



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

**INCLUSÃO DE PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS NO
ENSINO MÉDIO REGULAR DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE**

SÔNIA GRACIETE KELLER

Pelotas
2010

SÔNIA GRACIETE KELLER

**INCLUSÃO DE PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS NO
ENSINO MÉDIO REGULAR DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Política Pública.

Orientadora: Dr^a. Vera Maria Ribeiro Nogueira

Pelotas
2010

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a Vera Maria Ribeiro Nogueira – Orientadora

Professora Dr^a Neuza Maria Corrêa da Silva

Professora Dr^a Raquel Fabiana Lopes Sparemberger

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

- à professora Dr^a. Vera Maria Ribeiro Nogueira, orientadora que, mesmo à distância, se mostrou solícita, norteando com carinho e dedicação minhas inseguranças e a elaboração desta dissertação;

- aos professores do Curso, pelo desempenho competente em suas aulas no Mestrado em Política Social e pelas oportunidades de enriquecimento pessoal e profissional que me possibilitaram;

- à querida professora Yeda Porto, pela revisão do texto desta dissertação e pelas profícuas sugestões;

- à amiga Lucimar Pereira de Souza, pela presteza e atenção relativamente às questões organizativas e de apoio à minha trajetória no Curso.

Dedico este trabalho:

- ao meu marido Hélio, pelo amor, cumplicidade, companheirismo e apoio em todas as etapas de nossas vidas;

- aos meus filhos, Patrick e Patrícia, meus dois tesouros, que sempre me deram apoio e ajuda, quando necessário;

- aos meus pais, Ivo e Erena (*in memorian*), que me fizeram acreditar que é com coragem que vencemos os obstáculos.

Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

RESUMO

Relato, neste trabalho, o processo de pesquisa, cujo tema central tratou da inclusão tendo, como objetivo, identificar a percepção e a prática dos professores sobre a inclusão de portadores de necessidades especiais no Ensino Médio regular do Colégio Municipal Pelotense, apresentando, ainda, limites e potencialidades desse processo. A partir da análise das práticas pedagógicas, identifiquei o que pensam e como agem os docentes em face da proposta de inclusão. A contribuição esperada relaciona-se à sua possibilidade para potencializar a educação inclusiva, ou seja, aquela que consolida um novo paradigma educacional de construção de uma sociedade aberta para todas as diversidades. Para tanto, a pesquisa desenvolveu-se através da abordagem qualitativa, um estudo de caso, utilizando-se de entrevista para a coleta de dados, quando, posteriormente, realizei análise textual, a partir de técnicas como análise de conteúdo e análise de discurso. As entrevistas foram realizadas com treze professores que trabalham com alunos portadores de necessidades especiais. Esta abordagem permitiu conhecer a realidade educativa e as concepções de professores de uma escola pública municipal sobre inclusão. Como referencial, foram utilizadas as contribuições de autores como Freire, Perrenoud, Maturana, Mantoan, Foucault, Omote, Martins, Glat, entre outros, o que me permitiu construir uma visão mais clara e ampla da temática, possibilitando-me a compreensão da educação inclusiva e analisando o desenvolvimento de sua prática, atentando para o entendimento de que a escola é um espaço privilegiado para a inclusão das diversas necessidades especiais. A conclusão que a pesquisa aponta é que, tanto a escola como a maioria dos professores não estão preparados para a inclusão de modo a atender aos preceitos legais e metodológicos orientadores da inclusão socioeducativa, carecendo de equipamentos, de equipe especializada e de formação pedagógica continuada para docentes.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Inclusão. Portadores de Necessidades Especiais. Educação Inclusiva no Ensino Médio regular.

ABSTRACT

Report, in this work, the research process, whose central theme dealt with the inclusion with the objective to identify the perception and practice of teachers on the inclusion of people with disabilities in regular High School of Municipal Pelotense School, presenting also limits and potential of this process. From the analysis of teaching practices, identified what they think and act as teachers in the face of the proposed inclusion. The expected contribution is related to its ability to enhance inclusive education, namely, one that consolidates a new educational paradigm for building a society open to all diversities. For this, the research developed through the qualitative approach, a case study, using interviews to collect data when subsequently realized textual analysis, the techniques as content analysis and discourse analysis. The interviews were conducted with thirteen teachers working with students with special needs. This approach allowed us to know the reality of education and teachers conceptions of a public school about inclusion. As references were used contributions from authors as Freire, Perrenoud, Maturana, Mantoan, Foucault, Omote, MARTINS, Glat, among others, which allowed me to build a clearer picture of the broad and thematic, allowing me the understanding of inclusive education and analyze the development of their practice, attending to the understanding that the school is a privileged space for the inclusion of various special needs. The conclusion is that research shows that both the school as most teachers are not prepared for inclusion to meet the legal and methodological guidelines of socio-educational inclusion, lacking equipment, specialized staff and teacher training continued to teachers.

Keywords: Public Policy of Inclusion. Special Needs Carrier, Inclusive Education in regular High School

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FaE – Faculdade de Educação (Universidade Federal de Pelotas)
INES - Instituto Nacional de Surdos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NAPNE - Núcleo de Apoio a Portadores de Necessidades Especiais
NEEs - Necessidades Educacionais Especiais
ONU - Organização das Nações Unidas
PNES - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
SEESP – Secretaria de Educação Especial
UCPel – Universidade Católica de Pelotas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação,
a Ciência e a Cultura.
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
1.1 Educação	13
1.2 Educação Inclusiva	16
1.3 Desafios da Educação Inclusiva	19
1.4 Formação do Professor	22
1.5 Currículo e a Inclusão Escolar	24
CAPÍTULO 2: POLÍTICA SOCIAL DE INCLUSÃO	27
2.1 Políticas Públicas de Inclusão Escolar no município de Pelotas	34
CAPÍTULO 3: ÉTICA NA INCLUSÃO	45
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA.....	47
4.1 Pesquisa qualitativa	47
4.2 Análise de dados.....	48
4.2.1 <i>Concepção de Educação Inclusiva</i>	49
4.2.2 <i>Potencialidades da inclusão</i>	50
4.2.3 <i>Fragilidades da inclusão</i>	53
CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS	67

INTRODUÇÃO

Minha participação no Programa de Pós-Graduação realizou-se através da linha de pesquisa Política Social, Processos Participativos e Cidadania Social, ao qual está ligada a temática “Políticas Sociais de Inclusão”. Por meio desta linha de pesquisa, busquei coletar dados, ampliando o entendimento sobre a problemática da Educação Inclusiva na concepção de professores especializados que trabalham com o tema em estudo.

A partir daí, surgiu meu interesse em analisar as práticas educacionais de inclusão, envolvendo portadores de necessidades especiais do Ensino Médio regular de uma escola pública municipal. Busquei os dados da pesquisa junto aos educadores da Instituição, definidos como sujeitos da pesquisa. Procurei realizá-la de modo que possibilitasse a expressão da realidade. Construí o referencial teórico a partir do pensamento de vários autores especialistas da área de estudos, na consulta às Políticas Públicas de Inclusão e à Legislação específica, respondendo, assim, às minhas inquietações sobre o que pensam e como agem os educadores acerca da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Essas mesmas questões se evidenciam como preocupações presentes nos contextos sociais mais amplos, assim como no contexto institucional local, o que me levou a estabelecer, como **objetivo geral** da pesquisa, o intento de identificar a percepção e a prática de professores sobre inclusão de portadores de necessidades especiais no Ensino Médio regular do Colégio Municipal Pelotense. Como **objetivos específicos**, estabeleci: 1) identificar a concepção de inclusão entre os professores do Colégio Municipal Pelotense; 2) identificar as potencialidades e fragilidades vivenciados pelos professores na prática inclusiva.

Procurei mostrar, através deste estudo, a importância da legislação, das políticas públicas de inclusão, da formação dos professores, do interesse e da organização da instituição de ensino para o atendimento a essa clientela, acreditando que este conjunto de elementos é fundamental para o aprimoramento do processo de inclusão e para a inserção dos portadores de necessidades educativas especiais na escola e na sociedade.

Na organização desta dissertação, inicialmente, faço a apresentação do trabalho, explicitando sua origem, assim como apresento elementos que justificaram a realização da pesquisa e definiram seus objetivos.

A seguir, apresento aspectos teóricos que fundamentam o trabalho, bem como a metodologia desenvolvida na pesquisa, constituindo três capítulos da dissertação.

No primeiro capítulo, registro o quadro referencial construído desde a elaboração do projeto de pesquisa, aprofundado e aprimorado no decorrer da proposta investigativa. Este capítulo está organizado a partir de duas seções: na primeira, apresento as seguintes abordagens: concepções de Educação e Educação Inclusiva, a partir do pensamento de diversos autores, assim como destaco desafios quanto à formação de professores e às características de currículos adequados ao processo de inclusão escolar. Na segunda seção, são contempladas abordagens relativas à Política Social de Inclusão, Política Nacional de Inclusão Social, trajetória histórico-organizativa do processo de Educação Inclusiva em Pelotas/Rio Grande do Sul.

No segundo capítulo, enfoco aspectos relacionados à Ética na Inclusão, destacando elementos éticos evidenciados nas Políticas Públicas, assim como aqueles revelados por profissionais que trabalham com a inclusão escolar.

O terceiro capítulo contém elementos teóricos acerca da metodologia do trabalho, incluindo e analisando procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Procedo à análise e à interpretação dos dados obtidos, reunindo-os a partir das questões de pesquisa e categorizando-os. Retomo as questões de pesquisa referenciando-as ao roteiro de entrevista, que se encontra no Anexo 4.

Por último, apresento a conclusão da pesquisa com contribuições para outras possíveis pesquisas, bem como para a qualificação e potencialização de processos inclusivos.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1 Educação

De modo geral, a educação é um processo de desenvolvimento integral humano, que visa a capacitar o sujeito a pensar, a querer e a se comunicar com os outros e com o mundo, agindo sabiamente diante de situações que surgem na vida. Aliás, o grande desafio da educação é educar para a vida.

Para Sarlet (2003, p. 52), “[...] educação significa a humanização do ser humano. Quando o homem nasce, ele – o ser humano – é o ser mais frágil na escala zoológica. Necessita de todo o amparo, acolhimento e proteção, senão não tem condições de sobreviver”.

Isso significa que a educação resulta no favorecimento da pessoa humana que, integrada aos mais diferentes contextos, possa ter desempenhos e responsabilidades na sociedade. Todo o ser da espécie humana precisa de educação e proteção. Todo sujeito nasce humano, mas para realizar esta condição precisa da educação que há de durar por toda a vida e acontecerá em todas as instituições sociais. Porém, a base da educação está na família, no convívio entre os membros da mesma. A sua continuidade se dará de forma institucionalizada na escola, visando ao saber científico e humano.

Nesse sentido, Sarlet (2003) diz mais: “A educação pressupõe a elaboração e as estruturas de uma escala de valores. O ensino faz parte, mas a maior fatia cabe à escola, a fim de proporcionar uma formação científica e humanista adequada, atualizada e sintonizada com os valores da família” (2003, p. 52).

Esse entendimento encaminha para o pressuposto de que a educação visa à formação do caráter do ser humano e este deve ser construído degrau por degrau, através de uma estrutura firme, que forme o educando através de conhecimentos científicos e humanos em conformidade e em sintonia com os valores da família.

Por sua vez, Freire (1996, p.110) diz: que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

Nessa direção, a educação é busca do cultivo de um ser humano com consciência crítica, com liberdade de expressão, que se comunica e participa da sociedade e que assim adquire a capacidade de transformá-la, enquanto transforma a si mesmo.

Ressalta-se, pois, que, de acordo com Paviani (1990, p. 29), a função da escola em relação ao processo educativo assume importância indiscutível:

A ação educativa da escola visa essencialmente a criar consciência da realidade. Isto é, da realidade humana e do mundo que nos cerca. Criar condições que permitam ao homem e à população identificar os problemas e buscar as soluções mais adequadas. Neste sentido, a educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo.

Observa-se, ainda segundo Paviani, que a educação escolar consiste em ver, ouvir, perceber o que fazem e o que pensam os educandos, identificando os valores e os objetivos e as condições de vida que os caracterizam. A escola deve respeitar a cultura do educando. Apenas depois dessa análise, cabe à escola realizar um trabalho de auxílio, colocando-lhes à disposição os conhecimentos e as técnicas desenvolvidas até hoje pela humanidade. E, a partir desses conhecimentos, poderem compreender os problemas que cercam a sociedade e buscar as soluções mais apropriadas. Educar é contribuir para a mudança do que deve ser transformado.

Para Maturana (2001, p.29),

[...] a educação é um processo contínuo que dura toda vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação do educando, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente.

Isso significa que a educação é um processo de convivência com o outro. Precisa-se construir um mundo onde as pessoas saibam respeitar os outros e aceitar os outros.

Cabe também registrar os quatro pilares da educação que devem ser a base das competências deste tempo, os quais constam de documento elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e organizado por Delors (1999, pp.89-90) que assim refere:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes.

Isso quer dizer que compreender o mundo é fundamental para uma vida digna. Não se pode valorizar somente o saber útil. É preciso valorizar o saber que leva o ser humano a *conhecer* e ter interesses por novos conhecimentos. É importante aprender ao longo de toda a vida, para entender as complexidades do mundo atual e adaptar-se ao mundo em mudança.

