Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
ama de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB

Educação Inclusiva

Transpondo barreiras para uma inclusão educacional

PATRÍCIA ALVES BREYER

ORIENTADORA: PENÉLOPE MACHADO XIMENES CAMPOS

BRASÍLIA/2011

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
ama de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

PATRÍCIA ALVES BREYER

Educação Inclusiva

Transpondo barreiras para uma inclusão educacional

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Santa Maria. Orientadora: Professor Penélope Machado Ximenes Campos.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA ALVES BREYER

Educação Inclusiva

Transpondo barreiras para uma inclusão educacional

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

_____

PENÉLOPE MACHADO XIMENES CAMPOS (Orientador)

_____

ANA CLÁUDIA RODRIGUES FERNANDES (Examinador)

PATRICIA ALVES BREYER (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro Luiz Roberto que sempre me impulsionou a buscar vida nova a cada dia, desenvolvendo meu potencial e favorecendo a oportunidade de me realizar ainda mais.

.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma doaram um pouco de si para que a conclusão deste trabalho se tornasse possível:

A Deus, por acreditar que nossa existência pressupõe outra infinitamente superior.

Ao meu companheiro Luiz Roberto pelo apoio e incentivo em todos os momentos inclusive nas horas difíceis confortando-me com palavras e atos e também pelas ajudas incondicionais.

A minha família que me apoio ao longo dessa caminhada.

A mina professora orientadora, Penélope Machado Ximenes Campos, pelo auxílio, disponibilidade de tempo e material, sempre com uma simpatia contagiante.

A todos os educadores da instituição pesquisada, que foram tão importantes no desenvolvimento desta monografia.

RESUMO

O presente trabalho teve como tema a transposição das barreiras para uma inclusão educacional, tendo como objetivo investigar os fatores que conduzem a implementação de novas práticas pedagógicas para a inclusão escolar. Deste modo, foi examinando como historicamente a educação especial evoluiu no Brasil e a construção da legislação que respalda a educação do deficiente. Apesar de admitirmos avanços na conceituação e na legislação pertinente, vimos que hoje ainda se mantém o impasse integração X inclusão. A pesquisa foi realizada em uma escola de séries iniciais na cidade de Santa Maria, tendo como participantes o corpo docente e direção da instituição. Os dados foram obtidos por meio de entrevista e observação participante com a construção de um diário de campo. Ao final da pesquisa constatou-se uma resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, e o preconceito como justificativa do distanciamento dessas pessoas em relação aos alunos deficientes.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão Educacional, Preconceito, Integração, Inovações.

SUMÁRIO

RESUMO **6**

APRESENTAÇÃO **10**

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **14**

CAPITULO I **14**
1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A DEFICIÊNCIA. 14
1.2- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA INTEGRAÇÃO A INCLUSÃO 21
1.3- O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 25
1.4 - DESAFIOS À INCLUSÃO 26
CAPÍTULO II **31**
2. A LEGISLAÇÃO 31

II – OBJETIVOS **38**

OBJETIVO GERAL **38**
OBJETIVOS ESPECÍFICOS **38**

III- METODOLOGIA **39**

3.1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA **39**
MÉTODO DE ABORDAGEM 39
MÉTODOS DE PROCEDIMENTOS 40
3.2- CONTEXTO DA PESQUISA 40
3.3- PARTICIPANTES 43
3.4 - MATERIAIS 44
3.5- INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS 44
3.6- PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS 44
3.7- PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS 45

IV- RESULTADOS E DISCUSSÕES **46**

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS **58**

REFERÊNCIAS **62**

APÊNDICES **65**

1° INSTRUMENTO: ROTEIRO INICIAL **66**

2° INSTRUMENTO: ANALISE DA DOCUMENTAÇÃO DA ESCOLA E OBSERVAÇÃO DAS COORDENAÇÕES E CONSELHOS DE CLASSE. **66**
3° INSTRUMENTO: QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA ORAL **66**

ANEXOS **68**

OFICINA DE LIBRAS **69**

LISTA DE QUADROS, TABELAS OU GRÁFICOS

Quadro 01- Relação ano X número de instituições.....16

Quadro 02 – Ensino Especial (integração) X Educação Inclusiva.....22

Quadro 03– Distribuição Do Espaço Físico Da Instituição.....41

Quadro 04 – Distribuição Das Turmas Do Turno Matutino..... 42

Quadro 05 – Distribuição Das Turmas Do Turno Vespertino..... 43

Quadro 06 – Roteiro de observação inicial..... 46

Quadro 07 – Estudo da documentação da escola..... 48

Quadro 08 – Regimento Interno..... 50

Quadro 09 - Qual a principal dificuldade do docente em relação ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, nessa turma composta por 15 alunos?.....52

Quadro 10 - Em relação à qualificação do docente e aos cursos necessários a capacitação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais como se qualificaram. A Secretaria de Educação Distrito Federal, forneceu cursos? ....

.....53

Quadro 11 - Como são considerado as ações de sensibilização para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, realizadas pela: Direção, Coordenadores, Equipe de Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos, Professor Itinerante, Orientador Educacional.....55

Quadro 12 – Você considera que a escola está preparada para receber o aluno com necessidades educacionais especiais? Justifique?.....56

APRESENTAÇÃO

Ao longo do século XX, inúmeras mudanças conceituais ocorreram no âmbito da educação especial. Diversos movimentos sociais reivindicaram mais igualdade e a superação de qualquer tipo de discriminação, buscando formas que facilitasse a integração dos alunos com algum tipo de deficiência. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação.

As transformações sociais são inegáveis. Se as sociedades mudam, a escola tem que acompanhar essas mudanças, senão acaba por perder sua função social, que é a de ambiente privilegiado para a construção de conhecimentos, conceitos e valores, para o pleno desenvolvimento do sujeito. Segundo Tunes, (2007, p. 24) "a escola é uma criação social. [...] Como criação social, absorve e está interpenetrada em toda organização social existente." Assim, a articulação entre escola e sociedade, é feita por meio do reconhecimento de todos os envolvidos em fazer educação, como sujeitos de direito e de deveres a serem respeitados e reconhecidos. Porém, para que isso se concretize na prática, faz-se necessário uma estreita ligação entre os conhecimentos formais e informais vividos pelo sujeito da educação.

A educação inclusiva visa à garantia dos princípios fundamentais de todos e as devidas adaptações necessárias as especificidades de cada sujeito com necessidades educacionais especiais.

Em vista disso, a necessidade de se construir uma sociedade democrática e inclusiva, onde todos tenham seu lugar, é um consenso. Em um mundo cheio de incertezas, o homem estará sempre em busca de uma identidade, tentando se integrar à sociedade na qual está inserido. Há no entanto, muitas barreiras, principalmente para aqueles que tem o diagnóstico de alguma deficiência. As reivindicações desses movimentos trouxeram consigo duas consequências significativas.

A primeira, como sendo a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno, situando as pessoas com algum tipo de deficiência em um determinado nível, através de testes de inteligência, que servem para delimitar o nível de anormalidade e de deficiência dessas pessoas. (COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, 2004, p.17)

Considero importante a necessidade de se diagnosticar a deficiência, de modo que o educador tenha subsídio para trabalhar com o aluno, apenas entendo que somente testes de inteligência não fornecem subsídios necessários a uma avaliação da deficiência, acredito que são importantes, mas é necessário considerar os fatores sociais e culturais, ao tratarmos de diagnosticar e delimitar o nível da deficiência.

A segunda consequência manifesta-se na generalização de que todos os alunos com algum prejuízo ou deficiência fossem escolarizados em escolas ou classes especiais, atentando-se, que essas escolas venham ter um tipo de ensino diferente das escolas regulares, com profissionais especializados e recursos específicos. (COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, 2004, p.17)

Diante desses fatores e do processo de transformação no tempo, contribuiu-se para a construção de uma nova perspectiva educacional, de entender a deficiência e atacar um novo enfoque baseado na análise das “necessidades educacionais especiais”.

A passagem da deficiência para a necessidade educacional especial deslocou a responsabilidade dos problemas de aprendizagem do aluno para a escola. No entanto o conceito de “necessidades educativas especiais” inicialmente não foi capaz de modificar os esquemas vigentes na educação especial.(COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, 2004, p.19-21)

Objeto de inquietações, a educação destas pessoas se constitui como um sistema paralelo de instituições e serviços especializados no qual a inclusão escolar, desponta como um ideal utópico e inviável diante de políticas públicas negligenciadoras.

As necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve se ajustar às necessidades de cada criança, com uma pedagogia centralizada na criança, que pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, freqüentes da má qualidade do ensino e da mentalidade de que o que é bom para um é bom para todos.

As escolas centradas na criança podem ser a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. De acordo com Tunes (2007, p.24). “ A educação é essencial para eliminar barreiras em muitos aspectos da inserção da pessoa com deficiência na vida social”. No entanto, durante muito tempo, os problemas das pessoas com deficiências foram agravados por uma sociedade mutiladora que se fixava mais em sua incapacidade do que em seu potencial.

O que se observa neste contexto são ações isoladas e simbólicas, ao lado de um conjunto de leis, projetos e iniciativas insipientes e desarticuladas entre as diversas instâncias do poder público. Em todos os casos, percebemos uma concepção de sujeito fragmentado e incompleto, sem a necessária incorporação das múltiplas dimensões da vida humana.

