Inclusão?
- 11.Como é realizada a avaliação do aluno para a inclusão?
- 12.Como você avalia o progresso dos alunos deficientes inseridos no ensino regular?
- 13.Que dificuldades você aponta para o desenvolvimento dessa proposta?

Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA  
Participante - Professor de Apoio Permanente

1. Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?
2. Que preparação você teve para trabalhar com a inclusão do aluno deficiente?
3. Quantos alunos você atende? Como é estruturado o seu trabalho?
4. Fale sobre o processo de acolhimento do aluno da inclusão na sala de ensino regular?
5. Que tipo de interação existe entre você o aluno com deficiência, os demais alunos e os demais professores da(s) turma(s) e com a professora do Ensino Regular, para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem?
6. De que forma os demais alunos acolhem e interagem com os alunos da inclusão?
7. Que apoio você recebe da Direção, da Equipe Pedagógica, dos demais professores e outros profissionais da Escola para a realização do seu trabalho especializado?
8. Que apoio você oferece para os mesmos profissionais?
9. Que dificuldades você encontra para trabalhar com os alunos da inclusão?
10. Você participa de um Programa de Formação Continuada para a Inclusão? De que tipo e com que frequência
11. Que mudanças, a seu ver, foram necessárias na dinâmica da Escola para a Inclusão?
12. Como você avalia o progresso acadêmico de seu(s) aluno(s) no Ensino Regular?

Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA  
Participantes -Profissionais de Apoio

- 1.Você já teve contato com pessoas com deficiência?
- 2.Há alunos com deficiência estudando nesta escola? De qual tipo?
- 3.Você já ouviu falar em Inclusão escolar?O que você entende por isso?
- 4.Você participou de reunião para tratar do assunto Inclusão?
- 5.Você percebe a necessidade de mudanças, na escola, para o atendimento aos alunos com deficiência? Quais? Alguma já foi realizada?
- 6.Na sua rotina de trabalho, você tem algum tipo de contato com os alunos com deficiência, ou presta algum tipo de apoio a eles?
- 7.Qual sua opinião sobre os alunos com deficiência freqüentarem a escola regular?

Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA  
PARTICIPANTES: OUTROS PROFESSORES

1. Durante as suas aulas você atende aluno com deficiência? Que tipo de deficiência o(s) aluno(s) apresenta(m)?
  2. Que preparação você teve para a Inclusão?
  3. Que opinião você tem sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?
  4. Que mudanças foram necessárias na dinâmica da Escola ou da sua aula para a Inclusão?
  5. Que dificuldades você encontra para trabalhar com os alunos da inclusão?
  6. Você participa de um Programa de Formação Continuada para a Inclusão? De que tipo e com que frequência?
  7. Que apoio você recebe da Direção, para a realização do seu trabalho especializado?
  8. Que apoio você recebe da Equipe Pedagógica?
  9. Que tipo de interação existe entre você e a professora do Ensino Regular, para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem desses alunos?
  10. Que encaminhamento metodológico você utiliza no desenvolvimento das suas aulas para atender estes alunos?
  11. De que forma os demais alunos acolhem e interagem com os alunos da inclusão?
  12. Como você avalia o progresso acadêmico de seu(s) aluno(s) no Ensino?
- Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?