Aprender a *fazer* é educar o sujeito a pôr em prática os seus conhecimentos. Preparar as pessoas para a evolução do mundo do trabalho e das aprendizagens que são exigências cada vez maiores e não simplesmente prepará-las para a competição nesse mercado voltado para o consumo desenfreado.

O maior desafio da educação atual é aprender a *viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. Vive-se em tempo de competição, tem-se muito preconceito; há grandes dificuldades em aceitar o diferente. Urge, pois, uma educação voltada para a convivência. O desafio é buscar a equidade, a cooperação, a solidariedade; educar para a diversidade da espécie humana, descobrir o outro, conhecer e estudar outras culturas.

Aprender a *ser*, entendendo que a educação é um tesouro que tem por finalidade realizar a pessoa na sua totalidade, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa como um todo, formando sujeitos dispostos a lutar contra as diversas formas de exclusão.

Muitas são as fontes referenciais que ajudam na compreensão de que o verdadeiro sentido da educação é contribuir para a humanização das pessoas, tarefa esta que foi esquecida nos últimos tempos, pois o ser humano vive em uma época na qual o ter tem supremacia sobre o ser; a educação estimula a competição e não conduz ao respeito inter e intrapessoal. Isso quer dizer que ela precisa ser transformada.

Educação é aquisição de conhecimentos, mas não meramente instrutivos, e sim uma educação que pretende a formação do educando que é muito mais ampla e rica; formação que resgate a dignidade de todas as pessoas, a compreensão das

diferenças, a consciência crítica, o respeito mútuo e também a formação de pessoas capazes de lutar contra injustiças.

A educação é vista como sendo a chave do desenvolvimento econômico e social. A justiça e a solidariedade devem dar-se as mãos fraternalmente, devem ocupar o processo da educação para configurar uma sociedade autêntica e humana, na qual cada um, seguindo as suas possibilidades, pratique o dever e o direito de dar sua contribuição para o crescimento de todos. A ausência desses valores tornará a educação opressora e discriminatória.

1.2 Educação Inclusiva

Entende-se por Educação Inclusiva aquela que consolida um novo paradigma educacional de construção de uma sociedade aberta para todos, para a diversidade, para a solidariedade e para a cooperação.

A inclusão é um desafio para os sistemas de ensino. A promoção da educação inclusiva é fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação de qualidade para todos.

São vários os desafios que se impõem à prática docente numa escola para todos, uma vez que o aprendente será sempre ensinante, o ensinante, aprendente, possibilitando uma relação de autonomia e cooperação, reconhecendo o direito de todos à educação.

Evidentemente, a Educação Inclusiva se impõe na medida em que muitas pessoas na sociedade, por razões diversas, não têm tido a garantia deste direito, principalmente nas escolas. Então, segundo Stainback & Stainback (1999, p. 11), uma escola inclusiva assume características peculiares:

É aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo o aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas, uma escola inclusiva vai além disso. Ela é o lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

Isso quer dizer que a chave da educação inclusiva é a cooperação entre os membros da comunidade escolar. A inclusão deve ser realizada em equipe, trata-se de um trabalho conjunto. Incluir significa acolher as expectativas e necessidades do sujeito, atendendo às suas demandas. A educação inclusiva visa ao processo de aprendizagem do sujeito, independentemente da sua necessidade educacional especial e tem como objetivo principal a formação do sujeito como um todo.

Esse entendimento implica considerar, conforme afirma Sasaki (1999, p.122), educação inclusiva como “[...] uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula”.

É necessário perceber que todos os seres humanos são diferentes, portanto é preciso respeitar esta diferença e ter capacidade de entender o outro, de conviver e compartilhar com pessoas diferentes, pois o fato de colocar a criança ou o adolescente na mesma sala de aula não significa incluir, mas sim integrar. Integração quer dizer que o sujeito deve se adaptar ao sistema educativo e têm como princípio a normalização, onde todos são considerados iguais. Nesse sentido, a inserção depende do aluno, de sua capacidade de adaptação, onde nada se muda, nada se questiona, tudo fica como está, nada é transformado. E inclusão é o sistema que se adapta ao sujeito, tem como princípio fundamental a diversidade; o objetivo é não excluir ninguém do sistema escolar. É acolher o educando, é interagir com o outro.

A respeito desse aspecto, Bitencourt (2006, p.16) afirma: "A sociedade não pode esperar que as pessoas especiais se adaptem aos moldes convencionais de um determinado grupo, mas sim ela mesma necessita transformar-se, de modo a poder receber essas pessoas diferentes, sem discriminação”.

Assim, fica claro que o modelo para inclusão escolar não pode fugir aos princípios citados anteriormente. Deve ter suas bases em noções socioconstrutivistas, levando em consideração que incluir crianças especiais na rede regular não se restringe apenas na colocação das mesmas em salas de aula regulares. Trata-se de um conceito bem mais amplo que exige reformas, conscientização, mudanças de hábitos e um compromisso forte da escola, bem como da sociedade em geral (BITENCOURT, 2006).

Ao se referir a esse tema, Sá (2002, p.47), escreve, em um de seus artigos: “[...] inclusão traz um leque de polêmicas, porque no conceito de necessidades especiais cabe todo mundo”. O mundo contemporâneo é formado por pessoas

completamente diferentes e não se pode aceitar que todos sejam tratados da mesma forma. Há necessidade de mudar o que aí está e encontrar uma nova fórmula/forma para cada estudante construir sua aprendizagem.

Desse modo, uma educação inclusiva envolve várias condições como: fornecer o suporte necessário de serviços através de seus profissionais, envolvimento de toda comunidade escolar, pais e demais atendentes pessoais e funcionários da escola, enfim, há necessidade de uma grande parceria entre todos os membros da comunidade.

Torna-se importante salientar que todos os seres humanos são diferentes e isto significa que aprendem de forma diferente. Os educandos, que são tidos como “normais”, têm facilidade em sua aprendizagem escolar, assimilam os conteúdos rapidamente, enquanto que os alunos com necessidades educacionais especiais têm dificuldades de aprendizagem, mas não significa que não possam aprender de acordo com seu próprio ritmo e com a ajuda do (a) professor (a) e dos (as) colegas, o que torna muito importante o trabalho em equipe.

A inclusão é um processo que precisa ser revisto continuamente, pois envolve vários aspectos como: fatores econômicos, sociais, políticos e outros que possam, por qualquer razão, excluir seres humanos.

Inclusão é sinônimo de tolerância com todos que estão convivendo diariamente na escola e na comunidade.

A educação inclusiva é um grande desafio para o Sistema Educacional Brasileiro. Os sujeitos com necessidades educativas especiais, hoje, fazem parte de um grupo que, na sociedade, não têm direitos fundamentais garantidos, pois ela mostra preconceito, desinformação e despreparo. Além disso, as políticas de inclusão, por um lado, enfatizam a obrigação da escola pública de aceitar e reter os alunos, trabalhando com a diversidade; por outro, destinam reduzida atenção à análise da realidade individual de cada aprendiz e às consequentes práticas diferenciadas.

Contudo, a inclusão vem se mostrando uma das mais árduas tarefas nos últimos anos, por ser uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e também polemizado pelos diversos setores sociais e educacionais. Porém, inserir alunos com necessidades educacionais mais graves na rede regular de ensino nada mais é do que promover o respeito e a dignidade humana, direitos que há muito tempo lhes vem sendo negados, enquanto esses direitos são destinados a um grupo social que

tem amplo acesso aos bens, riquezas e oportunidades produzidas em termos sociais, em detrimento de uma parcela muito grande da população que tem restrições ou é barrada por completo da participação sociocultural e do exercício da dignidade e da cidadania.

1.3 Desafios da Educação Inclusiva

A motivação para análise da Educação Inclusiva, enquanto prática normalizadora, foi concebida em função das observações que pude fazer acerca das contradições verificadas, em cursos de capacitação de professores para o atendimento ao aluno com necessidade educacional especial. Naquelas ocasiões, foi possível detectar que os questionamentos e justificativas dos profissionais da educação, quase sempre, eram voltados para a "dificuldade" ou "impossibilidade" de prestar atendimento àqueles alunos, em função da falta de conhecimentos específicos em sua formação acadêmica.

A urgência da contemporaneidade colocou em pauta novos desafios às práticas culturais, abrindo espaços para grupos marginalizados e discriminados por preconceitos formados historicamente. Diante disto, o modelo brasileiro de escolarização sempre foi direcionado para o aluno padrão, regulado e normatizado em princípios de uma pedagogia segregadora, discriminatória e excludente. Com os novos movimentos sociais, começaram a surgir outras realidades históricas que desafiam o pensamento e redimensionam as reflexões acerca da cultura e da sociedade. Assim, novos paradigmas começam a se estabelecer, instituindo-se novos padrões de comportamento.

A escola inclusiva, para se concretizar, tem, como base, princípios e valores éticos, com ênfase nos ideais de cidadania e justiça, e estabelece um contraponto aos sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade. Para Sasaki (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (...). Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A partir deste conceito de inclusão, as escolas devem ser espaços democráticos, com todos os alunos sendo atendidos e formados, considerando, principalmente, suas diferenças. Este pressuposto promove ainda um novo posicionamento da escola que precisa refletir, rever e reconstruir o seu projeto pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores. Estas ações são favoráveis à inclusão social, pretendendo oferecer serviços educativos de qualidade para todos.

Portanto, a Educação Inclusiva é um projeto que se desafia a todo momento, e desafia também todos os contextos que com ela estão envolvidos e articulados: político, econômico, social e educacional brasileiro. Seu êxito dependerá fundamentalmente da efetivação das mudanças propostas por este desafio.

Para situar o discurso da Educação Inclusiva, num contexto histórico, observa-se que ele ganha dimensão nos anos de 1990, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtiem, Tailândia, sob tutela de organizações internacionais como o Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de determinar a igualdade social para os países mais pobres e populosos do mundo, por meio da proposição de condições para uma educação que esteja ao alcance de todos, independentemente de sua condição social, econômica, física e política. A educação é o principal instrumento para a promoção da equidade, e entende-se que esta é a forma de superação das desigualdades e da pobreza no rumo de desenvolvimento social.

A referida conferência resgata os princípios já defendidos pela Reforma Educacional na época da Revolução Francesa, dentre outros movimentos liberais que visavam a uma educação que atendesse a todos. Essas idéias, associadas às políticas públicas implementadas a partir da década de 1990, promoveram uma demanda para a educação e a necessidade de um novo olhar da escola e uma nova postura. A partir disso, surgem novos significados para a educação como instrumento democrático e com o caráter de obrigatoriedade.

Esses documentos legais, nacionais e internacionais, incorreram em favor da inclusão, procurando garantir a igualdade de oportunidades e de condições para as pessoas com deficiência. A Constituição Brasileira de 1988 garantiu a todas as crianças brasileiras o direito de "ser", estabelecendo, como um dos fundamentos da

educação, a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola* (art. 206, inciso I). Ao eleger, como princípio da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e, como um de seus objetivos principais, “[...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV), ela se antecipou à Declaração de Salamanca (ANEXO 1), que determinou, em 1994, que:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes, superdotadas, crianças de rua e que trabalham; crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas. As escolas têm que encontrar uma maneira de educar, com êxito, todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.

Diante desses documentos legais, não pode ser negado a qualquer criança o acesso à sala de aula numa escola regular. A inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência. A exclusão demanda ações urgentes e medidas radicais que revertam, de forma definitiva, essa lamentável condição que ainda é encontrada na atualidade.

Ainda, levando-se em conta a legislação elaborada, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que, em seu capítulo V, refere-se à Educação Especial: "Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades...". Esta lei já previa a adequação para assegurar a inclusão das “pessoas com necessidades educacionais especiais” (PNEEs); logo, as ações inclusivas são necessárias, urgentes e têm, como base, os direitos humanos.

Observa-se, também, que os novos rumos das políticas públicas na educação vêm gerando transformações significativas em aspectos diversos do sistema educacional. Alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em turmas regulares de várias instituições, têm gerado discussões e insatisfações, assim como receio de ambas as partes. Esse novo cenário me desafiou a enveredar em um estudo que apontasse as necessidades observadas pelos profissionais envolvidos e que não receberam, em sua formação, subsídios conceituais e metodológicos para atuar nessa nova escola.

1.4 Formação do Professor

As leis e os decretos, as decisões e ações legais garantem, de certa forma, a possibilidade de que a inclusão ocorra. Mas eles não são suficientes, pois conforme argumenta Kassir (1995, p. 83), “[...] a mudança da história de nossa educação consolida-se mediante a viabilidade de construção de novas percepções por quem produz a prática pedagógica”.

Conseqüentemente, o insucesso pela não realização do empreendimento proposto recai sobre instâncias individualizadas como a própria família ou, então, a própria escola, sem contar com análises fragmentadas que culpam ainda o professor, particularmente.

Encontram-se, sem dúvida, grandes resistências por parte de professores e de profissionais da Educação em aceitar o desafio colocado pelas propostas inclusivistas, o que é perfeitamente compreensível, dada a carência de sua formação para esse desafio (ou utopia?). Tais resistências aparecem em consequência da não problematização da questão, inclusive nas instâncias de formação desses profissionais, o que gera entendimentos e, naturalmente, práticas diversas e, muitas vezes, inadequadas.