Existe uma gama de contradições. Uma lacuna entre o discurso e a ação. E um mundo representado por "nós, os ditos normais" e "eles", as pessoas com deficiência. Dificilmente, conseguiremos abordar esta realidade sem exaltações ou animosidades, pois o tema tem suscitado debates calorosos que trazem em seu teor

concepções divergentes e acentuam o antagonismo entre educação especial e inclusiva. Via de regra, deparamos com argumentos que se justificam pela análise do óbvio, isto é, pela explicitação das dificuldades e limitações vivenciadas no contexto do sistema escolar e no ambiente da sala de aula. Os professores ressaltam, entre outros fatores, a dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar alunos especiais ou diferentes.

Os representantes de instituições e serviços especializados reagem ao risco iminente de esvaziamento ou desmantelamento destas estruturas. Trata-se de um campo de tensões no qual se manifestam o espírito de corpo e a confusão entre as estruturas e os sujeitos nelas inseridos, o que dificulta a reflexão e o aprofundamento do debate.

Esta realidade caótica evidência um confronto de tendências opostas entre os adeptos da educação inclusiva e os defensores da educação especial. Mesmo sendo signatário de documentos internacionais, uma vez que, o Brasil, endossa a idéia da educação inclusiva, e a despeito dos esforços feitos no país de se concretizar estas recomendações em seus textos legais, observamos que na prática, verifica-se uma grande discrepância entre a lei e a práxis pedagógica.

O momento que estamos vivendo não é mais de alongar as resoluções, as leis, as portarias, mas de trabalhar com a práxis. Esta prática está vinculada a um elo de comunicação fundamental ao processo educativo. Ou seja, para a competência do educador, vislumbrada numa prática educativa de qualidade, faz-se necessário estabelecer espaços permanentes de debates, baseados na troca de experiências, no diálogo constante, objetivando a instrumentalização tanto do educador quanto dos órgãos governamentais.

A instrumentalização do educador deve estar em conformidade com uma formação continuada. De início baseada na questão da superação do preconceito ao indivíduo quer ele seja diagnosticado como deficiente, quer seja “normal”.

Todo e qualquer indivíduo possui capacidades reais de desenvolver seu conhecimento. Cabe ao educador elaborar estratégias que proporcionarão ao indivíduo esse desenvolvimento. Trabalhar com jovens com necessidades educacionais especiais sempre foi um grande desafio para os profissionais da área da educação. Ao longo da história pareceu ser mais fácil ignorar sua existência e delegar a responsabilidade àqueles educadores que se lançavam ao desafio.

A incorporação de todos os alunos às escolas regulares, tanto no contexto social e educativo, quanto nas escolas e nas salas de aulas, são condições que favorecem uma educação inclusiva, o que possibilita mudanças de atitudes de todas as pessoas que tem alguma intervenção no âmbito educativo.

Para que a Educação Inclusiva deixe de ser uma meta, para concretizá-la, é necessário a reflexão continuada de todos os aspectos que fazem uma escola viva (Blanco e Fernandez, 2001, p 8). Com isso, o cotidiano da sala de aula deve promover a colaboração e a ajuda mútua e é na e pela interação com o outro que se

aprende e se desenvolve. Sendo o espaço da sala de aula um local de encontro de saberes e de diferentes conhecimentos onde todos os envolvidos têm o direito de expressão e de construção de novas maneiras de perceber o mundo.

Entretanto, para que esse contexto possa ser vislumbrado na prática devemos nos perguntar se os professores apresentam preparo para receber esses alunos e se as escolas estão preparadas para incluí-los?

Uma vez que a responsabilidade da inclusão é de toda a sociedade, a criança inclusa é um agente responsável pelo surgimento de práticas e novos valores. Frente a claras e visíveis diferenças das suas possibilidades, a presença desta criança estimula a reflexão sobre os conteúdos, as metodologias, o sucesso do ensino e da aprendizagem feitos na unidade educacional.

Esta reflexão por sua vez pode beneficiar muitos outros indivíduos. Os docentes que podem diferenciar as suas práticas de ensino, os alunos, com dificuldades, mesmo sem deficiências identificadas, e os demais alunos que poderão, com metodologias adequadas de individualização, progredir no ritmo e na dimensão das suas capacidades. O somatório desses fatores relacionados justifica a existência deste trabalho e a necessidade de investigar as ações que conduzem a implementação de novas práticas pedagógicas para a inclusão escolar.

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capitulo I

1. Breve histórico sobre a deficiência.

Historicamente a forma como as pessoas deficientes são tratadas está ligada as crenças e concepções sociais da época. Cada período tem uma visão sobre a deficiência. De acordo com Tunes (2002), na antiguidade Clássica predominou a visão sobrenatural, sendo que:

> A origem da deficiência encontra-se fora da natureza. Sendo a perfeição e a força da natureza regida por forças transcendentais, também o será a imperfeição. Logo, a causa da deficiência é compreendida como um mal, um castigo, instituído por uma força não humana, superior (p.14).

No período renascentista, por sua vez, predomina a visão naturalista que estabelece a origem biológica da deficiência, acreditando-se que a deficiência é um erro da natureza, um produto do acaso. Essas duas visões têm caráter fatalista, em que a deficiência é por pecado do pai, acaso ou obra de Deus.

Segundo Campos (2008) é somente no século XVI que a deficiência começa a perder o status de sobrenatural e é apenas a partir do século XIX que começa a diferenciação entre doenças mentais e deficiência mental. Por volta do século XIX, ocorre um grande progresso da medicina em geral, de modo que o estudo da deficiência foi migrando para os campos de medicina, psicologia e pedagogia.

A visão naturalista e sobrenatural são visões fatalistas, ambas acreditam que a mente está definida antes do nascimento do ser. Em contraposição as visões fatalistas, temos a determinista, composta pela visão social e a histórico-cultural, que são chamadas de eussêmicas por admitirem otimismo no desenvolvimento do individuo que apresenta alguma condição biológica incomum (TACCA, 2006, p.138).

A visão social coloca que condições biológicas são vistas como incapacitadoras em decorrência de um mecanismo social e não orgânico, ainda que a característica seja biologicamente dada (TUNES, 2002, p.15). Ou seja, são consideradas deficientes as pessoas que apresentam alguma restrição biológica responsável por impedi-los de realizar algo socialmente esperado, o sujeito que apresenta déficit não atinge os critérios que a sociedade espera que uma pessoa dita normal alcance.

A visão histórico-cultural, estabelece que os sintomas que caracterizam a deficiência não seriam todos biológicos, havendo a necessidade de considerar o desenvolvimento social, pois,

> "as leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto anormal são, fundamentalmente, as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital são as mesmas, sejam normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em seu conjunto" (Vygotsky, 1993). Ou seja, as regularidades comuns do desenvolvimento típico e atípico é que teriam expressão ou manifestação concreta singulares. Assim, a investigação comparativa do fenômeno da deficiência e da não-deficiência teria dois objetivos: 1. estabelecer as regularidades comuns, e 2. descobrir sua manifestação específica nas diferentes variantes do desenvolvimento da pessoa.(TUNES, 2002, p.15)

Assim, a deficiência não é determinada apenas biologicamente, é influenciada por fatores sociais e culturais, a mediação é fundamental para o desenvolvimento da criança deficiente. O conceito de deficiência migra da crença de que o indivíduo é biologicamente deficiente e passa a ser entendida com um fato social, o ser é deficiente considerando seu desenvolvimento no meio social.

Com a evolução social, houve transformação no que se refere à educação, modo de vida, estudos, características e metodologia educacional dos deficientes. Desse modo, podemos separar essa evolução em três grandes momentos. O primeiro momento aponta para o início do estudo científico do século XIX até o início do século XX, o segundo momento é caracterizado com expansão do estudo da área na primeira metade do século XX e, o terceiro momento, ocorre na segunda metade do século XX, com aumento dos estudos e mudanças na teoria e prática com relação ao atendimento das pessoas com deficiência. (Oliveira, 2010, p.5)

A educação do deficiente historicamente partiu da iniciativa dos médicos vinda da França com o pioneirismo de Jean Marc Itard que, em 1800, com a primeira tentativa de educação com o jovem Vitor, o Selvagem, empregou-se a metodologia de Étienne Bonnot Condillac (Jannuzzi, 2006, p. 20). Outros médicos como Seguin, Decroly, Montessori, entre outros, deixaram métodos de ensino que foram utilizados até com pessoas sem deficiência, como os Centros de Interesse de Decroly e o material concreto de Montessori (idem, p. 157). No Brasil a medicina vem influenciando as propostas educacionais para os deficientes por ser na área do ensino superior uma das mais antigas do Brasil (idem, p.32-33).

A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX. Sendo que foi nas Câmaras Municipais, nas confrarias particulares e nas Santas Casas de Misericórdia que surgiu o atendimento ao deficiente no Brasil no século XVI.

Progressivamente as instituições religiosas passaram a cuidar dos deficientes, no entanto, na época, acreditava-se que a loucura era caso de policia e não da medicina. Jannuzzi (2006, p. 16-17) indica que na cidade do Rio de Janeiro em 1903 surgiu a primeira Escola Especial para Crianças Anormais, no Pavilhão Bourneville. A autora considera curiosa a informação da presença de alunos com deficiência mental, física e visual na Escola México no Rio de Janeiro em 1887, pois existia uma precariedade do Ensino Fundamental destinado ao povo no fim do império.

Em 1835 o deputado Corneli França apresentou um projeto, que foi logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos mudos. Depois de aproximadamente 22 anos é que se iniciou o atendimento de crianças com essa demanda. Foi no período Imperial que se criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamados Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), que em seu ensino enfatizam a profissionalização dos alunos. No início da República ainda são os cegos e os surdos que têm as suas instituições, criadas no século XIX, privilegiadas. No entanto, a educação popular e a dos deficientes não eram prioridades para o governo da época (Jannuzzi, 2006, p.6-26).