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe, é essencial para a efetivação da inclusão.

É necessário que o professor perceba que ele também constrói o saber no contexto de relações que vivencia cotidianamente; ele é um produto histórico, mas dessa história é também autor. E dessa autoria dependerão novas interrelações, novas mediações, novos trabalhos coletivos, novas visões e concepções, e, certamente, novas experiências e práticas no que concerne ao trabalho com as deficiências.

Como bem diz Mantoan (2008, p.120):

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Na perspectiva da formação do professor, a Resolução nº 02/2001 do CNE/CEB (art. 18, §1º) refere-se ao perfil do docente para atuar na Educação Inclusiva, e considera capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que tiverem, em sua formação de nível médio ou superior (comprovadamente), conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e que desenvolveram competências que lhes possibilitem: a) perceber as necessidades educacionais dos alunos; b) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; c) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; d) atuar em equipe, que conte também com professores especializados em Educação Especial.

Não apenas o professor em formação deve ser contemplado, mas aqueles que já estão em exercício, pois há necessidade de ações que se estendam também a esses profissionais, proporcionando-lhes situações de análise e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho e experiências, permitindo-lhes estabelecer relações entre sua ação pedagógica e os pressupostos teóricos que estão subjacentes a ela.

Como afirma Osório (1999), as mudanças no fazer pedagógico supõem mudanças radicais de concepções, de posturas e de práticas por parte de todos os envolvidos na comunidade escolar, direta ou indiretamente (professores, alunos, pais, equipe técnico-pedagógica). Portanto, necessitam estar alicerçadas em uma sólida fundamentação teórica para que tenham relevantes implicações na prática educacional.

Perrenoud (2002) refere que a forma de agir e de estar no mundo de uma pessoa não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seus esquemas de pensamento e de ação. Essas são as condições necessárias para uma transformação duradoura das práticas.

A educação de qualquer aluno deve ter como objetivo sua formação como pessoa capaz de pensar e de agir. O professor tem que ter a visão do conjunto, a visão do educador como um especialista que entende da sociedade e da educação na sociedade.

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas.

Conforme Mantoan (2008, p. 44),

[...] as grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisam ser desveladas, para que possam ser compreendidas por todos e aceitas sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

O objetivo comum é o de construir um conhecimento capaz de transformar uma realidade, operando mudanças de forma efetiva, considerando as diferenças e as individualidades.

Freire (1982, p.101) conclama educadores e educadoras, alertando-os:

[...] ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e rotina.

Assim, ou se rompe com a rotina, como sugere Freire, e se busca inovar a prática pedagógica diante da inclusão, ou se fica discutindo que a mesma não é viável, jogando a culpa no sistema de ensino, nos “ombros” do governo, na família e em todos os setores da sociedade.

Na verdade, a formação de qualquer educador deve ser rica o bastante para permitir uma aguda consciência da realidade em que irá atuar, uma fundamentação teórica que permita uma ação coerente, além de uma satisfatória instrumentalização técnica que lhe possibilite uma ação eficaz [...]. Sua concretização implica abrangência nos níveis atitudinal, crítico-contextual, cognitivo e instrumental (SAVIANI apud MAZZOTTA, 1993, p. 40).

1.5 Currículo e a Inclusão Escolar

Se as leis estão a indicar os direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais de terem acesso e desenvolvimento na escola regular, cabe pensar acerca dos efeitos que essa estrutura formadora normalizante pode gerar sobre os diferentes.

A escola regular muito foi discutida, incluindo as questões relativas ao seu acesso e à permanência e sucesso de seus alunos. Seu papel é também criticado por estar majoritariamente a serviço da cultura dominante, gerando um *ethos* cultural segregador. Acesso, permanência e sucesso, são também discutidos mais detalhadamente a partir de outras perspectivas, como as da etnia, do gênero, da sexualidade e da cultura. Quanto à questão das necessidades especiais terem ressonância nesse espaço educacional coletivo e regular – a escola, é assunto recente.

A que escola esses estudantes estão chegando? Ou, em grande parte, já chegaram e não são reconhecidos ou identificados?

Assim, a diversidade que, de fato, compunha e compõe o universo dos estudantes que começam a ter direito à escola, tem que se acomodar àqueles valores e formas de interpretar o mundo que fazem parte do universo dos grupos que criaram a escola, aquilo que é chamado de cultura majoritária e que representa apenas um dos padrões culturais vigentes na sociedade.

Cabe retomar a preocupação acerca da normalização como espaço ditatorial do *um* sobre o *outro* e da hierarquização que determina o local de subjugação do diferente. A normalização exige o melhor lugar, para, a partir dele, definir e classificar as diferenças e seus espaços.

Assim, as escolas regulares ocupam farto espaço na produção da tecnologia da normalidade. Desse ponto de vista, as necessidades educacionais especiais tendem, pela lógica, a serem chamadas a seguir a mesma linha disciplinada pela instituição, que habilmente a instituiu, com maior ou menor resistência.

Martucelli (1996, p. 29) chama a atenção para essa atitude:

A oposição nada mais é do que um contraste socialmente estabelecido e a maior parte das interdependências são hierárquicas: no seio de cada dupla binária, um tem a primazia e o outro é negado. A luta social é justamente definida pela capacidade de desfazer essa equação.

Para uma instituição escolar regular pensar-se na perspectiva inclusiva dos estudantes com necessidades educacionais especiais, precisa ressignificar-se não só nas oportunidades de acesso, mas em sua filosofia, em seu papel social, em sua ação pedagógica e política frente a si própria e às relações que estabelece. Precisa ser capaz de superar a aspiração pela normalidade e a

normatização como cabíveis a todos, precisa recriar-se na relação com a diferença, precisa de um currículo e um *ethos* para a diferença.

Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno. Desta forma, é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios.

Essa inabilidade, presunção de negação para com as diferentes alteridades, faz da escola espaço de convencimento de um determinado estilo a ser seguido.

Sacristán (1995, p. 105) adverte para essa presumível situação:

A cultura homogênea do currículo escolar, organizada no aparato escolar segundo as condições assinaladas, torna pouco verossímil o objetivo de admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferentes, dentro de um mesmo grupo de alunos. Uma vez que o sistema e os usos que nele se acolhem funcionam dessa forma, romper essa dinâmica não é fácil. O caso da integração de crianças com deficiência é bem sintomático dos esforços que se devem dedicar para assimilar uma determinada diferença, com a vantagem de que é uma diferença admissível para a maior parte dos pais e professores.

Discutir a diferença no contexto da formação escolar é pressuposto para a superação do silenciamento das culturas negadas nos currículos de hegemonia burguesa. O presumível fracasso dos especiais (também dos negros e pobres), na escola regular, como estado natural de sua condição resignada ou desvantajosa frente à normalização física, mental, social ou organizacional, precisa de uma ressignificação da própria escola e da sua pedagogia. Há, para tanto, alguns desafios inerentes.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA SOCIAL DE INCLUSÃO

O que acontece nas escolas não funciona de modo isolado do sistema educacional, porque é um reflexo da sociedade onde elas estão inseridas. As crenças, os valores e as prioridades da sociedade permearão nas escolas e não pararão na porta de entrada destas. Os integrantes das instituições de ensino são cidadãos da comunidade local, da sociedade e por elas são influenciados, assim como acontece com aqueles que dirigem e coordenam os sistemas e as instituições educacionais como um todo, incluindo os que são indicados pelos governantes locais, como diretores de escolas e equipe técnico-pedagógica, na maioria das vezes, profissionais com limitado/insuficiente conhecimento sobre as políticas de inclusão.

A sociedade, por meio de seus representantes, já começam a pensar de forma abrangente sobre o contexto social em que se encontram as escolas, mas esse processo ainda está dando os primeiros passos, tendo muito que se fazer, a fim de combater a desigualdade social. Nesse sentido, exemplifica-se: má distribuição de renda, pobreza, fracasso educacional, saúde frágil, degradação familiar, habitação inferior ou inexistente, desemprego, racismo e todo o tipo de exclusão social.

O conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática a esse respeito, mudanças de paradigmas sobre o modelo social, implicando jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento, uma mudança no modelo social e ambiental específico da educação inclusiva, a fim de ajudar o portador de necessidade educacional especial. Para tal, é necessário conhecer tanto quanto for possível a natureza das dificuldades, por meio de avaliações globais dos seus pontos fracos e fortes, a fim de fazer diagnóstico que oriente o planejamento de programas de intervenção e apoio, ajudando a inseri-la no sistema educacional e beneficiá-la com o que a escola possa oferecer-lhe.

O modelo social da deficiência baseia-se na compreensão de que a sociedade e suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção

dos obstáculos existentes à participação das pessoas portadoras de deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de atitudes que criam e mantêm a exclusão (CAMPBELL, 2002).

Os dirigentes das instituições de ensino, o governo e os responsáveis pela coordenação da educação especial são compromissados a assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo global e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pelas escolas. No entanto, como tem acontecido, a inclusão exige mais do que isso. Não é suficiente para os alunos serem apoiados para terem acesso ao que está disponível nas escolas. A essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola. Cedo ou tarde, essas inúmeras possibilidades e oportunidades incluirão muitos ou todos os alunos que estão agora em escolas ou em classes especiais.

Ainda que haja muitas ações que as escolas possam fazer para trabalhar pela inclusão, há limites para o que cada escola pode atingir sozinha. A introdução de um Currículo Nacional com esse tema foi particularmente bem vinda pelos professores que desenvolvem esse trabalho no seu cotidiano, bem como ouvir, através de um processo de consulta, os interesses relativos às necessidades especiais.

O Currículo Nacional, implantado em setembro de 2000, incorporou o conceito de inclusão como um princípio fundamental desde o seu início, o que se refletiu no trabalho de cada comissão disciplinar. Se essa nova versão do currículo é bem mais aceitável a uma ampla gama de alunos do que a versão anterior era, um passo significativo foi dado em termos de um trabalho em direção à educação inclusiva.

Alguns dos desafios fundamentais com os quais se depara no cotidiano social foram apontados para que reflexões sérias sejam realizadas no sentido de trabalhar para que haja um sistema educacional mais inclusivo, uma vez que se considera que a via de acesso à inclusão não tem limite, nem fim, porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino.

A inclusão representa, na realidade, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo. A linguagem da diversidade, que insere discursos acerca da justiça social e da equidade de oportunidades, não consegue chegar ao âmbito de ações propositivas, permanecendo a sociedade repleta de desigualdades, as quais, por sua vez, refletem-se no sistema educacional.

Como é possível mudar tal sistema, tornando-o mais inclusivo? Como esse problema pode ser resolvido? Será que as escolas podem mostrar caminhos através de suas práticas? Para tanto, é imprescindível identificar as necessidades especiais nos contextos mais amplos das desigualdades sociais e da marginalização. Essa iniciativa também faz parte do desafio de reduzir a pobreza e atingir a justiça social, tão conclamada pela sociedade.

O processo de trabalhar para a educação inclusiva ainda pode ser visto como uma expressão de luta para atingir os direitos humanos universais, prioridade global, cuja liderança foi assumida pelas Nações Unidas.

Hoje, já é possível afirmar-se que a “educação das necessidades especiais” está superando a que se desenvolveu durante os anos 80 e início dos anos 90, desafiando, assim, todas as formas de exclusão e discriminação, independentemente de elas terem se originado como uma resposta da sociedade à deficiência, ao gênero, à raça, à orientação sexual ou à pobreza e à desvantagem social.

Essa iniciativa se apresenta como importante espelho do movimento global da Organização das Nações Unidas da Educação Para Todos, o qual tem, como objetivo, criar condições de acesso à escolarização e à qualificação, no intento de atender a milhões de crianças no mundo todo, entre as quais uma minoria significativa é portadora de deficiência ou apresenta necessidades especiais.

Pode-se dizer, ao analisar a trajetória da inclusão em uma linha de tempo, que houve relativo progresso nesta questão.

Inicialmente, na Idade Antiga, pessoas com deficiência eram consideradas como subhumanos ou sob influências espirituais negativas. As famílias podiam eliminar, legitimamente, seus bebês com deficiência, posto que não eram considerados humanos. Foi um período sem avanços científicos ou comportamentais nesse campo.

Na Idade Média, com o advento do Catolicismo/Cristianismo, inicia-se um movimento mais humanizado, baseado na compaixão e nos dogmas da Igreja, que muda um pouco o valor dado às pessoas com deficiência. Naquele período, era papel da igreja proteger e manter com alguma "dignidade" as pessoas que nasciam "diferentes". Posteriormente, no período da inquisição, observa-se um movimento "mercenário" que transforma os deficientes em hereges, levando-os para as fogueiras, com o objetivo de confiscar seus bens. Nota-se profunda contradição,

pois, se antes a compaixão levava à proteção, nesse outro momento, a "avareza" levava à eliminação, quando o avanço inicial é sobreposto por uma postura exclusivamente materialista.

Nos séculos XVIII e XIX, observa-se um movimento mais objetivo em favor deste público. As pesquisas avançam no campo da medicina e as deficiências começam a receber tratamento. Surgem as instituições especiais para atendimento e tratamento de cegos e surdos. Ainda com uma visão segregadora, porém já demonstrando preocupação de cuidar e melhorar a vida das pessoas com deficiência.