Nota-se que a medida que se avança no tempo, aumentam as instituições que atendem os intitulados deficientes mentais (Jannuzzi, 2006, p.27)

Quadro 01 – Relação ano X número de instituições

TABELA		
1874/1889	15 anos	2 instituições para deficientes mentais 6 instituições para outros (de visão e/ou audição e/ou múltiplo)
1889/1920	31 anos	7 instituições para deficientes mentais 8 instituições para outros
1920/1929	9 anos	7 instituições para deficientes mentais 6 instituições para outros

Fonte:(Jannuzzi, 2006, p.28).

Após a década de 20 há um aumento de instituições que atendem deficientes, o que demonstra que mais deficientes passam a serem atendidos, no entanto devemos enfatizar que esse atendimento em sua maioria depende de entidades

provadas e ações de pessoas interessadas e comprometidas. Para JANNUZZI (2006),

> A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos temos e lugares [...]. (p.28-29)

Em 1930 a sociedade organiza-se em associações preocupadas com o problema da deficiência e os educadores envolvidos com a educação de deficientes empregam a expressão *ensino emendativo* para tratar dessa modalidade educacional, sendo que por volta de 1970 tal terno passa a referir-se as escolas de ensino especial. A expressão ensino emendativo, do emendare (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providencias da época (Jannuzzi, 2006, p.70).

Foi no período de 1930 a 1970 que surgem os cursos de formação para professores de crianças deficientes. Cresce a atuação do setor privado na educação dessas crianças e campanhas nacionais para a educação dessas crianças são pela primeira vez realizada pelo governo.

A influência da medicina na educação dessas pessoas manteve-se na década de 30, sendo pouco a pouco substituída pela psicologia e a pedagogia. Contando com as ações do educador Norberto Souza Pinto (Campinas/SP) e pela natureza psicológica dos trabalhos da educadora Helena Antipoff nos cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais e por sua atuação frente ao movimento das então Sociedades Pestalozzi.

Norberto Souza Pinto elaborou o conceito de deficiência com base nas normas escolares. Para ele a escola seria o local onde tais anomalias se manifestariam, pois a infância principalmente na idade escolar que é a fase da evolução sofre o agravamento de taras hereditárias e adquiriu defeitos, atitudes e imperfeições corporais, que muito importa combater, atenuar e prevenir (Jannuzzi, 2006, p.114). E, portanto, seriam retardatários todos os que nela não se adaptassem: os cegos, os surdos-mudos, os defeituosos, os degenerados e os retardados intelectualmente. No Brasil, esse homem influenciou na ideia de segregação total dos deficientes com escolas específicas para essa clientela.

Helena Antipoff, por sua vez, em seu conceito de deficiência mental não fez distinção entre débil, anormal e criança retardada, definiu que tais crianças apresentavam atraso no desenvolvimento, específicamente em certas faculdades, como na falta de equilíbrio e algumas vezes perturbação patológica das faculdades mentais. Ela constatou que mesclavam dificuldades de aprendizagem com comportamento às vezes agressivo ou altamente irrequietos e/ou comportamentos e/ou apáticos e/ou neuroses não muito pronunciadas. Ainda insistiu na importância do diagnóstico do excepcional como ponto de partida para a educação (Jannuzzi, 2006, p.121-133).

O início da educação especial se deu nas instituições especializadas, sendo que no Brasil em 1929 organizou-se a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com crianças excepcionais. Porém, foi em 1950 com influência dos Estados Unidos que se iniciou um movimento pela inclusão de crianças com necessidades intelectuais especiais nas instituições de ensino regular, podendo estes ter o direito de conviver com seus semelhantes, dando origem as salas de recurso (Jannuzzi, 2006, p 58-109).

O movimento Pestalozziano iniciou no Brasil, quando da Fundação do Instituto Pestalozzi, em 26 de outubro de 1926, na cidade de Porto Alegre (RS) e, posteriormente, transferido para Canoas (RS), com o mesmo propósito de oferecer educação especial às pessoas com deficiência mental. Implantou-se na cidade do Rio de Janeiro em 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs.

Decorridos 50 anos, o movimento das APAEs se organiza, por todo o Brasil, com 2000 mil APAEs, aproximadamente, mantenedoras de Escolas Especiais que proporcionam atendimento educacional a mais de 230.000 pessoas com deficiência Mental (FENAPAEs, 2005). Tanto a Pestalozzi e APAEs tem se destacado no que concerne a educação do deficiente mental. Sendo que essas Instituições funcionam sob os preceitos da legislação vigente, tanto da Constituição Federal, como das normas que regem a Saúde, a Educação, a Assistência Social e outras referentes aos direitos e deveres da pessoa com diagnóstico de deficiência.

No campo da iniciativa oficial, o atendimento ao deficiente mental organizou-se orientado na década de 70 por meio de propostas curriculares, documentos administrativos e normativos (CENESP/MEC, 1979, 1984, 1986), adequação de nomenclaturas e destaque na classe comum com apoio de salas de recursos para essa área de deficiência, estendendo-se as orientações organizacionais dos serviços especializados à Política Nacional de Educação Especial em 1994.

A partir da década de 70 surgiram mudanças significativas na educação do deficiente. Criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), surgiram leis específicas para o ensino especial, investiu-se na formação docente e o governo buscou conhecer o número de deficientes existentes no Brasil, havendo itens específicos nos censos populacionais do IBGE de 1991 a 2000.

Consideramos que a educação inclusiva faz parte de um sistema em transformação. A luta pelos direitos de todos, expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, fez surgir na década de 60 na França, a Pedagogia Institucional e a Pedagogia Revolucionária, como uma nova forma de ver a educação, com grande influência nos movimentos Freinetianos. Com isso, a importâncias dos meios sociais vieram à tona, observando então as condutas dos seres, em relação ao meio e com o meio onde vivem.

A pedagogia institucional começou a enxergar a importância do aluno no contexto educacional, mostrando que a forma como ele é visto e trabalhado no meio é de suma importância para que seu desenvolvimento seja este intenso ou não. O reconhecimento a educação especializada se deu nos anos de 1950 e 60 com as criações das associações especializadas no ensino regular, dando início ao processo institucional voltado a educação especial.

Na passagem do século XX, para o século XXI, muda-se o paradigma de integração e passa-se a trabalhar o conceito de inclusão, o sistema de ensino viu-se cada vez mais invadido com as recomendações da educação inclusiva, na acepção de que todas as escolas ficassem aparelhadas para receber todos os estudantes, até mesmo os que apresentassem algum tipo de deficiência - Declaração de Salamanca, 1994 -.(Jannuzzi, 2006, p 58-109).

> DECLARAÇÃO DE SALAMANCA
>
> Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais [....]
>
> • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
>
> • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
>
> • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
>
> • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, [....]
>
> • adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. [....]
>
> • a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;

A Declaração de Salamanca é o resultado das discussões realizadas durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* e foi representado por 88 governos e 25 organizações internacionais em uma assembléia realizada na cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994 e teve como patrocinadores a UNESCO e o governo espanhol. Nessa conferencia foi reafirmado o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação a todas as crianças, jovem e adulto com necessidades educativas especiais. O texto reafirma o

direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e renova o empenho da comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Ver no link “DECLARAÇÕES”, nesta página, “Declaração de Jomtien”), de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de diferenças particulares.

Os princípios que guiam as recomendações e propostas da Declaração de Salamanca são os seguintes:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar–se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Estas mudanças se traduzem na incorporação das diferenças como atributos naturais da humanidade, no reconhecimento e na afirmação de direitos, na abertura para inovações no campo teórico-prático e na assimilação de valores, princípios e metas a serem alcançadas.

Incluir não é somente delegar à criança um espaço físico em sala de aula. É propor ao indivíduo atividades significativas capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras a seu acesso e participação na aprendizagem e na sociedade. Ressalvando (mas não ressaltando), sempre, que todos podem apresentar dificuldades em alguma área do conhecimento ou etapa da vida. As limitações existem em qualquer indivíduo, o que não significa que não possa ser um indivíduo participativo ou capaz de aprender.

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para os indivíduos. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos e formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Examinando os múltiplos aspectos que influenciam o comportamento do indivíduo e sua relação com o meio em que vive no decorrer de seu desenvolvimento, o ato de incluir, supõe uma superação dos preconceitos, modificação de atitudes e organização de metodologias de trabalho em conjunto com o conhecimento científico.

O conhecimento científico permite ao educador elaborar a sua própria competência, ou seja, ressignificar o currículo de acordo com seu alunado e o contexto histórico-social e vislumbrar um planejamento flexível ao grupo e a cada criança em sua singularidade, utilizando-se de metodologias eficazes.

Portanto, a discussão acerca da inclusão não mais pertence ao fórum da problemática conceitual do sistema educacional e, sim, das propostas que viabilizam um atendimento respaldado na qualidade que a própria educação exige. Trata-se, , de propor ações e medidas que vise assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos entre outras possibilidades. Nesta perspectiva se potencializa um movimento de transformação da realidade para se conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência no sistema educacional.

1.2- Educação Inclusiva: Da Integração a Inclusão

Ao analisar historicamente como foram compreendidos os processos de exclusão e as diferenças é preciso levar em conta os valores, crenças e conhecimentos disponíveis e construídos na época. Partindo desse princípio, pode-se entender melhor como se deu o caminho conceitual da proposta da integração a da inclusão.

Mantoan (1997) diz que os termos integração e inclusão são muitas vezes utilizados para expressar situações consideradas semelhantes, mas adverte que os seus processos de construção teórico-metodológicos são distintos e fundamentam-se em momentos históricos diferentes. Assim, integrar não significa incluir.