Nos séculos XX e XXI, surgem mais escolas especiais que atendem a diferentes deficiências. São instituições mais voltadas para a integração dessas pessoas, porém ainda sem visão de inclusão. Essas escolas só atendem e tratam de pessoas com deficiências específicas, o que ainda as mantém excluídas da sociedade, mas se pode dizer que esse era o caminho na época e foi um passo largo na direção da inclusão.

Nas últimas décadas, mais especificamente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial (1945), os avanços a favor da inclusão tornaram-se importantes e significativos. A preocupação com a educação das pessoas com deficiência, no Brasil, teve seu início no século XIX, e sua inspiração veio das experiências norte-americanas e européias, afirma Mazzotta (1996).

Entre 1954 e 1956, surgiram as escolas especiais, com ênfase no atendimento clínico especializado. A partir daí, a sociedade começou a perceber melhor a possibilidade de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Até esse período, pessoas deficientes ficavam à margem da sociedade, eram acolhidas em abrigos e instituições filantrópicas ou religiosas. Muitas vezes, passavam ali toda a vida, sem receber nenhum atendimento especial que os desenvolvessem e as tornassem produtivas. Lentamente, o atendimento foi migrando do âmbito da saúde para o da educação. Ainda segundo Mazzota (1996), em 1942, cerca de 40 (quarenta) escolas públicas regulares atendiam, de alguma forma, a alunos chamados de excepcionais.

O período de 1957 a 1993 foi marcado por políticas governamentais no âmbito nacional. A educação especial ficou estabelecida como uma modalidade de educação escolar, que garantia serviços educacionais especiais, organizados nas diferentes instituições de ensino com o objetivo de apoiar, complementar e, muitas

vezes, substituir os serviços educacionais regulares. Tinha como principal meta possibilitar o acesso à educação escolar formal e desenvolver a capacidade dos alunos, sem, portanto, ter como objetivo a Educação Inclusiva.

A inclusão é ainda um conceito em elaboração. Ela vem sendo construída através de profunda transformação histórica e tem suas bases na educação especial e na luta das pessoas com deficiência pelo acesso à educação.

O conceito de inclusão é também explicitado por Omote (2003, p. 23) que afirma:

[...] a inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independente de suas posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais.

Porém, não só o respeito às diferenças e à igualdade de direitos promovem a inclusão, a equidade também é um pressuposto da inclusão. Considerando as diferenças existentes entre as pessoas, para garanti-la, é preciso disponibilizar às diferentes pessoas e inteligências as condições de acessibilidade e apoio necessárias para o desenvolvimento e exercício da cidadania, da forma mais plena.

O processo de inclusão escolar na educação brasileira foi impulsionado a partir da década de 1970, com o atendimento educacional ao aluno com necessidade educacional especial pela rede pública de ensino.

Na década de 1980, o destaque foi para as discussões sobre a interação, a integração e o compartilhamento das responsabilidades do ensino regular e do ensino especial com a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, ficaram estabelecidos os primeiros ensaios da Educação Inclusiva. As primeiras ações governamentais em favor da Educação Inclusiva podem ser identificadas nos seguintes procedimentos: acesso à informação pelas famílias que têm filhos com deficiência, permitindo que essas famílias encaminhem para a escola as crianças na faixa de educação obrigatória; o surgimento de discussões, por parte do poder público, sobre as condições necessárias para atender adequadamente a

esse público, posto que estejam inseridos não mais nas classes especiais, mas em classes regulares.

Esta discussão acontece a partir da demanda, mas reflete também a direção das políticas públicas nacionais presentes na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394/96 e nas resoluções do Conselho Nacional de Educação. A organização dos serviços disponíveis na rede pública foi se constituindo de acordo com os novos paradigmas estabelecidos e acompanha, nos anos 1990, mais especificamente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, a intensificação das discussões sobre a inclusão.

Nessa compreensão, Osório (2004, pp.10-11) afirma:

O diálogo sobre a temática da inclusão é polêmico e não pode ser conduzido apenas na direção da inserção ou da ocupação de espaços sociais ou na escola, pois envolve diversos elementos que foram analisados a partir dos pressupostos teóricos de Michel Foucault. Esta análise nos traz elementos e certa liberdade de expressão científica, sem, contudo, perder a condição principal da Ciência, de um estudo aprofundado, consistente, e que possa apontar algumas possibilidades de verdades, considerando, inclusive, que são temporárias, para o entendimento dos fatos históricos, enquanto colheita das práticas sociais.

Foucault (1999) afirma que é preciso tentar enxergar a história para além do mero relato, mas buscando os fatos no entorno, pois estes fatos é que podem ser importantes para a compreensão de suas determinações. A compreensão desses olhares possíveis sobre as "verdades" presentes na sociedade colabora para se compreender as práticas sociais na escola, ressaltando como tornar a escola um espaço de protagonismo e como o discurso da inclusão se desenvolve nesta mesma escola. Os fatos históricos constituem importantes referências para a análise quanto à regulamentação da prática pedagógica e à constituição do conceito de inclusão que prevalece nas escolas regulares.

A Educação Inclusiva propõe uma prática social democrática, em que educadores e gestores devem desenvolver suas ações educativas à luz de um novo paradigma, que é o da inclusão. Este processo prevê a superação de obstáculos, com o objetivo de promover a formação de todas as pessoas, independente das dificuldades motoras, sensoriais ou cognitivas. Dessa forma, poderá ser garantida a igualdade de oportunidade a todos, conforme previsto nos vários documentos legais já descritos anteriormente.

É importante destacar a necessidade de envolvimento, não só da escola ou dos serviços de saúde, mas também da comunidade, da família, dos órgãos do governo e de todos os participantes no processo da Educação Inclusiva. Trata-se de um envolvimento conjunto, que torna o processo mais produtivo e adequado, pois a pessoa com deficiência também está inserida em um contexto globalizado.

O conceito de educação especial foi substituído definitivamente pela concepção de Educação Inclusiva com base na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defendeu a necessidade de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, ampliando o conceito de deficiência, tendo como princípio fundamental a "Educação para Todos". Naquele momento, a Educação Inclusiva se estabeleceu como o princípio importante da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Infelizmente, ainda é necessário destacar, a todo o momento, que os direitos das pessoas com deficiência são exatamente os mesmos dos demais cidadãos. Mas, para que essas pessoas possam usufruir desses direitos, torna-se indispensável que se adotem medidas especiais. O direito de ir e vir, por exemplo, muitas vezes é comprometido pelas barreiras ambientais, por falta de espaços adequados que permitam o deslocamento de pessoas com dificuldades locomotoras ou de visão.

Na análise deste breve histórico, ressalta-se que a História não é evolutiva, contínua, progressiva ou cumulativa, segundo Foucault (1999). Para este autor, a História é descontínua, nem evolutiva, nem involutiva. Isso pode ser constatado na trajetória da Educação Inclusiva, em que se verificam períodos de ruptura e mudanças, mas também de permanências e até retrocesso, aonde diferentes interesses vêm determinando as ações da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Neste sentido, é pertinente atentar que:

Jamais testemunharemos outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço em longo prazo para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Tal esforço exigirá, contudo, um muito maior e racional aporte de recursos para a educação básica e capacitação do que tem sido feito até o momento. Todavia, os benefícios advindos deste esforço começarão a ser colhidos de imediato, e crescerão um tanto a cada dia, até a solução dos grandes problemas mundiais que hoje enfrentamos. E isso graças, em grande parte, à determinação e perseverança da comunidade internacional na persecução de sua meta: Educação para Todos (WCEFA - 1990).

Constata-se que a Educação Inclusiva é um desafio que requer a participação dos governos, da sociedade civil, das ONGs, da mídia, das empresas, dos pesquisadores, mas talvez principalmente, das instituições educacionais, com o objetivo e compromisso de modificar um quadro histórico marcado pela exclusão.

2.1 Políticas Públicas de Inclusão Escolar no município de Pelotas

As informações que seguem estão referenciadas em documento elaborado pela Professora Carmen Sílvia Lenzi, profissional da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas/Rio Grande do Sul.

O Município de Pelotas, que possui seu próprio Sistema de Ensino, desde 2003, conta com uma rede pública que abrange 27 (vinte e sete) escolas de Educação Infantil, 65 (sessenta e cinco) escolas de Ensino Fundamental e a maior escola pública da América Latina, que oferece, além dos níveis anteriores, também o Ensino Médio e Curso Normal, num total de 93 (noventa e três) escolas municipais.

Antes mesmo de ter sistema próprio de ensino e estar normatizando inúmeros aspectos da legislação educacional, o município de Pelotas já vinha recebendo, em sua rede, alunos com deficiência, procurando atender e respeitar as seguintes definições legais já propostas:

► na Constituição de 1988, que prevê em seu art. 206, que: “O ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, em seu art. 208, que “[...] cabe ao Estado a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência;

► na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu capítulo V, coloca que a “[...] educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar de preferência na rede regular de ensino”, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e inclusão dessas pessoas. Prevê também que “[...] os sistemas de ensino devem organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”;

► nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, onde está definido que a educação especial é “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”;

► na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 aponta que:

Os sistemas de ensino devem organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais e garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

O atendimento à legislação que vem orientando a Educação Especial, aconteceu, no município, de forma muito natural com a inclusão de alunos com Síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência intelectual, baixa visão e outros. Esse fato se deve à ousadia de algumas escolas em atender a esse público e, também, à expectativa de familiares que reivindicavam tal direito para o portador de necessidades especiais.

Esses alunos vêm construindo uma trajetória na rede pública, tendo vários deles permanecido até a conclusão dos respectivos níveis de ensino em que ingressaram. Mas foi no ano de 2001 que esse atendimento ficou bem demarcado, quando um grande número de alunos surdos ingressou na rede municipal de educação.

Naquele período, a partir de um movimento organizado pela Associação de Surdos do município de Pelotas, que procurou o departamento pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, solicitando o acesso de nove alunos que queriam frequentar o então Curso de Magistério, ingressam, pela primeira vez, no Colégio Municipal Pelotense, a única escola pública municipal que atende toda a educação básica. Eram alunos surdos oriundos do Ensino Fundamental da Escola Especial Alfredo Dub.

O ingresso de alunos surdos e com diferentes deficiências na rede municipal, a partir de então, se deu ininterruptamente, atendendo a uma demanda crescente que buscava matrícula nos diferentes níveis e modalidades de ensino a cada ano.

No ano de 2002, a Prefeitura Municipal de Pelotas optou pela adesão à Política Nacional de Educação Especial, assumindo o compromisso com o processo de inclusão nesta rede de ensino. Criou-se, inicialmente, um projeto que previa, como público alvo, alunos com deficiência mental, alunos com histórico de multirrepetência e/ou defasagem idade/série e, ainda, aqueles com risco iminente de abandono da escola. Todos deveriam estar matriculados em escolas da rede pública municipal de ensino e devidamente avaliados por equipe multidisciplinar.

Como estratégia inicial de atendimento em Sala de Recursos (SR), ocorreu a designação de professores titulares para essas salas e professores itinerantes, ambos com formação pedagógica em Educação Especial.

Coube aos professores titulares das duas Salas de Recursos implantadas o atendimento pedagógico aos alunos com deficiência mental e o assessoramento aos pais e às equipes profissionais das unidades escolares. Ao professor itinerante competia visitar periodicamente as escolas, principalmente as de difícil acesso, que apresentavam dificuldades em encaminhar os processos educativos dos alunos, as que possuíam matrícula de aluno com dificuldade acentuada de aprendizagem associada a condutas típicas, síndromes de quadros neurológicos, psicológicos e psiquiátricos complexos e persistentes e aquelas onde os alunos se encontravam em situação de risco socioemocional ou econômica. Durante essas visitas, o professor itinerante deveria desenvolver práticas de atendimento individualizado e propor adaptações e flexibilizações curriculares, metodológicas e avaliativas em colaboração com as equipes pedagógicas das escolas.

No ano de 2004, celebraram entre si o Ministério da Educação/SEESP e a Prefeitura Municipal de Pelotas, Termo de Adesão para o desenvolvimento do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com vistas a garantir o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola, sensibilizar e envolver a sociedade em geral e a comunidade escolar em particular

O município de Pelotas assume este Programa e, com ele, o compromisso com a implementação de um sistema educacional inclusivo.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, ao mesmo tempo em que subsidia filosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educacional, também disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico para que sejam implantadas Salas de Recursos para viabilização do atendimento nos municípios-polo, apoiando o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino.

No final de 2004, que coincide com o final de uma gestão municipal, foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME) de Pelotas o pedido de análise e aprovação do Regimento Interno que criava o Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA).

Ao CAPTA foi atribuído um serviço de natureza pedagógico-educacional, ao qual competia promover a inclusão social, educacional e tecnológica das pessoas com deficiência nas Salas de Recursos.

Após criteriosa análise do texto do referido regimento, os conselheiros designados pelo CME visitaram o prédio onde seria instalado o CAPTA para a verificação da coerência do texto legal, que propunha a sua criação, com as condições estruturais e recursos humanos previstos para o seu funcionamento. Naquela época, o CME de Pelotas opta pela não aprovação do Regimento que cria o CAPTA, justificando o não atendimento ao instituído no documento e a falta de materiais elencados para o seu funcionamento, que não se encontravam no local no dia da visita de supervisão.