> 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. (MANTOAN,1997,p.120),

A integração foi um modelo de atendimento escolar proposto, no Brasil, nas décadas de 60 e 70, cujo foco era a aceitação de pessoas com deficiência - população alvo, na época - nas escolas de ensino regular, com a pretensão de que estes indivíduos estivessem o mais próximo possível dos demais alunos, ajudando-os a ter uma aproximação com um padrão de normalidade (PRIOSTE, 2006). O modelo integrador, na prática, não tinha o compromisso com o desenvolvimento das potencialidades existentes no indivíduo, nem com um ensino que achasse caminhos para a aprendizagem. Ao contrário, a integração esperava que o indivíduo se adaptasse à escola, absorvendo dela aquilo que, por si só, conseguisse realizar.

Baseando-nos em Prioste, Raiça e Machado (2006, p.19), podemos apontar as características opostas predominantes nos paradigmas do ensino especial (integração) e educação inclusiva.

Quadro 02 Ensino Especial (integração) X Educação Inclusiva

Ensino Especial (integração)	Educação Inclusiva
Foco nos déficits da criança.	Foco nas ilhas de inteligência que estão preservadas.
Ênfase no treinamento da criança visando a que ela se ajuste ao meio escolar.	Ênfase na mudança do ambiente para proporcionar a todas as crianças melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento.
Diagnóstico baseado em teste de inteligência, realizado por Psicólogo e médico.	Diagnóstico multidisciplinar, realizado por médico, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo, professores, entre outros.
O objetivo do diagnóstico é identificar o quociente intelectual (QI) e as limitações para que se possa estabelecer o tipo de escola especializada, assim como o nível do agrupamento apropriado à criança.	O objetivo do diagnóstico é identificar habilidades prévias e necessidades de apoio com a finalidade de elaborar um programa educacional individualizado.
Atendimento em classe ou escola especializada, isto é, separado das demais crianças.	Atendimento em classe regular junto a seus pares de idade; apoio especializado com suporte ao professor.
Escolas preparadas para receber os alunos com uma especificidade de problema. Por exemplo: escola só para deficientes mentais moderados; escolas que só recebem surdos, etc.	Escolas preparadas para educar na diversidade.
Professores especialistas em determinada deficiência.	Educadores preparados para oferecer ensino de qualidade a qualquer criança.
Objetivo educacional centrado no treinamento, com o intuito de favorecer a adaptação social da pessoa.	Objetivo educacional centrado na aprendizagem significativa, favorecendo a aquisição de habilidades pessoais, sociais e profissionais que contribuam para a inclusão social da pessoa cm deficiência.

Fonte: Prioste, Raiça e Machado (2006)

No modelo da integração o aluno estava junto ao outro, mas não necessariamente com o outro. Ou seja, estar junto significava estar no mesmo espaço, reconhecendo as diferenças, mas nessa relação não necessariamente havia compreensão e troca. Entretanto, estar com o outro implica em, de fato, conviver, compreender e aprender a partir da relação que se estabelece.

De acordo com Sanchez (2005) historicamente, a primeira vez que apareceu fortemente a defesa da prevalência de um único sistema educativo para todos foi nos Estados Unidos com o movimento denominado *Regular Education Iniciative* (REI), que tinha como objetivo a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. Esse movimento delineava a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial nos moldes da integração.

Desde meados da década de 80 e início dos anos de 1990 no meio internacional configurava-se um movimento de luta contra essa concepção de educação especial, que até então dedicava atenção a um grupo reduzido de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais. A proposta do *REI* é que todos os alunos, sem exceção, deveriam estar escolarizados na classe de ensino regular e receber uma educação eficaz nessas classes. Esse movimento defendia a necessidade de reformar a educação geral e especial, para que se constituíssem como recurso de maior alcance para todos os alunos.

O movimento da inclusão propôs um novo conceito de necessidades especiais e acaba reconhecendo que as dificuldades que alguns alunos apresentam são resultados de determinadas formas de organizar as escolas e, por consequência, das formas de ensinar delineadas por este modelo. Isso acarretou a revisão do sistema de educação.

Estas reflexões têm embasado a educação inclusiva, e vários eventos internacionais e reuniões foram realizadas a fim de impulsionar essa reflexão e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, dentre os quais Sánchez (2005) destaca: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem – Tailândia, 1990); a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais” (Salamanca – Espanha, 1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contras as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999) e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar – Senegal, 2000).

Dentre essas, a que mais contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo foi a Conferência Mundial na Espanha, que originou a Declaração de Salamanca. Nela, estiveram representados noventa e dois paises e vinte e cinco organizações internacionais, que juntos estabeleceram um plano de ação norteado pelo princípio da inclusão de todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras (SANCHEZ, 2005).

Essa Declaração estabeleceu uma série de recomendações que deveriam ser desenvolvidas por todos os governos participantes nos anos seguintes. Tal perspectiva foi fortemente consolidada, em 2001, através da Convenção da Guatemala, ano em que começou a vigorar, a qual exige romper com a visão hegemônica até então presente nas escolas. Supera-se a idéia de que a mesma existe para atender apenas os indivíduos considerados dentro de um mesmo padrão e, ampliando horizontes, preconiza-se que esta escola seja capaz de interpretar as diferenças como múltiplas potencialidades e não apenas como barreiras para um aprendizado significativo.

Para Ballard (1997) apud Sanchez (2005), a característica fundamental da educação inclusiva é a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. O autor reforça que todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com a sua idade. Skrtic (1999) apud Sanchez (2005) considera que a educação inclusiva pode oferecer a visão estrutural e cultural necessárias para começar a reconstruir a educação pública rumo às condições históricas do século XXI.

A concepção da educação inclusiva constitui, portanto, um novo enfoque para a educação, trazendo, contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual à prática do sistema educacional. Sanchez (2005) defende a educação inclusiva como direito e prevalência de um único sistema educacional para todos. Neste sentido, já é sabido que existem diferentes formas de ensinar e aprender e, portanto, todos devem ter o direito a uma educação que respeite suas diferentes formas de aprender. Com base nisso, Vargas et. al. (2003) diz que inclusão é muito mais que estar no mesmo espaço, trocar experiências e socializar-se. É ter as diferenças respeitadas, é fazer parte de um grupo e se identificar com ele, é não ter de se submeter a uma cultura, a uma única forma de aprender.

Desse modo, incluir não é tornar o outro igual ou submetê-lo a padrões de ser, aprender e viver. Pelo contrário, a sociedade caminha junto e também se modifica para atender as diferenças. Na inclusão, a escola se coloca em uma atitude dinâmica, de movimento em direção às várias possibilidades de aprendizado, buscando diferentes metodologias e aproveitando-se das potencialidades individuais para promover o desenvolvimento do indivíduo. É, antes de tudo, uma escola que aceita e valoriza a diferença. Neste sentido, Prioste, Raiça e Machado (2006) dizem que:

> [...]a educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino (p.40) (grifos do autor).

Em tempos de educação inclusiva não há mais espaço para modelos educativos que busquem homogeneizar e normalizar seus alunos, mas sim propostas que contemplem a diversidade (STAINBACK, 2006). Fazendo referência a esse último aspecto, as dificuldades e obstáculos enfrentados pela escola dizem respeito a dois pontos principais: o despreparo da mesma em se relacionar com a diversidade de ser e aprender de seus alunos e a formação do professor que, historicamente, não privilegia esta concepção de inclusão.

De acordo com Sassaki (2005) no modelo da integração a sociedade aceita receber alunos com necessidades especiais, desde que os mesmos sejam capazes de se ajustar aos requisitos dos serviços ofertados, de acompanhar os procedimentos tradicionais, de contornar os obstáculos existentes, de lidar com atitudes discriminatórias e de desempenhar papéis sociais com autonomia. No entanto, não implica independência. No modelo inclusivo quem se ajusta é a sociedade, em especial, a escola, tendo como principal valor, a diferença. Esta atua com vistas a garantir todas as condições de acessibilidade, de participação e cidadania. Seu foco não é somente os alunos com necessidades especiais, mas todos os alunos tendo como objetivo garantir uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Carvalho (2008) a política atual da educação especial brasileira não mais está centrada no modelo da integração, mas na educação inclusiva. Essa expressão foi adotada como maneira de demonstrar uma proposta que acarreta mudanças atitudinais, metodológicas e pedagógicas. Sanchez (2005) afirma que, em um primeiro momento, o termo inclusão surgiu como uma alternativa ao termo integração e, em um segundo momento, como tentativa de eliminar as situações de exclusão de muitos alunos, que estavam sob o princípio da integração. Por fim, surgiu como uma proposta na qual todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, recebessem uma educação de qualidade, sem distinção nas classes regulares de ensino. Estabelecidos estes parâmetros conceituais a respeito da educação inclusiva, cabe salientar que é na perspectiva da inclusão que as pessoas com necessidades especiais devem acessar a escola comum, buscando sua escolaridade em um universo pedagógico preparado para contribuir no seu desenvolvimento através do ensino regular.

1.3- O Papel da Educação Inclusiva

O ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, a qual se apresenta numa grande variedade de formas. O ensino especial é desde sua origem, um sistema separado de educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade, como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino.

A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à de continuidade, e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento, a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a idéia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, pode ser mal interpretada, sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social.

Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desses discursos tem servido para condenar práticas da educação especial, sem que sua trajetória reflita em alto grau, a marginalização na qual foi submetida pelas políticas educacionais, constituindo-se como alternativa ao poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino, e tendo como responsável pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares.

Para valorizar as diferenças, a educação inclusiva tem como foco principal os estudantes com necessidades educacionais especiais que estão constantemente sob riscos de serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. A confusão que se tem das pessoas com deficiência, entre o que elas são ou o que elas pensam ser, corroboram para a perpetuação de visões estereotipadas e marginalizadas com sinônimos de doença, de sofrimento, de indivíduos sem valor, entre outros crenças descabidas de que são incapazes.

1.4 - Desafios à Inclusão

Acessibilidade é um conceito que se encontra expresso em vários aspectos e que por uma gama de condições possibilita a qualquer sujeito, independente das necessidades específicas que possa transitar e relacionar-se, comunicar-se em todos ambientes com segurança, autonomia e independência. Portanto, acessibilidade e a proposta de inclusão têm correlação direta. Para que se consiga de fato fazer inclusão, as barreiras devem ser quebradas conforme as necessidades apresentadas.

As instituições de ensino devem promover as condições de acessibilidade aos ambientes, aos seus recursos pedagógicos, à comunicação, à informação e ao diálogo sobre a valorização das diferenças (MEC, SEESP, 2008).

De acordo com Sassaki (2005) as áreas de acessibilidade podem ser descritas em arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática, compreendendo da prevenção à eliminação de barreiras ambientais, de preconceitos, de estigmas, de estereótipos, de discriminações e, estendendo isso às barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias e leis.

Deve remeter à adequação de códigos comunicacionais, técnicas, teorias, abordagens, métodos, materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios e tecnologias assistivas. Geralmente o conceito de acessibilidade está associado apenas à barreira física e, como soluções para eliminá-la, em síntese, bastariam à construção de rampas, as quais, muitas vezes, encontram-se fora das especificações técnicas.

É neste ponto que reforçamos que construir a acessibilidade de fato nas instituições, em todos os seus aspectos, com destaque para a acessibilidade atitudinal, comunicacional e física, implica necessariamente entender a proposta do movimento da inclusão. Caso contrário, pode-se correr o risco de ouvir frases do tipo "fomos obrigados a construir essa rampa por causa do aluno X", totalmente alheio ao fato de que o papel da escola inclusiva é garantir a todos os alunos as condições de acesso à educação.

Ser uma escola inclusiva exige remover as barreiras que dificultam ou mesmo impedem o recebimento do aluno com necessidades especiais. Segundo Rodrigues (2008) muitas vezes as barreiras estão escondidas, oriundas de condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Fica claro que os conceitos de inclusão e acessibilidade são indissociáveis, sendo que, um depende do outro para acontecer de fato. A inclusão, para sua efetivação, está na dependência direta do rompimento e quebra de todas as barreiras que impedem a acessibilidade, sejam elas físicas, atitudinais ou comunicacionais.

Nas instituições escolares, a equipe de gestão deve estar sensibilizada e consciente sobre o real papel da escola e, em todos os níveis, desenvolver o valor da inclusão como princípio norteador da educação. Junto a isso, devem-se desenvolver estratégias e níveis de acessibilidade que contemplem a diversidade. É preciso entender que a acessibilidade é a garantia do direito de ser, ir e vir de todo indivíduo e que desenvolver essas condições é fazer a inclusão acontecer. Quando se amplia esse papel, as dimensões da acessibilidade são desenvolvidas de modo a desencadear ações nesse sentido.

Sassaki (2005) descreve que na acessibilidade arquitetônica são eliminadas as barreiras ambientais e físicas nos recintos internos e externos Na acessibilidade comunicacional são proporcionados recursos e tecnologias que eliminem essa barreira, tais como linguagem gestual, corporal, libras, textos em braile, textos ampliados, acessibilidade digital.

Na acessibilidade metodológica e instrumental, os métodos e técnicas de estudos são adaptados com vistas a proporcionar a participação e envolvimento do

aluno e a favorecer o desenvolvimento de todas as suas habilidades. Isso implica em oferecer instrumentos com o objetivo de permitir essa participação, autonomia e independência, tanto na escola como na vida pessoal. E, por fim, a acessibilidade programática e atitudinal descortinam as barreiras invisíveis nas leis e nas políticas públicas, promovem a conscientização da convivência para a diversidade, quebram preconceitos e permitem a abertura para o novo.

Neste sentido, o cidadão com ou sem deficiência deve exercer o seu direito de exigir acessibilidade, pois a cidadania sugere a luta por condições de igualdade, considerando as diferenças em acessar essas mesmas condições. As formas de exigir essas condições podem ser desde as mais simples até as mais complexas. Partindo da conscientização e da discussão de valores como respeito, diversidade e convivência, a discussão deve atingir a questão dos direitos morais e legais.

Um segundo caminho a ser seguido é por meio do diagnóstico de realidades onde as barreiras de acessibilidade estão presentes. A partir disso, elaboram-se documentos, requerimentos e projetos, enviando-os para os órgãos encarregados de execução e fiscalização tais como instituições de ensino, prefeituras e ministério público a fim de reivindicar as condições de acessibilidade necessárias para que todos tenham o direito de ser, ir e vir, contemplando, assim a diversidade.

Esta postura exige uma iniciativa pessoal permeada por um sentimento de coletividade, além do entendimento de que se é único e singular, mas que não se vive sozinho, e sim em sociedade. Portanto, é dever de todos, com ou sem uma necessidade especial, lutar por direitos que contemplem a todos, inclusive suas diferenças, pois com isso teremos um mundo plural e de valores universais sólidos.

O conhecimento da legislação, neste caso, é fundamental, para que se exija o cumprimento dos direitos das pessoas com necessidades especiais, e também para que se promova a convivência dos princípios da inclusão no seu sentido amplo, através da sensibilização, conscientização e garantia das condições para inclusão de todos que são tolhidos em seus direitos.

A questão metodológica também ganha significativo espaço nesta discussão. Para Costa-Renders (2007) quando se trilha caminhos pedagógicos diferenciados, pode-se então promover a construção do conhecimento acessível a todos, sendo que o desafio de aprender com as diferenças possibilitam a construção de um paradigma educacional flexível à inovação.

Farias e Maia (2007) compartilham do mesmo princípio, defendendo que as escolas devem desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitem a oportunidade e aprendizagem de todos.

O momento da avaliação também é de grande importância neste processo. O aluno deve ser percebido numa perspectiva qualitativa e não com uma variação quantitativa. Isso significa entendê-lo enfatizando as suas potencialidades, os seus

valores, as suas relações e as suas experiências, ao invés de olhá-lo somente no aspecto da dificuldade. De acordo com Freitas (2006) a teoria histórico-cultural de Vygotsky, diz que o conhecimento se processa não somente por uma dotação biológica, ou por ações específicas sobre os objetos, mas pela dinâmica social, interação inter e intrapessoais, confirma-se o quão imprescindível são as relações sociais nesse processo.

Tomar esse posicionamento diante da inclusão escolar implica em compreendê-la como um processo em que as relações sociais são fundamentais. Estas têm grande importância para o sujeito, pois dão sentido e significado a sua vida e à relação com o mundo, possibilitando-o ser autônomo, participativo e ativo na construção da sua própria história e do mundo em que vive, ou seja, permitindo a construção da sua identidade.

Entretanto, o que se percebe na sociedade e principalmente na maioria das escolas é uma proposta pedagógica em que, sob o pretexto de estar preparando para o futuro, existe predomínio do conteúdo muitas vezes descontextualizado, avaliações classificatórias, valorização do aspecto cognitivo e ênfase na exposição oral, na repetição e na memorização. Por fim, os aspectos mencionados acima recaem sobre a formação do professor.

Salgado (2006) destaca a importância de valorizar e formar educadores criativos e comprometidos com o processo de inclusão escolar, ressaltando que esse posicionamento exige uma disponibilidade de troca com outro, aprendizado constante e a re-significação de conceitos e valores.

A exclusão não ocorre somente quando há segregação, discriminação, preconceito, mas também pode ocorrer quando há um discurso de igualdade, postulando acesso igual àqueles que são diferentes. Cabe aos profissionais inseridos na educação observar quem são os seus alunos e como é possível estabelecer pressupostos de igualdade e com condições de acessibilidade quando todos são diferentes. De acordo com Carneiro (2008) uma escola regular sem foco para desenvolver a inclusão corre o pior de todos os riscos, pois pode, ao incluir um aluno, excluí-lo.

Quando os princípios da educação inclusiva são realmente implementados os resultados podem ser a transformação das escolas regulares em unidades inclusivas, do mesmo modo que as escolas especializadas tornam-se parceiras de apoio e capacitação.

Além disso, obtêm-se a adequação e viabilidade das necessidades dos alunos em relação à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, destacando o desenvolvimento dos conceitos de autonomia, independência e empoderamento, por meio de práticas que valorizam a diversidade humana, envolvendo a comunidade escolar, as famílias e a comunidade local (SASSAKI, 2005).

Um dos benefícios que a inclusão traz à comunidade escolar é viver a experiência da diferença. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor, que assim exerçam a sua cidadania e ocupem o seu espaço na sociedade. Não se pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, respeitando o que ele é ou que ele pode ser (MANTOAN apud CAVALCANTE, 2005).

Essas possibilidades de resultados demonstram o quão importante se constitui o movimento por uma educação para todos, ou seja, o movimento em prol da inclusão escolar.