Fecha-se um ciclo de gestão. A partir de 2005, um novo governo e novos encaminhamentos.

A Prefeitura Municipal de Pelotas, nessa gestão, reafirma o seu compromisso com a implementação das políticas da Educação Inclusiva, ao assinar nova Carta de Acordo. Tem como meta a efetivação de uma política da Educação Inclusiva fundamentada na idéia de sociedade que reconhece e valoriza a diversidade.

O CAPTA continua em funcionamento, mas com uma nova proposta, é o setor da Secretaria Municipal da Educação que responde pela Educação Especial e está ligado ao Departamento de Políticas Educacionais (DPE).

Para dar conta dessa tarefa, atendendo a todas as instituições escolares municipais, aos supervisores da Educação Especial, que passam a fazer parte do CAPTA, são exigidas diferentes formações nas diversidades que compõem esta área. É também constituída equipe responsável pela avaliação psicológica e psicopedagógica, a fim de atender aos alunos e realizar avaliações para fins diagnósticos e de ingresso em Salas de Recursos e/ou outros atendimentos especializados, orientar professores, pais e orientadores educacionais de acordo com os dados obtidos nas avaliações.

Outra mudança significativa foi a eliminação de professores itinerantes, por entender-se que a escola, ao contar com esse profissional, se acomoda, esperando

que alguém de fora venha, sistematicamente, resolver os seus problemas. A utilização desse profissional acaba reforçando a idéia, muitas vezes equivocada, de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e que só o especialista consegue removê-los de maneira eficiente. A respeito disso, Mantoan considera que os professores itinerantes atuam sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão a fundo nos problemas e suas causas. Trata-se de mais um serviço da Educação Especial que neutraliza os desafios da inclusão.

O CAPTA assume o desafio de implementar uma política inclusiva que priorize o atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular da rede pública municipal de Pelotas, que se inicia nas classes de Educação Infantil e perpassa o Ensino Fundamental e o Médio nos termos hoje propostos na legislação brasileira, enfrentando os desafios da inclusão escolar.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação pressupõe que a criação de mais Salas de Recursos multifuncionais possibilitará e fomentará o avanço para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos e que as escolas devam acolher a todos, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas dos alunos. Essa iniciativa representa a possibilidade de combater a exclusão e responder às especificidades dos educandos.

A Equipe de Educação Especial começa, então, a investir de maneira mais incisiva na implementação dessa política.

A todo profissional que passa a atuar em Sala de Recursos é exigida, como formação inicial, a Pedagogia, Psicopedagogia ou Especialização em Educação Especial, assumindo o profissional o compromisso de fazer parte de Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Todas as Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas até o presente momento, têm espaço próprio, com materiais e recursos enviados pelo MEC, além de alguns recursos disponibilizados pela mantenedora. O AEE não substitui a escolarização comum, sendo o aluno encaminhado para atendimento no turno oposto.

Seguindo esta caminhada, a partir de 2005, é implantada a terceira Sala de Recursos para atender parte da demanda do bairro Três Vendas; em 2006, mais três salas entram em funcionamento, sendo uma delas a primeira na zona rural, instalada na EMEF João da Silva Silveira, que precisou adequar, inclusive, o serviço de transporte escolar para que as crianças pudessem retornar para o AEE no turno oposto.

Em 2007, o município cria o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em outro distrito de Pelotas, proporcionando neste espaço, além do AEE na Sala de Recursos, aulas de apoio pedagógico para as crianças daquela região.

No ano de 2008, com o intuito de atender a todos os bairros da cidade, quatro Salas de Recursos entram em funcionamento.

A demanda crescente de alunos com deficiência, que têm acesso à escola regular, faz com que, em 2009, mais seis salas sejam implantadas. Entre estas, o município inclui as duas primeiras salas em escolas de Educação Infantil, que pretendem trabalhar com a estimulação essencial, atendendo às crianças da faixa etária de zero a seis anos.

São as seguintes as escolas municipais que possuem Sala de Recursos em funcionamento: EMEF Mário Meneguetti, Fernando Osório, Bibiano de Almeida, Dom Francisco de Campos Barreto, Dona Mariana Eufrásia, João da Silva Silveira, Centro de Apoio Luis Pereira Lima, Francisco Carúcio, Alberto Rosa, Joaquim Assumpção, João José de Abreu, Jornalista Deogar Soares, Ivanir Dias e Ignácio de Freitas Rolim, assim como o **Colégio Municipal Pelotense**.

Cada uma dessas dezessete escolas com Sala de Recursos tem o compromisso de atender, além dos alunos da própria escola, também aqueles das escolas que se localizam em seu entorno. Esta é uma medida tomada com o objetivo de proporcionar o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, através de escolas-polo situadas em diferentes bairros, enquanto cada escola não tiver a sua própria Sala de Recursos, fato que deve ocorrer gradativamente.

Para o ano de 2010, já se encontra aprovada pelo MEC, a implantação, neste município, de mais 20 (vinte) Salas de Recursos.

Apesar de se considerar que as Salas de Recursos são o “carro chefe” da Educação Inclusiva, não se pode deixar de entender que, para a implementação desta política, é fundamental desenvolver, junto aos educadores e à comunidade educacional, práticas inclusivas, buscando transformar o ambiente escolar em um espaço mais coeso e acolhedor, além de organizar, desenvolver e manter ações que pretendem qualificar e capacitar profissionais do sistema municipal de ensino, visando à eliminação de barreiras atitudinais, conceituais, arquitetônicas, metodológicas e de comunicação.

Acredita-se que a inclusão social e educacional é tão agregadora que seus benefícios só se efetivam quando a escola abre suas portas para todos, sem

discriminação, estendendo os seus benefícios não somente às pessoas que estão excluídas, mas, por toda a sociedade.

Para a efetivação de uma política inclusiva, é importante assessorar e orientar todas as escolas municipais, compartilhando e analisando as dificuldades dos alunos juntamente com os professores das diferentes áreas, com os gestores, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos. Junto aos professores envolvidos nesse processo está sendo priorizada a reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, metodologia, avaliação e gestão do processo educativo.

Várias ações estão sendo desenvolvidas para que a inclusão se concretize de fato, entre elas a formação para professores que atuam ou irão atuar no Atendimento Educacional Especializado, para professores da sala regular, para os gestores das escolas municipais e para os orientadores educacionais, pois há a compreensão de que algumas ações devem ser lideradas pela equipe diretiva, de modo que realmente possa se viabilizar e efetivar a escola inclusiva. O planejamento de ações políticas, pedagógicas e administrativas necessita ser trabalhado em conjunto.

Enfrenta-se o desafio da inclusão na escola regular, o que vem indicando a necessidade de intensificar cursos de formação em Educação Especial nas diversas áreas. São oferecidos semestralmente cursos de LIBRAS nos níveis básico, intermediário e avançado e, anualmente, Curso de Braille, Cursos na Área de Deficiência Intelectual, palestras sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento, Comunicação Alternativa e oficinas realizadas nas escolas, abordando temas solicitados pelos professores, tendo, como principal objetivo, a formação de docentes para educar na diversidade.

A seguir, são elencados os eventos da área da Educação Especial oferecidos a partir de 2005 e o respectivo número de participantes:

1- Curso de gestores e educadores: Educação Inclusiva - direito à diversidade

2005: 289 participantes

2006: 315 participantes

2007: 153 participantes

2009: 103 participantes

2010: ocorrerá no mês de novembro

2- Acompanhamento Escolar e Educação Especial

2005: 125 participantes

3- O Projeto Educar na Diversidade foi desenvolvido a partir de julho de 2005, através de duas ações: formação de multiplicadores indicados pelas secretarias de educação dos estados e municípios e a formação de gestores e docentes das escolas participantes do projeto:

2005: 60 participantes

2006: 38 participantes

4- Curso de Capacitação em Deficiência Visual com o objetivo de qualificar professores e funcionários da rede pública municipal de ensino e de concretizar o processo inclusivo destes no sistema educacional.

2006: 16 participantes

2007: 50 participantes

2008: 55 participantes

2009: 40 participantes

5- Curso de Capacitação em Educação Especial – Deficiência Mental oferecendo qualificação aos professores, supervisão aos atendimentos, orientações e subsídios necessários, treinamento e confecção de materiais alternativos:

2005: 71 participantes

2006: 37 participantes

2007: 96 participantes

2008: 80 participantes

No ano de 2009, a supervisora responsável por esta área, optou por realizar vários grupos de estudos com os professores que tinham alunos com deficiência nas turmas regulares e nas Salas de Recursos, atendendo às solicitações dos docentes e aprofundando, especificamente, o trabalho a ser realizado com alunos com Síndrome de Down, Autismo, Paralisia Cerebral.

Em 2010, está sendo oferecido o Curso de Deficiência Intelectual para 80 (oitenta) participantes, sendo a grande maioria, profissionais da rede municipal.

6- Curso de Capacitação em LIBRAS – Básico, Intermediário e Avançado que pretende qualificar professores e servidores municipais que atuam com alunos surdos, visando ao maior conhecimento de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), da cultura e da identidade surda, o que contribui para a adoção de práticas educativas adequadas às diferenças dos alunos e divulgação da LIBRAS em toda a comunidade pelotense, iniciando-se pelas escolas da Rede Pública Municipal e Secretarias Municipais, abrangendo a todo cidadão interessado em estabelecer comunicação com a comunidade surda:

2005: 34 participantes

2006: 120 participantes

2007: 167 participantes

2008: 241 participantes

2009: 160 participantes

2010: 75 participantes (em execução)

7- Atendimento Educacional Especializado – MEC/ Salas de Recursos que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas:

2007: 12 professores

2008: 18 professores

2010: 43 professores

8- Cursos de Formação Inicial na Área da Educação de Surdos – SME/CAPTA/FaE/CMP com o objetivo de refletir sobre a política de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino, promover a troca de experiências entre os educadores que atuam junto a alunos surdos e aprofundar a discussão em relação às diferentes temáticas que envolvem a Educação de Surdos:

2009: 26 professores

2010: 21 professores

9- Cursos de Intérpretes de LIBRAS – SME/CAPTA/UCPel para habilitar profissionais, a fim de atuarem nas salas de aula regular, nas quais os alunos surdos estiverem incluídos:

2008: 8 participantes
2009: 5 participantes
2010: 10 participantes

10- Cursos de formação para professores de SR/ Avaliação Psicopedagógica de alunos:

2007: 10 professoras de salas de recursos
2008: 08 professoras de salas de recursos
2009: 10 professoras de salas de recursos
2010: 09 professoras de salas de recursos

Total de participantes por ano:

2005: 575 participantes
2006: 526 participantes
2007: 335 participantes
2008: 563 participantes
2009: 344 participantes
2010: 248 participantes
Total geral no período de 2005 a 2010: 2.591 participantes

Esse total de participantes abrange profissionais da Rede Municipal de Educação de Pelotas e de 24 (vinte e quatro) municípios de sua área de abrangência e outros.

O Serviço de Supervisão da Educação Especial do município é responsável pelo assessoramento às escolas, suporte pedagógico, orientações, acompanhamento de alunos em processo de inclusão e produção de materiais, sempre que necessário, além da organização e execução dos cursos de formação continuada ofertados aos professores. Muitas parcerias são imprescindíveis para que a pessoa com deficiência receba outros atendimentos, além dos que são disponibilizados pela rede regular. Existindo essa compreensão, o município trabalha em conjunto com o MEC/SEESP, com a Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Católica de Pelotas, proporcionando aos alunos atividades de lazer e desporto, por meio de projetos elaborados por essas instituições, com o Conselho Municipal de Educação na normatização da Educação Especial, com o Conselho

Municipal das Pessoas Portadoras de Deficiência e Superdotados e as Escolas Especiais que são importantes aliados no atendimento aos alunos com deficiência, formando uma rede colaborativa, na qual a participação de todos se torna fundamental na efetivação de uma política de Educação Inclusiva, fato que já pode ser comprovado nas visitas às escolas, ao se constatar o crescimento do AEE e o reflexo dessas políticas nas mudanças das práticas escolares.

CAPÍTULO 3

ÉTICA NA INCLUSÃO

A análise de grande parte das propostas de ação educacional visando à inclusão revela, habitualmente, dimensões éticas conservadoras, baseadas na lei natural e/ou em leis escritas e promulgadas. Essas políticas, no geral, expressam-se pela tolerância e pelo respeito ao outro, que são sentimentos que precisam ser avaliados com cautela, para entender o que podem esconder em suas entranhas.

A tolerância, um sentimento aparentemente generoso, pode marcar certa superioridade de quem tolera. O respeito pode implicar certo essencialismo, uma generalização vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las.

As propostas político-educacionais entendem que as deficiências estão fixadas no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, a partir das quais só resta aceitá-las, passivamente. Essas pessoas estão fadadas à predição de que pouco ou nada evoluirão, além do que está previsto no quadro geral das especificações estáticas de seus níveis de comprometimento, categorias educacionais, quocientes de inteligência, predisposições para o trabalho e de outras tantas mais.