Como vimos, de acordo com a evolução da sociedade, a educação foi evoluindo e se modificando. No que cerne a educação especial, vemos uma mudança de paradigma, passando de ensino especial, para educação integradora chegando ao paradigma atual que é da inclusão educacional, mas, como podemos perceber que a inclusão se mantém presente nas teorias de ensino e nos discursos sociais, mas carece de uma práxis transformadora. Práxis essa que necessita de comprometimento por parte dos profissionais de educação que são os agentes que conduzem a implementação de novas práticas pedagógicas para a inclusão escolar. No próximo capitulo iremos abordar as legislações específicas da educação especial, legislação essa que é garante os direitos, e estabelece o compromisso da educação e sociedade como um todo com o aluno com deficiente.

Capítulo II

2. A LEGISLAÇÃO

Historicamente, em detrimento da exclusão de outros nas escolas, o privilégio de determinados grupos foi legitimado por políticas e práticas educacionais que reproduziam a ordem social vigente. Mesmo diante da democratização da escola e do binômio inclusão/exclusão, grupos que não estão dentro dos padrões de normalidade continuam segregados (MEC/SEESP, 2008).

A construção de políticas públicas na educação não é algo muito fácil, pois esbarra em alguns limitadores que se estendem desde a ideologia presente até o distanciamento de quem elabora essa política da realidade onde a mesma será implementada. Elas estão relacionadas à igualdade de oportunidades na educação inclusiva e tornam-se necessárias diante de um estabelecimento de aproximação e diálogo com as mesmas para que assim sejam definidas ações educacionais em conjunto e se elaborar determinadas políticas de atendimento integral, contemplando as necessidades e dando atenção especial ao direito à igualdade.

Por consequência, alguns aspectos nesse direito acabam passando por cima de todas as diferenças, nivelando a todos, descaracterizando os sujeitos e se alguém não foi nivelado, fica excluído.

As pessoas com necessidades educacionais especiais têm o direito de serem iguais, quando existe desigualdade no seu acesso às oportunidades, quando há diferença pela situação limitadora. Consequentemente, também possuem o direito de ser diferente quando há padronização, nivelação, uniformidade e mesmice que os iguale, perdendo sua identidade, e se tornem descritos apenas como rótulo, terminologias.

No Brasil como colocado anteriormente, foi a partir da década de 70 que se inicia no campo oficial, o atendimento ao deficiente mental por meio de propostas curriculares, documentos administrativos e normativos (CENESP/MEC, 1979, 1984, 1986). A Educação Especial aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, como uma garantia do direito dos "alunos excepcionais" à educação. Como podemos comprovar nos artigos 88 e 89 da referida lei:

> Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
>
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais,

> receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterada, passando a ser vigorada a Lei 5.692/71. Nesta lei a educação direcionada aos deficientes está presente no artigo 9º, referente ao capítulo do ensino de 1º e 2º graus:

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
>
> Deste modo fica previsto o tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados. (Jannuzzi, 2006, p 141).

O que difere o artigo 9º de Lei 5.692/71, do artigo 88 da LDB nº. 4.024/61 é o fato de que neste último está explícito que a educação dos excepcionais pode se enquadrar no sistema geral de ensino, enquanto no artigo 9º apresenta que os alunos com deficiência, os considerados “atrasados” e os superdotados devem receber uma educação especial, não enfatizando o ensino dentro do sistema geral de educação.

Já em 1978 a Emenda Constitucional nº12 assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Nos termos do art. 49 da Constituição Federal, promulgam a seguinte Emenda ao texto constitucional:

> Artigo único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:
>
> I - educação especial e gratuita;
>
> II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;
>
> III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
>
> IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Vemos também que na década de 70 foi criado o CENESP junto ao MEC com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional. E em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69 houve uma mudança na nomenclatura de "alunos excepcionais", para “alunos portadores de necessidades educacionais especiais”. O CENESP foi extinto em 1986 sendo que no mesmo ano foi criada a CORDE (Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência), junto a Presidência da República para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes

ao portador de deficiência. Com a extinção do CENESP, também se criou a Secretaria de Educação Especial do MEC.(Jannuzzi, 2006, p 141-147).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 7.853 de 1999 (Lei da Integração), por sua vez, específica no seu Artigo 208, Inciso III, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Sendo que o art. 208 § 1° da Constituição Federal afirma: ”O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, e seu não oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente.

Percebemos que nos documentos oficiais do final da década de 90 identifica-se a preocupação com o sucesso do aluno com deficiência mental na escola, visando para esse aluno um ambiente social estimulador, livre de segregação, rico de desafios para estimular o desenvolvimento de sua aprendizagem e aquisição de novas habilidades. Esses documentos fazem também referência à importância da escola especial para alguns alunos que precisam estudar nas suas dependências e ressalta o apoio para os alunos matriculados nas escolas regulares. Ao mesmo tempo em que considera como fonte de recursos e apoios, as salas de recursos e o atendimento itinerante.

Esses pressupostos renovam-se no Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, p.46 a 56, no que se refere aos serviços de educação especial, e na Resolução CNE/CEB nº 02, de 11/09/2001.

A Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação, reforma de políticas e sistema educacional de acordo com o movimento de inclusão social proclamou que, toda criança tem direito à educação e possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sendo que, os sistemas educacionais devem levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tramitou desde 1988 até 1996 (período pré e pós Declaração de Salamanca), trazia em seu primeiro anteprojeto apenas a referência constitucional aos portadores de deficiência. Depois, acrescentou-se a categoria dos superdotados e em seguida veio às condutas típicas e a denominação genérica de alunos com necessidades especiais, isto em 1993. No Capítulo V, em seu artº 58 a referida lei define a educação especial como "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais".

A LDB determina como responsabilidade do poder público a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviço de apoio especializado. No entanto, mantém a concepção tradicional de educação, ao prever classes, escolas

ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular em razão de condições específicas.

Enfim, a nova LDB 9394/96 determinou o lugar da educação especial na educação escolar, mas, manteve a referência às necessidades educacionais especiais, sem indicar as categorias específicas. Estas voltaram a aparecer apenas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, mas já com outras referências.

A Resolução do CNE N° 02 de 11 de setembro de 2001 define os educandos com necessidades educacionais especiais como sendo os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares que podem estar vinculada a uma causa orgânica específica ou relacionada a condições, disfunções, limitações ou deficiências. Também aqueles que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, além dos com altas habilidades /superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A Resolução CNE nº 2/2001, determina, no art. 2º que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Sendo que, a Convenção de Guatemala de 1999 promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, Lei nº 10.436/02 (Libras), reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação como:

> (...) toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (p.08).

Esse Decreto exige uma reinterpretação da educação especial, pois a partir dele entende-se que não se pode impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, pois estaria configurando discriminação com base na deficiência. No entanto, mesmo diante de alguns progressos, do apoio da legislação, do aumento da consciência da sociedade para a questão, dos inúmeros

debates, eventos nacionais e internacionais que abordam e desenvolvem este tema, ainda se tem uma prática bastante distante da teoria e muitos são os fatores que determinam esta realidade.

Em relação à formação dos professores temos a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ela define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para "o acolhimento e o trato da diversidade", que contemple conhecimentos sobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (MEC/SEESP p. 291). Sendo que a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e parte integrante do currículo. Esta referida lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05.

Em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, define no seu artigo 1º, que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Com a Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial institui que:

> Art. 1º os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
>
> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Diferente da Resolução CNE nº 2/2001, Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009, reconhece e recomenda o atendimento do aluno com deficiência pela sala de recursos, AEE (Atendimento Educacional Especializado), ou mesmo centros de atendimento especializado. Para fins da nossa pesquisa entendemos alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) os definidos pela Resolução Nº 4/2009 em seu Art. 4º incisos:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra específicação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

No que concernem as atribuições do professor nos apoiamos também na referida Lei no seu Art. 13, que estabelece:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Temos que reinventar a escola, mesmo que para isso haja o desmoronamento do tradicional e obsoleto que emperra o seu funcionamento para que as mudanças aconteçam. As ferramentas do compromisso educacional e profissional e a metodologia do afeto são instrumentos primordiais na solução dos problemas mais urgentes e relevantes, eliminando as forças injustas, discriminadoras e excludentes. Essa circunstância desafiadora faz com que se suplantem as fronteiras pedagógicas das escolas na administração da inclusão.

II – OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Investigar os fatores que conduzem a implementação de novas práticas pedagógicas para a inclusão escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Investigar quais as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de ensino para favorecerem a inclusão escolar e quais os agentes envolvidos nessas práticas;
- ✓ Investigar se a legislação sobre inclusão é respeitada nas escolas;
- ✓ Propor elementos necessários a inclusão.

III- METODOLOGIA

3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia

Para que o projeto apresentado torne-se efetivo é necessária à aplicação de uma metodologia específica em que será definido o caminho a ser percorrido na busca de resposta para o problema em estudo, para isso é necessário escolher o método e técnicas adequadas. De acordo com Garcia (1998):

> [...] o método, representa um procedimento racional e ordenado (forma de pensar), constituído por instrumentos básicos, que implica utilizar a reflexão e a experimentação, para proceder ao longo do *caminho* (significado etimológico de método) e alcançar os objetivos preestabelecidos no planejamento da pesquisa (projeto), ou seja, é preciso uma definição previa dos procedimentos a serem utilizados na pesquisa para obtenção de resultados positivos ao final do trabalho do pesquisador (p.44).

A pesquisa realizada foi qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista e a observação participante com a construção de um diário de campo.

Segundo Lakatos e Marconi (1995) os métodos podem ser subdivididos em métodos de abordagem e métodos de procedimentos.

MÉTODO DE ABORDAGEM

Depois de análise dos métodos de abordagem ficou definido que a melhor forma de desenvolver o trabalho será por meio do método hipotético-dedutivo, este método de abordagem conforme Lakatos e Marconi (1995, p. 106) :

> "[....] que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo dedutivo, testa a ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese."