Consoante esses pressupostos é que são criadas as instituições especializadas e os espaços educacionais protegidos e à parte, restritos a determinadas pessoas, a quem se denomina, eufemisticamente, de “Portadoras de Necessidade Educacionais Especiais” – PNEE.

Nessas instituições, a diferença está sempre no outro, que é separado de outros para ser protegido ou para que os outros sejam dele protegidos! Nestes dois casos, há impedimento de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diferença e da inclusão. Está-se *junto* dele, mas não *com* eles.

Os perigos que se antevêm do uso de pressupostos jurídicos positivistas e de leis naturais vindas de Deus na constituição e no comportamento das instituições que atendem a pessoas com deficiência se evidenciam, quando essas instituições apelam para os sentimentos, para a caridade pública, a fim de manter seus assistidos. Os professores que atuam nessas instituições são reconhecidos como seres abnegados, santificados em vida, servidores do bem, que se dedicam aos menos dotados e aos que precisam de compreensão e de espaços especiais para sobreviverem. A mesma distinção é atribuída aos seus pais e a todos os que se colocam a serviço dessas pessoas especiais.

A ética, em suas dimensões crítica e transformadora, referenda as iniciativas em favor da inclusão escolar. Esta posição é oposta à anterior e entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, pois “as diferenças vão diferindo”, como lembra François Jacob (1983).

As ações educativas inclusivas, nessa perspectiva ética, têm como eixos: o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aulas.

Relações de poder continuam presidindo a produção das diferenças na escola, mas agora, a partir de uma lógica que não mais se baseia na igualdade, como categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada *a priori*. Renegam-se essas concepções, que sustentam a ilusão da homogeneidade, promovem e justificam a fragmentação do ensino escolar em disciplinas, modalidades de seriações, classificações, hierarquias de conhecimentos.

A inclusão é um conceito que emerge da complexidade, da idéia de trama, de tecido, conforme propõe Morin (2001). Implica o entrelaçamento entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades. A complexidade, assim entendida, esbarra na necessidade de reforma do pensamento e da escola, atingindo a formação dos professores, de modo que possam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora.

Esse movimento provoca uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. A dimensão ética crítica e transformadora da inclusão faz desse aluno outro sujeito liberado dos modelos ideais, permanentes, essenciais em que a lógica conservadora da escola o aprisiona.

O movimento da Educação Inclusiva fez aflorar a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, dando visibilidade para sua situação de exclusão no processo educacional. Dessa forma, os avanços apresentados mostram que os sistemas educacionais, hoje, estão em processo de transformação e refletem uma nova visão ética do direito à educação que começa a transpor a concepção tradicional de ensino, alterando as concepções sobre educação das pessoas com deficiência, exigindo uma mudança na formação de professores e um planejamento para organização dos recursos necessários no sentido de efetivar a Educação Inclusiva.

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

4.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa realizada é classificada como de abordagem qualitativa, porque atende às características básicas apontadas por Bogdon e Biklen (1994):

- 1 Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (p. 47).
- 2 A investigação qualitativa é descritiva (p. 48).
- 3 Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (p. 49).
- 4 Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (p. 50).
- 5 O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 50).

Nessa direção, considero que, na pesquisa qualitativa, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do participante da investigação, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas; o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão e o aprofundamento do tema estudado. A opção, para este estudo, foi a de realizar uma pesquisa qualitativa, com a coleta de dados empíricos através da técnica de grupo focal com professores e de consequente análise textual discursiva.

Moraes e Galiazzi (2007, p. 40) esclarecem:

Análise de Conteúdo, Análise Textual Discursiva são metodologias que se encontram num único domínio, a análise textual; mesmo que possam ser examinadas a partir de um eixo comum características, também apresentam diferenças, sendo estas geralmente mais em grau ou intensidade de suas características do que em qualidade. A Análise Textual Discursiva assume pressupostos que a localizam entre os extremos da AC e AD.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa se configura como um estudo de caso, envolvendo o aprofundamento de um tema de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

No estudo de caso, há intenso interesse com a descrição direta da experiência tal como ela é. A realidade é construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. Nesse entendimento, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (TRIVIÑOS, 1992; GIL, 1999), empregado em pesquisa qualitativa.

A metodologia serviu para mostrar-me o caminho a percorrer no processo de investigação, ajudando-me a refletir e lançar um olhar muito atento sobre a realidade, um olhar curioso, indagador e criativo.

No percurso que realizei, muito mais do que a resposta, procurei privilegiar a construção do conhecimento, reafirmando as razões que me conduziram à pesquisa de tão instigante tema – a Educação Inclusiva. Muitos dados/informações foram colhidos. Procurei integrar o marco teórico com a realidade desvelada; algumas vezes, esses dados foram convergentes, outras vezes, divergentes, movimentos contraditórios que permitiram a emergência do novo e, até mesmo, do inusitado.

4.2 Análise de dados

Após a coleta de dados, analisei, primeiramente, as respostas das entrevistas realizadas com o grupo focal – professores do Colégio Municipal Pelotense que trabalham com alunos “portadores de necessidades educativas especiais”.

De acordo com as questões constantes do instrumento de entrevista (ANEXO 3), procurei evidenciar quesitos de acordo com o problema e as questões de pesquisa, procedendo a categorização dos mesmos.

Os respondentes, para fins de análise, foram classificados por meio de letras e assim serão identificados nesta análise.

4.2.1 Concepção de Educação Inclusiva

Em relação à concepção de inclusão e seu posicionamento quanto à inclusão de portadores de necessidades especiais no Ensino Médio regular, destacam-se as seguintes respostas:

[...] inclusão para mim é aceitar todas as deficiências em sala de aula e integrar o aluno com os ditos normais, sem se preocupar com a sua terminalidade (D).

[...] educação inclusiva eu acho que é uma oportunidade para os alunos com necessidades especiais, sabe, alunos que tem alguma deficiência, mas que conseguem aprender junto com os outros (E).

[...] eu penso que o processo de incluir é muito amplo, ele envolve parceria e integração, família e comunidade, acho que estamos engatinhando para a inclusão (G).

As respostas revelam restrita vinculação da concepção com fundamentos científicos que já se encontram disponíveis para profissionais que atuam na área da Educação Inclusiva.

Considerando a importância do tema e a urgente mudança que terá de haver no sentido de universalizar o direito à educação para todos, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação, a pesquisa aponta para uma primeira alternativa de intervenção – a formação de professores.

Essa preocupação também é referida pelos entrevistados que indicam a necessidade de que se aprofunde a concepção de Educação Inclusiva. Isso indica para a primeira alternativa de intervenção – o redimensionamento da concepção que vem priorizando novos aspectos epistemo-sociais. Nesse sentido, os respondentes afirmam:

[...] inclusão de alunos com necessidades especiais pode ser viável desde que se tenha presente a complexidade de tal processo, é muito difícil de incluir principalmente todas as deficiências sem escolha, o que é quase impossível de trabalhar em sala de aula, incluir quer dizer todos deficientes sem distinção (A)

[...] a inclusão requer repensar no sistema educacional. As transformações de inclusão estão mudando aos poucos, precisando mudar todo o formato em sala de aula. A família entende que tem uma legislação no papel, mas as adaptações ainda são poucas (B).

A fragilidade conceitual pode provocar um movimento equivocado e ainda discriminatório, assim como alerta Carmo (2000, p. 21): “[...] a inclusão é um assunto que deve ser refletido e investigado com muita precisão, já que a sociedade pode estar criando uma nova modalidade: a de excluídos dentro da inclusão”.

Na análise realizada, evidenciei a dificuldade de os professores conceituarem Educação Inclusiva. Permanecem em torno da necessidade e da dificuldade de promover a inclusão.

Nessa perspectiva, cito parte de artigo publicado na Revista Nova Escola (2007) que se refere à situação encontrada entre muitos professores:

[...] é natural que os professores se assustem diante da nova situação. Mas isso não deve impedir que recebam em sala, cegos, surdos e quem anda em cadeira de rodas, por exemplo. O acesso à informação é maior hoje e nas bibliotecas e na *internet* é possível encontrar material de apoio – a formação constante é sua função. O discurso “não estou preparado” não cabe mais, já que a lei garante escola para todos e existe há quase vinte anos.

A citação a seguir, de autoria de Mantoan (2001, p. 69), indica aspectos da realidade atual sobre Educação Inclusiva:

[...] a legislação diz garantir direitos, mas os mesmos, em sua maioria, ainda não foram alcançados: ainda há um longo caminho a percorrer e muitas barreiras a serem derrubadas para se conseguir o que se diz de direito, pois nem sempre é possível transformar a intenção em ação. Não se muda a escola com um passe de mágica.

4.2.2 Potencialidades da inclusão

De modo geral, os entrevistados mostram-se favoráveis ao processo de inclusão de portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular, ao mesmo tempo em que procuram indicar modos/procedimentos e até condições que permitam a inclusão.

Destaco alguns dos depoimentos:

[...] devemos ser flexíveis para apoiar os alunos a superarem suas dificuldades, ter coragem de assumir riscos (A).

[...] devemos planejar, em curto prazo, currículo flexível, e exige que tomemos novas atitudes e ações diante do processo ensino- aprendizagem (B).

[...] pensar as práticas na inclusão lembra logo como avaliar o progresso daquele aluno com ele mesmo e não com os outros, achar a forma ideal para que a aprendizagem vá além (C).

[...] eu preparo aulas igual para todos, conforme as dificuldades dos especiais eu vou atendendo individualmente, tentando com que ele faça a tarefa do seu jeito e sempre ganho um amigo (D).

As respostas dos professores situam a inclusão associada ao planejamento flexível, ao conhecimento da realidade pessoal do aluno e à afetividade que se deve fazer presente na relação professor-aluno.

Percebi, ainda, a grande preocupação do professor quanto ao cumprimento do “conteúdo”, revelando uma postura pedagógica tecnocrata, que busca a padronização de desempenhos, como revela o seguinte depoimento:

[...] sempre me questiono como vou agir agora na hora do conteúdo, atingindo aquela criança que está com defasagem, é quase impossível diversificar as práticas em sala de aula quando temos uma sala lotada (E).

Outros entrevistados demonstram preocupação com a postura da escola, que não consegue superar uma proposta padronizada de educação e continua, conforme aponta Freire (1979, valorizando a “educação bancária” e revelada no seguinte depoimento:

[...] eu me lembro de um aluno que ficou comigo dois anos na mesma turma, eu tive que convencer a escola como um todo que a proposta é essa, não é porque o aluno não está talvez lendo, escrevendo como a gente gostaria para passar de ano, que ele vai permanecer ali, senão aí não é inclusão, aí a gente vai estar trabalhando com outras medidas (F).

Apontam que as possibilidades de inclusão dependem da reflexão, mas ainda não apontam consistentes alternativas para a superação de resistência e limitações.

Encontrei, pois, nos posicionamentos dos depoentes uma forte alternativa a ser implantada e sistematizada – a formação continuada de professores, que poderá ser realizada por meio de cursos de capacitação e eventos que possibilitem a reflexão, o acompanhamento, a orientação:

[...] a gente precisa fazer uma reflexão mesmo no dia a dia do que a gente está fazendo, como está trabalhando para que a gente possa intervir e aí a necessidade maior de estar sempre refletindo sobre o processo ensino aprendizagem de como está sendo a nossa prática para poder melhorar (G).

A esse respeito, entendo ser indispensável que haja uma rotina para estudos acerca do fazer pedagógico, considerando-se que a prática do professor envolve a análise e ressignificação da própria experiência docente, redimensionando, neste caso, seu modo de atuar junto ao aluno portador de necessidades educativas especiais.

A fim de que se construam possibilidades de inclusão, torna-se indispensável considerar as especificidades do docente, sua realidade pessoal e social, que precisa ser apoiado pela instituição na qual atua.

Alves (2006, p. 83), a respeito das potencialidades de inclusão, aponta questões fundamentais que orientem o processo:

[...] para que o professor assuma práticas educacionais inclusivas, capazes de lidar com as diferenças e de garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, é preciso, constantemente, levantar questões como: - como fazer; - o que meu aluno precisa para aprender; - como articular o genérico e o específico; - como garantir o acesso aos bens de consumo, à cultura, aos conhecimentos escolares, às variadas linguagens, o que o sujeito precisa para atuar de forma plena no mundo; - de que maneira garantir as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo; - que mudanças, na forma de ensino, são necessárias para tornar essa escola mais dialética e preparada para acolher a diversidade.

A prática escolar, numa perspectiva de inclusão, prima pelas interações, pelo convívio em grupo, pela troca de experiências e pela construção e vivências de valores, configurando-se em um cenário que vai além da aquisição de conhecimentos e atinge a constituição de uma identidade aberta e acolhedora da pluralidade e diversidade.

Dessa forma, todos aqueles que fazem parte da escola tem que passar por um processo de transformação, ressignificação de conceitos, construção de valores, ou seja, um novo olhar sobre o que é incluir efetivamente.

Em relação às manifestações sobre potencialidade da prática inclusiva, os professores relatam que a integração e a cooperação do aluno PNES com os demais alunos da classe, produzirão, como consequência, uma melhor constituição

dos valores humanos e trocas de experiências entre o professor, os alunos considerados “normais” e os “especiais”.