MÉTODOS DE PROCEDIMENTOS

O método de procedimento escolhido será o estudo de caso, pois consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Sendo caracterizado por ser um estudo intensivo, onde é levada em consideração, principalmente, a compreensão como um todo do assunto investigado. Todos os aspectos do caso são investigados. Quando o estudo é intensivo podem até aparecer relações que de outra forma não seriam descobertas (FACHIN, 2001, p.42).

3.2- Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de séries iniciais que desenvolve seu currículo apoiada em duas matrizes: uma de oito anos, que atende estudantes da 1ª até a 4ª série e outra de nove, que atende do 1º ao 5º ano, ambas do Ensino Fundamental da rede pública. A instituição está localizada a 26 km ao Sul de Brasília, na cidade de Santa Maria. Foi inaugurada em março de 1993 e seu horário de funcionamento está subdividido em dois turnos: matutino e vespertino. Ocupando uma área física de 5.000 m^2 ela é composta por área de estacionamento para uso dos funcionários, uma quadra poliesportiva e cinco blocos, cuja localização está organizada conforme o quadro 3.

A presente escola oferece suporte pedagógico a oitocentos e seis estudantes. Estes estão distribuídos em trinta e quatro turmas. Dezessete pela manhã e Dezessete à tarde. Vide quadros 4 e 5. E, dentre eles, sessenta tem necessidades educativas especiais. Para atendê-los é disponibilizada, além das classes comuns, há classes comum com redução, unidade especial e classe de educação bilíngüe. Esta última é compreendida como veículo para a inclusão, a qual se caracteriza pela presença de estudantes com diagnóstico de deficiência auditiva e um profissional especializado em LIBRAS junto aos ouvintes e o professor regente. Também possui duas salas de recursos. A sala generalista, concebida como Atendimento

Educacional Especializado - AEE por acompanhar os estudantes que tem diagnósticos de deficiência intelectual, síndrome de Down, TGD e deficiência física. E a específica, denominada como Atendimento Curricular Específico - ACE, que desenvolve atividades voltadas à área de deficiência auditiva como: LIBRAS Português, Português oral e ritmo.

QUADRO 03 – DISTRIBUIÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA INSTITUIÇÃO.

BLOCO	COMPOSIÇÃO
CENTRAL	• Pátio coberto • Cantina comercial • Cozinha/depósito de alimentos • 02 banheiros para funcionários • 02 banheiros para estudantes • Copa/cozinha para funcionários • 01 banheiro adaptado • Bebedouro
A	• Secretaria • Depósito • 04 salas de aula • 02 banheiros para estudantes • Bebedouro
B	• Direção • Sala dos servidores • Sala de vídeo • Assistência pedagógica • 04 salas de aula
C	• Sala dos Professores • Laboratório de informática • Sala de leitura • 04 salas de aula
D	• Serviços de Orientação • Sala de recursos generalista • Sala de recursos específica • Equipe especializada de apoio • 05 salas de aula

Fonte: Projeto político pedagógico da instituição participante.

QUADRO 04 - DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS DO TURNO MATUTINO

SÉRIE/ANO	TURMA	TIPO
Unidade Especial		DM e Down
1º ano	A	Integração inversa
2º ano	A	Integração inversa
2º ano	B	
2º ano	C	
3º ano	A	Integração inversa
3º ano	B	Integração inversa
3º ano	C	
3º ano	DA	Unidade Especial
3ª série	A	Classe Bilíngue
3ª série	B	
3ª série	C	Classe Inclusiva
3ª série	D	Classe Inclusiva
3ª série	DA	Unidade Especial
4ª série	A	
4ª série	B	
4ª série	C	Classe Inclusiva

Fonte: Documentos da IE.

QUADRO 05 - DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS DO TURNO VESPERTINO

SÉRIE/ANO	TURMA	TIPO
1º ano	B	Integração inversa
1º ano	C	
2º ano	D	
2º ano	E	
2º ano	F	Unidade Especial
3º ano	D	
3º ano	E	Classe Inclusiva
3º ano	F	
3º ano	G	Integração inversa
3º ano	H	
3ª série	E	Classe Inclusiva
3ª série	F	Classe Inclusiva
3ª série	G	Classe Inclusiva
4ª série	D	
4ª série	E	Classe Bilíngue
4ª série	F	
ASI		

Fonte: Documentos da IE.

3.3- Participantes

Para participar do estudo foram eleitos o corpo docente e direção da instituição pesquisada. Os dados foram coletados durante observações realizadas em sala de aula, em atividades diversas dos alunos, entrevista com professores, durante os estudos de casos, procedimentos de adequação curricular e também por meio de análise documental. O recurso utilizado para coleta foi à entrevista e a observação participante com a construção de um diário de campo.

3.4 - Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais:

Caderno para anotação;

Roteiro de observação;

Questionário de entrevista;

Gravador;

Computador.

3.5- Instrumentos de Construção de Dados

Foi elaborado um roteiro de observação. O mesmo foi organizado de forma a permitir ao pesquisador a possibilidade de averiguar quais as principais barreiras para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais.

3.6- Procedimentos de Construção de Dados

É importante ressaltar que para que houvesse cooperação com a pesquisa foi estabelecido desde o primeiro contato com a escola e com os participantes, uma conversação amistosa com a Direção e professores para esclarecer à comunidade educacional a finalidade da pesquisa, o objeto, os objetivos e a importância do mesmo para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados foram coletados ao longo do ano letivo de 2010 por meio de um diário de campo, em que a pesquisadora que ao atuar como coordenadora da instituição pesquisada participou de todos os eventos da escola, como: escolha de turma, coordenações coletivas com professores, Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem, Direção, Orientadora Educacional, professores da sala de recursos generalista e específica, coordenações individuais com os professores, estudos de caso, construção, aplicação e avaliações das adequações curriculares entre outros.

Nesses momentos acima relatados a pesquisadora realizou anotações das observações que considerava mais relevantes para a pesquisa em seu diário de campo. No decorrer do ano letivo foi também realizada uma leitura criteriosa da documentação da escola com o propósito de verificar se a mesma atendia ao

previsto na legislação brasileiro. Além, dessas observações e da analise documental ao final do ano foi realizado uma entrevista oral com cinco professores que atuam com alunos deficientes.

3.7- Procedimentos de Análise de Dados

Os dados foram analisados qualitativamente por meio de leitura criteriosa e interpretativa.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos neste trabalho, de caráter exploratório, visam enfatizar os problemas encontrados mais significativos, diante de uma metodologia que servira para direcionar novos estudos, facilitando a apresentação dos resultados e discussão.

Quadro 06 – Roteiro de observação inicial

Período	Observações
26 a 29 de janeiro de 2010	A Direção da escola foi informada pela Regional de Ensino de Santa Maria que receberia uma turma fechada com 15 alunos com necessidades educacionais especiais. Ao receber a notícia a Direção da escola se mostrou preocupada em relação à adequação do ambiente, a recepção desses alunos pela comunidade escolar e a qualificação do docentes que iria atuar nessa classe.
03 a 09 de fevereiro de 2010	No primeiro momento foi feita uma reunião com a equipe de direção, e professores do atendimento educacional especializado para escolher em qual turno e sala essa turma estudaria. Após várias discussões ficou-se definido que eles estudariam no turno matutino e em uma sala próxima as salas de recurso, pois se o docente necessita-se de auxílio seria mais próximo para atender. Em um segundo momento durante a escolha de turma a direção da escola informou aos docentes a respeito dessa turma e também que haveria duas turmas específicas para alunos surdos, duas turmas bilíngues e que em práticamente todas as turmas haveria algum aluno com necessidade educacional especial (ANEE). Nesse

	momento alguns docentes demonstraram receio em trabalhar com determinadas deficiências. Confira a fala registrada de alguns docentes: Professor P1 “Não conheço os alunos, não sei o grau das deficiências”; Professor P2 “Não tenho curso na área então não vou me comprometer a realizar esse trabalho”; Professor P3 “Não tenho curso na área então não vou me comprometer a realizar esse trabalho”; Professor P4 “Prefiro trabalhar com alunos normais”; Em um terceiro momento nessa semana pedagógica a direção, coordenadores, equipe de atendimento educacional especializado, sala de recursos, professor itinerante, professor regentes, orientadores educacionais se reuniram e planejaram ações de sensibilização da comunidade escolar para receber esses alunos dessa classe especial.

Diante da fala dos docentes, ficou demonstrado a não intenção de assumirem a regência da turma especial com os 15 alunos, sendo desse modo, chamado uma professora de contrato temporário para assumir essa regência.

As falas das professoras demonstram um desinteresse e uma resistência em atuar com turmas que tenham alunos com necessidades educacionais especiais, essas atitudes dos docentes demonstram segundo Medeiros (2002) citado em Gomes e Barbosa (2006, p. 96-97), uma ausência de posicionamento coerente, em que o docente deve assumir sua responsabilidade para com o atendimento e desenvolvimento de todos os alunos.

Contrariando as atitudes e falas dos docentes acima citados, a professora que assumiu essa classe especial fez questão que os alunos participassem dos eventos programados pela instituição de ensino, mesmos os que a direção não tinha planejado, antecipado a participação desses alunos. Além disso, a coordenação

responsável (a pesquisadora) pela sala de informática conversou com essa professora e juntas passaram e realizar atividades uma vez por semana no laboratório de informática. Essas aulas despertaram interesse nos alunos que passaram a ficar mais calmos e concentrados nas atividades escolares.