Entendo, também, que a relação do aluno PNES com os outros colegas no ambiente escolar fornece auxílio para seu desenvolvimento cognitivo e também para ajudá-lo a integrar-se em outras áreas e na sociedade. Isso contribui, ainda, para a superação de obstáculos encontrados durante o processo de aprendizagem.

Conforme Sarttoreto (2006, p. 81),

[...] as potencialidades só se manifestam onde houver respeito às diferenças e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo o seu ritmo e na medida de suas potencialidades.

4.2.3 Fragilidades da inclusão

Uma significativa fragilidade identificada quanto à inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular refere-se ao fato de que o professor não reconhece suas dificuldades/limitações relativamente a esse processo, conforme depoimentos dos entrevistados:

[...] eu detesto lidar com este tema, faço de conta que meu aluno é normal, pois tenho que cumprir o conteúdo a tempo com os normais e já é trabalhoso demais (H).

Detectei que uma fragilidade da inclusão reside no fato de que os professores não sabem como proceder ao processo de incluir seus alunos, atribuindo, no entanto, essa limitação à existência de turmas numerosas, à ausência de um currículo destinado ao portador de necessidades educativas especiais e à falta de empenho da escola. Desse modo, eximem-se do compromisso que esse processo requer:

[...] parece complicado, é a primeira vez que tenho alunos com deficiência, mas não sei como incluir meu aluno que apresenta sérios problemas de baixa visão, o outro é cadeirante sendo bem mais fácil de lidar, a questão é sua locomoção. Confesso que estou com medo (F).

[...] acho que os PNEs devem ficar em escolas especiais para receber atendimento especializado, pois na sala de aula normal ele vai dar trabalho em dobro. Além de que incluir não é só jogar o aluno na sala de aula (I).

Querem dizer com isso que deveria haver um currículo diferenciado “mais fácil” para o aluno com necessidades especiais, mas que haja uma adaptação tanto do currículo como das aulas, assim como uma avaliação para a forma diferenciada que oportunize a progressão escolar.

Alertam para a necessidade de reformulação das práticas nas Salas de Recursos:

[...] precisamos ter maior suporte em salas de recurso para atender os alunos mais necessitados. O atendimento individual é muito demorado, por maior que seja a boa vontade dos profissionais (B).

Entendo que essa expectativa para sanar as dificuldades da inclusão do aluno requer apoio especializado, com pessoas preparadas e competentes para receber os alunos com necessidades especiais, não apenas dentro da sala de aula, mas em todos os momentos e espaços da escola:

[...] eu sei que preciso trabalhar uma metodologia diferenciada e que a avaliação não deve ser cobrada igual, mas tenho dúvidas de como fazê-lo (E).

Essas fragilidades mostram também que a maioria dos professores não foi capacitada para trabalhar com alunos que possuem necessidades especiais, Observei nesses depoimentos que os educadores de classe regular não possuem conhecimento adequado e metodologia científica para o trabalho com alunos com necessidades especiais, em contraponto com os educadores especiais que possuem saberes adquiridos em sua formação. Contudo, a prática diária, a troca e a autoformação fazem com que os educadores de classe regular adquiram a experiência, se não para efetivarem, de forma qualificada, o processo de inclusão, já se sentem inquietos quanto às questões relacionadas à inclusão.

Foram evidenciadas, ainda, sentimentos de rejeição ao trabalho inclusivo, como confirmam os depoimentos abaixo:

[...] a inclusão é boa somente para as famílias e para o Ministério da Educação com sua propaganda enganosa. Precisamos nos despir dos preconceitos para conviver em sala de aula (C).

[...] preconceito em lidar com as diferenças A.

[...] não gosto de trabalhar com a inclusão, tenho pena, não me sinto à vontade, sou convocada para esta tarefa (C).

Segundo os entrevistados, o pouco conhecimento que possuem foi adquirido em palestras e cursos rápidos, além de capacitações organizadas pelo município.

Frente a esses depoimentos, entendo que é muito difícil ser colocado em prática o que está escrito no papel como lei que rege o Sistema Educacional Brasileiro, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, promulga, em seu artigo 3º, que os alunos terão garantido um padrão de qualidade de ensino, sejam eles com necessidades educativas especiais ou não. Também vale lembrar, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994) que,

[...] reafirma o nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educacionais Especiais cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos.

Recomenda que as escolas devam conhecer e responder a diversas necessidades dos alunos, assegurando-lhes educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos adequados.

Compreendo que sentimentos diversos como medo, insegurança, pena, passem a fazer parte do cotidiano do docente que trabalha com a Educação Inclusiva. Esses, porém, são sentimentos que precisarão ser superados, à medida que o professor constrói conhecimentos específicos que venham a clarificar suas decisões e suas práticas.

Alguns professores percebem-se vivenciando esse processo e apontam dificuldades relacionadas ao ensino e ao suporte necessário à inclusão:

[...] sinto que o ritmo de aprendizagem é mais lento, mas fico feliz quando meu aluno atinge o possível na sua deficiência (F).

[...] temos o mesmo número de alunos que nossos colegas, como trabalhar na diferença? Impossível (D).

Em relação às falas sobre potencialidade na prática inclusiva, os professores relataram que é a integração e a cooperação do aluno PNES, com os demais alunos da classe, tendo como conseqüência uma melhor constituição dos valores humanos e trocas de experiências entre o professor, os alunos considerados “normais” e “especiais”.

Observa-se também, que a relação do aluno PNES com os outros colegas no ambiente escolar fornece auxílio para seu desenvolvimento cognitivo e também para ajudá-lo a integrar-se em outras áreas e na sociedade. Essa manifestação também contribui para a superação de obstáculos encontrados durante o processo de aprendizagem.

Conforme Sarttoreto,

[...] as potencialidades só se manifestam onde houver respeito às diferenças e, conseqüentemente a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo o seu ritmo e na medida de suas potencialidades (SARTTORETO, 2006, p.81).

Também foi apontada pelos entrevistados a importância da formação do professor, o que favorece a qualificação da prática cotidiana, permitindo a aprendizagem do aluno PNES. A formação continuada possibilita melhores condições pedagógicas, contribuindo para o aperfeiçoamento pessoal do professor.

Destaco, ainda, que um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão de um PNES é a interação deste com o professor.

As contribuições dos entrevistados revelam convergência com essa afirmativa:

[...] é difícil trabalhar em sala de aula com as deficiências, mas com paciência e a própria ajuda dos colegas facilita vencer as barreiras. É um grande desafio (G).

[...] quanto às potencialidades acho que a integração e a cooperação do aluno portador com os demais alunos na classe tem um enorme valor moral e humano (A).

[...] sinto que o aluno tem um carinho muito grande pela escola, e demonstra vontade de aprender mesmo com o seu ritmo diferente dos outros (D).

[...] acredito que um professor pode se dar muito bem com os portadores, basta entregar e acreditar que ele vai conseguir com sua ajuda (F).

A respeito do relacionamento entre os professores e os alunos, notei uma alternância entre conflitos e momentos de bom relacionamento. Apesar dos momentos de conflito apresentados em algumas observações, percebi uma convivência afetiva entre os alunos, pois os conflitos ocorridos também são possíveis de observar em grupos que não tenham crianças especiais incluídas.

Creio que o trabalho com inclusão acontece com investimentos em formação de professores, recursos financeiros que auxiliem as modificações apropriadas às escolas, e, principalmente, com a mudança do olhar para as diferenças na escola regular, pelos profissionais e familiares. As mudanças quanto à inclusão na escola precisam acontecer a partir de uma prática que tenha um consistente alicerce teórico e só é passível de sucesso quando há reflexão de todos os profissionais que atuam na escola e também quando os familiares compreendem e apóiam esse processo. O processo de inclusão acontece, mas ainda é preciso muito empenho de todos para seu avanço.

Estamos conscientes de que o desafio colocado aos professores é grande e que parte significativa continua a não estar preparada para desenvolver estratégias de ensino diversificado. A formação de professores neste domínio de intervenção permanece como uma necessidade urgente, sendo necessário ajudá-los a vencerem as suas resistências à mudança, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência.

CONCLUSÃO

Nesta parte da dissertação, sinto-me impulsionada a construir/assumir posições científicas que se constituem na síntese do muito que identifiquei, questionei, conclui no processo de pesquisa e da elaboração deste trabalho. Fiz esta síntese, compreendendo que não apreendi a totalidade do real. Acredito, no entanto, que me foi possível construir um conhecimento crítico como esteio para uma práxis – ação para transformar – que contribuirá para alterar/redimensionar a realidade existente quanto à Educação Inclusiva.

No trabalho investigativo e nos diferentes momentos de construção deste trabalho, percebo meu aperfeiçoamento conceitual e a urgência de firmar/reafirmar muitos entendimentos teóricos. Procuo registrá-los no contexto da pesquisa e da dissertação, ao mesmo tempo, em que apresento indicativos que possibilitem a viabilização do processo de inclusão de PNES

Primeiramente, registro aspectos fundamentais da concepção de inclusão que construí/construímos, pesquisador e pesquisados, num intenso movimento dialético.

O primeiro aspecto dessa concepção está referido à ideia de que a inclusão pressupõe inserção, nos diferentes espaços sociais, e, dentre eles, a escola, de todos os portadores de necessidades especiais, sem distinção de qualquer ordem. Para tanto, torna-se imprescindível repensar o Sistema Educacional e as políticas públicas que contemplam essa temática, sistematizando e possibilitando a continuidade de eventos de formação para familiares, professores, gestores educacionais.

O segundo aspecto refere-se a movimentos de conscientização da problemática da inclusão do portador de necessidades educativas especiais na escola regular. A conscientização supõe tanto a tomada de consciência como a ação recorrente em todos os segmentos socioeducativos, manifestada em atitudes de participação, parceria, solidariedade. Nesse sentido, há necessidade de ampla divulgação de iniciativas positivas viabilizadas no processo de inclusão.

O terceiro aspecto trata das condições preexistentes para que a inclusão ocorra de forma ampla e qualificada, devolvendo direitos inerentes a todos os seres humanos. Para isso, iniciativas governamentais e as diferentes instâncias sociais e educacionais precisarão desenvolver/promover/apoiar iniciativas favorecedoras a

esse processo, proclamando o inarredável direito à educação, ainda que essa tenha de se caracterizar de modo peculiar, sem diminuir ou mascarar a intensidade desse direito.

Procurei e identifiquei potencialidades e fragilidades no processo de inclusão do aluno “diferente” no ensino regular. Ambas são decorrência da ação do ser humano em seus espaços sociais. A sociedade, como um todo, mantém, ainda, forte postura discriminatória, consequência da trajetória histórica pela qual passou o portador de deficiência. A humanidade, até hoje, não conseguiu superar crenças idealistas e equívocos político-ideológicos que configuraram as diferentes sociedades ao longo do tempo.

No quadro das potencialidades, encontram-se os elevados sentimentos que carregam aqueles que trabalham com portadores de necessidades especiais, assim como o crescimento das políticas públicas e a ampliação do marco legal, que procura recompor desvirtuamentos e valorizar o ser humano.

No município de Pelotas, a existência de regulamentos e ações intencionais no sentido da inclusão, pode ser considerada uma potencialidade que foi possível identificar, quando da realização da pesquisa.

Em especial, destaca-se como potencialidade da inclusão o trabalho consciente e comprometido de muitos professores entrevistados, que reconhecem, no afeto e no respeito ao “diferente”, condições favoráveis ao atendimento a essa desafiadora proposta.

Quanto às fragilidades, referem-se a diferentes aspectos. Dentre esses, encontra-se a lenta reformulação dos valores que dizem respeito à inclusão, tanto no âmbito da sociedade quanto no âmbito escolar. Preconizo que organismos político-sociais tenham maior mobilização para a implantação de medidas de apoio à inclusão. Concomitantemente, deverá ocorrer a formação contínua de professores e técnicos escolares, de modo que cheguem à construção de conhecimentos consistentes, tanto relativos à realidade humana (biológica, afetiva, social) quanto às questões epistemo-pedagógicas. O espaço físico tem se constituído em limitador das práticas de inclusão, assim como a ocupação dos espaços das salas de aula, que concentram grande número de alunos, impossibilitando práticas pedagógicas personalizadas.

A pesquisa revelou um conjunto de dados que não diferem da realidade mais ampla, embora também tenha identificado que o movimento de inclusão escolar de

PNES já existe no município de Pelotas e é uma grande preocupação dos responsáveis, apesar de apresentar barreiras e desafios. As barreiras se traduzem, principalmente, pela falta de capacitação de recursos humanos, falta de condições de acessibilidade e falta de políticas públicas que indiquem permanência e êxito dos alunos no contexto escolar.

Apesar de todas as discussões, no âmbito político, deve-se considerar que não basta inserir alunos deficientes no Ensino Médio regular, é preciso que seja assegurado para eles um ensino de qualidade. Mais do que discutir políticas e produzir documentos que indiquem o caminho a ser seguido, esses caminhos devem ser viabilizados, acompanhados, avaliados e reformulados, sempre que necessário.

Permanecem, como acentuadas fragilidades da inclusão, as questões relativas ao currículo escolar. Em uma escola burocrática, a medida da aprendizagem continua sendo a apreensão de conteúdos. Entretanto, para a escola com base emancipatória dos sujeitos, o currículo privilegiará competências pessoais, atitudinais, sociais e técnicas. Este é um grande desafio que se apresenta para a escola contemporânea, não somente para a realidade da inclusão de portadores de necessidades especiais. Recolocar os pressupostos que ainda orientam a escola, é uma alternativa inadiável e que, por certo, contribuirá para melhor situar a problemática da inclusão. Foi possível identificar uma forte tendência dos professores para superar a centralidade dos conteúdos, partindo para novas práticas pedagógicas.

Entendo que a situação do professor é uma das mais graves das fragilidades encontradas. Reafirmo a necessária formação continuada de professores que já atuam e uma intensa preparação para aqueles que estão em processo de formação inicial, o que exige reformulação dos cursos, tanto os de nível médio quanto os de nível superior. A formação pode acontecer, também, na própria escola e/ou em instituição responsável pelo alunado, promovendo o entrelaçamento dos saberes acadêmicos com a prática profissional.

Em face de muitas e diferentes dificuldades, identifiquei grande interesse do professor, que trabalha com PNEs, em inovar seu fazer pedagógico, acreditando, assim, que haverá melhoria do processo de inclusão de alunos especiais na escola regular.

A Sala de Recursos apresenta-se como importante condição para o processo inclusivista. Todavia, esse é um espaço que precisa ser ampliado e contar com práticas que atendam às reais necessidades dos alunos.

Além disso, deve-se considerar a escassez de equipamentos, como materiais específicos, amparo burocrático, infraestrutura física e, sobretudo, a falta de promoção de um espaço mais efetivo de reflexão sobre benefícios que a inclusão pode trazer para todos na escola e para a sociedade.

Considero, ainda, que o processo de inserção de alunos com PNEs se encontra grandemente caracterizado como integração, precisando ser redimensionado, explicitado e concretizado como inclusão, ratificando a ideia de que a inclusão não se restringe apenas a equipar espaços e provê-los de professores. Necessita, sobretudo, da qualificação de todos os aspectos do processo, a fim de que se efetive com sucesso.

Entender e conhecer a dinâmica do processo de educação inclusiva significou incorporar, no próprio processo da pesquisa, as suas características e natureza. Entre as mais importantes, menciono o papel transformador e crítico e a interseção com uma multiplicidade de dimensões, com destaque para o contexto social, a cidadania e, é claro, a temática inclusão. Reforço, ainda, que o reconhecimento dessas características implicou não ser possível adquirir elementos de análise de ótica quantitativa, mas, sim, a incorporação de uma perspectiva metodológica qualitativa.

É importante deixar claro que os eventos de atualização e aperfeiçoamento são muito importantes para o processo de Educação Inclusiva, desde que correspondam a uma aspiração dos professores, que sentem a necessidade de aprofundarem certos conhecimentos, para melhorar sua atuação, diante de temas muito específicos. Para isso, são estabelecidas parcerias das redes de ensino com grupos de pesquisadores/professores das Universidades e com profissionais especializados, mas não se pode excluir a possibilidade de que esses cursos sejam insuficientes, pois é importante a atuação em várias frentes.

Reafirmo que inclusão exige de cada pessoa o compromisso e o respeito pelo outro, assim como a busca constante pelo conhecimento. A partir da inquietação de cada um, da capacidade que se aguça no sentido de perceber novas possibilidades, de romper com barreiras que ainda hoje se mostram enraizadas na cultura brasileira, é possível reunir forças que mobilizem para a superação de qualquer tipo de

preconceito; ultrapassar muitos obstáculos que precisam ser vencidos a cada dia, definindo metas, caminhos, assumindo a postura de olhar para frente, acreditando que, a cada ação realizada com competência, haverá a qualificação do processo de inclusão. Todos os alunos merecem o empenho das instituições e de seus profissionais, todos têm direito à educação em um espaço acolhedor e saudável.

Hoje, a Educação Especial supera a sua definição mais tradicional e é ampliada e redefinida em dois sentidos: quanto ao seu campo de ação e quanto à sua população alvo. Traz uma abordagem mais humanística e democrática, pois percebe o sujeito e suas singularidades e visa ao crescimento, à satisfação pessoal e à inserção social de todos.

A Secretaria Municipal da Educação de Pelotas acredita nesta inclusão, nos termos hoje propostos pela legislação brasileira, e está colocando em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretizará.

Na rede de ensino de Pelotas, as escolas que resolveram adotar medidas includentes de organização escolar já apresentam algumas mudanças: aceitam os desafios provocados por essa inovação; participam de todas as ações propostas no sentido de efetivar a inclusão nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente, lutam abertamente pela sua implementação e pelas perspectivas que se abrem à educação escolar. Isso é um alento para o processo de inclusão de portadores de necessidades educativas especiais.

Reconheço que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, contrapondo-se à experiência, aos conhecimentos e ao esforço que fizeram para adquiri-los.

Mudar a escola é enfrentar muitas e diferentes frentes de trabalho: rever o modelo educativo escolar, reorganizar pedagogicamente as escolas, valorizar o professor e respeitar o tempo de aprender dos alunos. Acredita-se que o trabalho, nesse sentido, começou.

Espero, finalmente, que este estudo se constitua como referência para várias outras pesquisas sobre o tema, colaborando com dados concretos para que aconteçam as reflexões tão necessárias no âmbito político, social e pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para inclusão. In: SANTOS, M.; PAULINO, M. M. (orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

BITENCOURT, Silvia Regina Ramos. **A inclusão educacional: um desafio permanente dos professores**. Taquara: Faccat, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. D.O.U., de 23 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2001**. D.O.U., de 14/09/2001, Brasília.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CAMPBELL, Oliver. One of the gang social inclusion a rural primary school. In: A. Wilson (Ed). **Argumentative communication and inclusion**. Children and adults. Edinburgh, UK: Call Center, 2002.

CARMO, A. A. **Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho**. Brasília, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO: Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Por uma educação libertadora e humanista**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Revista Nova Escola**. São Paulo, nº 202, maio/2007.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

JACOB, François. **A lógica da vida**. Tradução: Ângela Loureiro de Souza. São Paulo: Graal Editora, 1983.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiências múltiplas e educação no Brasil: discussão e silêncio na história dos sujeitos**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTUCELLI. Entre a prevenção e a cura, que opção curricular? Territórios educativos. In: **Revista da DREN**, nº 4, 1996.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MONTOAN, M. T. E. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OSÓRIO, Ana Maria Nascimento. O direito à educação: os desafios da diversidade social. In: **Revista de Educação Especial**. Santa Maria/RS, nº 24, 2004.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

LENZI, Carmen Sílvia. Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. Departamento de Políticas Educacionais. **Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA)**, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SÁ, Elisabeth Dias de Pátio. **Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, nº 18, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno; GOMES PEREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARLET, Ernest. **Cá entre nós**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

SARTORETO, M. Inclusão: teoria e prática. Salto para o futuro. **O desafio das diferenças nas escolas**. Boletim 21. Brasília: MEC, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

WCEFA. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre a educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, março/2007.

ANEXOS

Anexo 1

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

De princípios, política e prática para as Necessidades Educativas Especiais. Reafirmando o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares;

Recordando as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, nas quais os estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo;

Observando, com satisfação, a maior participação de governos, de grupos de apoio, de grupos comunitários e de pais e, especialmente, de organizações de pessoas com deficiência nos esforços para melhorar o acesso ao ensino, da maioria das pessoas com necessidades especiais que continuam marginalizadas; reconhecendo como prova desse compromisso, a ativa participação, nessa Conferência Mundial, de representantes de alto nível de muitos governos, de organismos especializados e de organizações intergovernamentais.

1. Nós, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos nessa cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educacionais Especiais cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos.

2. Cremos e proclamamos que:

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento;

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;

- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;

- as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;

- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

3. Apelamos a todos os governos e os instamos a:

- dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;

- adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;

- desenvolver projetos demonstrativos e incentivar intercâmbios com países com experiência em escolas integradoras;

- criar mecanismo, descentralizados e participativos: de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educativas especiais;

- promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educativas especiais;

- despender maiores esforços na pronta identificação e nas estratégias de intervenção, assim como nos aspectos profissionais;

- assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras;

4. Apelamos, além disso, para a comunidade internacional; instamos particularmente:

- os governos com programas de cooperação internacional e as organizações internacionais de financiamento, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a UNESCO, o UNICEF, PNUD e Banco Mundial:

- a defender o enfoque da escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais;

- as Nações Unidas e seus organismos especializados, particularmente a OIT, a OMS, a UNESCO e o UNICEF:

- a aumentar sua contribuição para a cooperação técnica e a reforçar sua cooperação e sistemas de intercâmbio, de modo a apoiar, de forma mais eficaz, atendimento mais amplo e integrador de pessoas com necessidades educativas especiais;

- as organizações não-governamentais que participam da programação nacional e da prestação de serviços:

- a fortalecer sua colaboração com os organismos oficiais nacionais e a intensificar na participação, no planejamento, na aplicação e avaliação de uma educação integradora para alunos com necessidades educativas especiais;

- a UNESCO, como organização das Nações Unidas para a educação, a:

- cuidar para que as necessidades educativas especiais façam parte de todo debate sobre a educação para todos nos distintos foros;

- obter o apoio de organizações de docentes aos temas relacionados com a melhoria da formação do professorado com relação às necessidades educativas especiais;

- estimular a comunidade acadêmica a intensificar a pesquisa, os sistemas de intercâmbio e a criação de centros regionais de informação e documentação e a atuar também na difusão dessas atividades e dos resultados e objetos alcançados, no plano nacional, na aplicação da presente Declaração;

- arrecadar fundos com a criação, em seu próximo Plano a Médio Prazo (1996-2002), de um programa mais amplo para escolas integradoras e de programas de apoio da comunidade que possibilitem o desenvolvimento de projetos-piloto que ofereçam novos meios de difusão e criem indicadores referentes às necessidades educativas especiais e ao seu atendimento.

5. Finalmente, expressamos nosso mais sincero agradecimento ao Governo da Espanha e à UNESCO pela organização dessa Conferência e os exortamos a desenvolver todos os esforços necessários para dar conhecimento dessa Declaração e da Linha de Ação a toda a comunidade mundial, especialmente em foros tão importantes como a Reunião de Cúpula para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995).

Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, no dia 10 de junho de 1994.

Anexo 2
DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO

Consentimento Livre e Esclarecido do Participante

Pelo presente Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui plenamente informado da forma, dos objetivos e da justificativa da pesquisa e ainda de que tenho a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer etapa da pesquisa sem que isso me traga qualquer prejuízo, da segurança de que não serei identificado, do caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade, da liberdade de acesso às informações do início ao fim do trabalho e de que serão mantidos os preceitos éticos e legais durante e após o término da pesquisa.

Nome: _____

Local: _____

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Contatos:

Mestranda: keller@ifsul.edu.br

Orientadora: vera.nogueira@pq.cnpq.br

Anexo 3
TÓPICOS NORTEADORES DO GRUPO FOCAL

Qual sua concepção de inclusão:

1- Quanto à inclusão de portadores de necessidades especiais no Ensino Médio regular?

2- Quanto à potencialidade da inclusão dos portadores de necessidades especiais nas práticas inclusivas?

3- Quanto às fragilidades da inclusão dos portadores de necessidades especiais nas práticas inclusivas?

Anexo 4
INSTRUMENTO DE PESQUISA

Caro Professor (a), me aproximo de ti através deste instrumento de pesquisa pela tua contribuição que é muito valiosa e pelo compromisso que temos, enquanto educadores, de promovermos a discussão e a reflexão crítica acerca da inclusão de portadores de necessidades especiais no Ensino Médio regular.

O objetivo principal desta pesquisa é discutir sobre as questões reais do processo de inclusão, fazendo que, ao lê-lo, o professor se identifique e identifique os problemas que precisa solucionar na escola e na vida.

Sabemos que a escola no Brasil já está convivenciada, mesmo que por força da lei, de que deve receber alunos com deficiência. Contudo, ainda se praticam ações que não condizem com a verdadeira inclusão. A luta ainda está longe de ser vencida. Isso porque a escola matriculou os deficientes, mas ainda tem dificuldade de lidar com as diferenças.

Att.

Anexo 5
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Dados de Identificação

Professor () ou professora ()

Idade: _____

Disciplina que ensinas: _____

Tempo de exercício de docência no Ensino Médio regular _____

Regime de trabalho nesta escola 20h () 40 ()

Faixa etária dos teus alunos nesta escola: _____

Formação

Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

Formação de Ensino Superior: _____

Curso: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

Pós-graduação:

() especialização área: _____

() mestrado área: _____

() doutorado área: _____

() pós-doutorado área: _____

Participaste de algum curso de atualização na área de inclusão escolar:

Sim () qual o último: _____ Não ()

Participaste de algum curso de atualização na disciplina que trabalhas

Sim () qual o último: _____ Não ()

Consideras-te um (a) professor (a) atualizado (a) na tua área?

Sim () Não () Parcialmente ()

Tens formação para trabalhar com portadores de necessidades especiais?

Sim ()

Não ()

Parcialmente ()

1- O que entendes por inclusão?

2- Quais as maiores dificuldades que encontras para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais?

3- Quais as facilidades que podem ocorrer no trabalho com alunos portadores de necessidades especiais?