Para Tunes (2007) a tecnologia deve propiciar à pessoa deficiente maior independência, qualidade de vida e inclusão social, facilitando seu desenvolvimento e favorecendo sua aprendizagem (Santos e Guimarães, 2007, p.114).

As ações realizadas no terceiro momento foram às seguintes:

- Reuniões onde foram convidados todos os responsáveis por alunos na escola. Nessas reuniões foram realizadas palestras, dinâmicas e ações sensibilizadoras.
- Trabalho com as famílias, que continuou ao longo do ano;
- Oficinas e peças na escola de sensibilização com os alunos;
- Reuniões coletivas com os docentes onde eram passados informes e ao longo do ano ocorreram algumas oficinas de sensibilização.

Quadro 07 – Estudo da documentação da escola

Período	Documentos analisados
05 a 30 de abril de 2010	Projeto Político Pedagógico (PPP).
03 a 31 de maio de 2010	Plano de ação da Equipe de Especializada de Apoio a Aprendizagem (EEAA).
07 a 30 de junho de 2010	Regimento Escolar SEDF - Secretaria de Educação - 2010
03/03 a 09 de julho de 2010	Adequações Curriculares (elaboração e aplicação).
20/09 a 08/10 de 2010	Adequações Curriculares (resultado da aplicação, conselho de classe).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola atende as exigências legais, apresentando a missão da escola que é transformar informação em conhecimento, formando cidadãos éticos, solidários, felizes, críticos e competitivos, valorizando talentos humanos e utilizando tecnologias avançadas no sistema educacional, contém também partes específicas referente ao aluno especial, além dos projetos a serem desenvolvidos pelo grupo escolar ao longo do ano.

Entendemos que o projeto político pedagógico é o desenvolvimento de um processo coletivo do corpo docente com orientação da equipe pedagógica e do apoio da direção. A construção do projeto envolve um conjunto de aprendizagens, reflexões, ações e relações, estas são somadas ao trabalho pedagógico, administrativo, financeiro e da comunidade escolar. Todos esses esforços são necessários para estruturar o PPP da escola. Para Veiga (1998, p.111-113),

> O projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado

Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarear a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

O Plano de ação da EEAA apresenta como propostas o diagnóstico da realidade escolar, realização de coordenações coletivas com a assessoria ao trabalho do corpo docente com sugestões de alternativas na prática pedagógica, como por exemplo, (mapeamento das turmas e agrupamento estratégico na sala de aula em determinadas atividades; utilização da leitura prazerosa na abertura das aulas como forma de ampliar o repertório literário; etc.). E reuniões com os pais dos alunos com maior necessidade de melhoria no processo de aprendizagem e também comportamental, em que a equipe ofereceria dinâmica e orientações de como sistematizar o acompanhamento da vida escolar dos filhos e adquirir uma postura de parceria/comprometimento com a instituição educacional em que estão inseridos.

A análise do Regimento Escolar SEDF - Secretaria de Educação – 2010, visou o estudo do Capítulo 4: Art. 18, incisos I e II - Da Organização Pedagógica.

Quadro 08 – Regimento Interno

Regimento interno	O que é cumprido na escola onde trabalho?	O que não é cumprido?
Analises do capitulo IV dos artigos 18 a 39, 41 e 42.	Todos estes artigos são cumpridos.	Nada.
Analises do capitulo IV do artigos 40.	Participam professores.	Não participam alunos e pais ou responsáveis.

Percebemos que tanto a Coordenação Pedagógica, como a Orientação Educacional, o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e o Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos, cumprem suas atribuições e agem segundo o que determina sua função. Apenas o Conselho de Classe não é participativo, ele conta com a presença de docentes, direção, coordenadores, equipe, sala de recursos e orientador escolar, mas não permite a participação de alunos, pais e ou responsáveis.

As adequações curriculares de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar. (Brasil, 1998, p.41)

No período de 03/03 a 09 de julho de 2010, a pesquisadora observou que em relação ao cumprimento da legislação, por parte dos professores atuantes com alunos com necessidades educacionais especiais, os mesmos demonstraram se não resistência ao menos despreparo em elaborar as adequações curriculares, constantemente as entregando atrasadas, tendo que serem refeitas.

As ações existentes na adequação curricular realizadas pelo professor destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula.

Enfocam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, sendo que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelece que:

> [....]
> • a seleção, a adaptação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários realizam-se de modo que favoreça aprendizagem de todos os alunos;
> • a avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos alunos;
> [....]
> • as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão [....] motivação dos alunos;
> • o planejamento é organizado de modo que contenha atividades amplas com diferentes níveis de dificuldades e de realização;
> • as atividades são realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua; (Brasil, 1998, p.42)

No período de 03/03 a 09 de julho de 2010, a pesquisadora acompanhava a execução, aplicação dessas adequações quinzenalmente em coordenações com grupos de professores por serie/ano e pode perceber que os docentes em sua maioria não planejavam atividades diferenciadas para os alunos, contradizendo o que estava estabelecido no documento oficial (adequação curricular). Observou-se também de alguns docentes em seu momento de coordenação se reunião com outros colegas e em conjunto elaboravam materiais e atividades diversificadas.

Durante os conselhos de classes que ocorrem no período de 20/09 a 08/10 de 2010 a pesquisara observou o resultado da aplicação das adequações curriculares realizadas pelos docentes, pois nesse momento era pedido aos mesmos que apresentassem as atividades e avaliações realizadas com esses alunos (ANEE). Ao observamos essas atividades, como relatado anteriormente as mesmas não eram realizadas de acordo com o que estava registrado no documento oficial (adequação curricular), principalmente nos momentos de avaliação em que era necessário que o professor elabora-se uma atividade diferenciada para o aluno, ao serem questionados sobre o porquê não estavam produzindo essas atividades diferenciadas a resposta em sua maioria era a falta de tempo, para elaborar as mesmas. Essa falta de atividades diferenciadas fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê, entre outros, em seu artigo 59º:

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

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (BRASIL, 1996).

Torna-se importante mencionar que é a partir desse artigo da LDB 9.394/96 que a questão do currículo escolar ganha uma nova dimensão, e é deste novo conceito que decorrem as idéias de adaptação/adequações curriculares.

Com os docentes que atuam em turmas de alunos ANEE foi realizada uma entrevista oral em que a pesquisadora gravou as respostas, elas estão transcritas nos quadros abaixo:

Quadro 09 - Qual a principal dificuldade do docente em relação ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, nessa turma composta por 15 alunos?

Docente	Fala
Professor A	"Não conheço os alunos, não sei o grau das deficiências";
Professor B	"A turma é muito grande e com diferentes deficiências, por isso, não quero trabalhar com ela";
Professor C	"Não tenho curso na área então não vou me comprometer a realizar esse trabalho";
Professor D	"Prefiro trabalhar com alunos normais";
Professor E	"Não conheço os alunos, não sei o grau das deficiências";

As falas dos docentes apresentam uma atitude negativa, em relação a inclusão, Segundo, Gomes e Barbosa (2006, p.87)

> "Atitude é uma variável-chave para determinar o sucesso da educação inclusiva" (Kuester, 2000) e pode ser definida como uma avaliação sumaria – cognitiva e afetiva -- de um objeto psicológico de tal forma que ele será considerado bom ou ruim, nocivo ou benéfico, agradável ou desagradável [....], que gera uma disposição para responder --- dimensão conotativa das atitudes – de maneira favorável ou desfavorável a este objeto. (Gomes e Barbosa, 2006, p.87)

Ou seja, essa atitude predispõe o docente a não querer trabalhar com o aluno especial, desse mondo, ignorando os benefícios que a inclusão traz à comunidade escolar, entre os quais o de viver a experiência da diferença. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor, que assim exerçam a sua cidadania e ocupem o seu espaço na sociedade. Não se pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, respeitando o que ele é ou que ele pode ser (MANTOAN apud CAVALCANTE, 2005). Entendemos ainda que sem o engajamento do professor não há como efetivar de maneira qualitativa essa nova filosofia de se olhar a diferença.

Quadro 10 - Em relação à qualificação do docente e aos cursos necessários a capacitação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais como se qualificaram. A Secretaria de Educação Distrito Federal, forneceu cursos?

Docente	Fala
Professor A	“Realizei cursos pagos por mim e fornecidos pela APAE, pois, os ofertados pela Secretaria de Educação tem poucas vagas e não consegui ser contemplada”.
Professor B	“Já realizei cursos pagos e pela Secretaria de Educação, mas esses da Secretaria são mais difíceis de conseguir, pois, sempre são longe do local de trabalho e com poucas vagas.”
Professor C	“Fiz cursos pagos, e pois, não tenho que me preocupar com o numero de vagas e com a distancia do local de trabalho”.
Professor D	“Fiz cursos pagos e consegui também realizar cursos ofertados pela APAE, tenho um pela secretaria mas, consegui por já trabalhar a tempo com alunos deficientes”.
Professor E	“Tenho cursos particulares e fornecidos pela Secretaria, sempre me escrevo nos da secretaria de educação, mas nem sempre sou contemplada.

Em sua maioria os professores realizaram cursos particulares, ou em entidades filantrópicas, poucos docentes realizaram os pela Secretaria de Educação considerando-os com poucas vagas ou em localidades distantes, o que dificultaria o acesso ao curso. Segundo Cartolano (1998):

> A educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular de formação básica, comum, do educador; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com "necessidades educativas especais", diferentes, indivíduos divergentes sociais, deficientes. (1998, p. 30)

Essa formação diferenciada tem contribuído para reforçar a exclusão, delegando a alguns um saber específico, que por sua vez é destinado a instituições específicas, separadas do contexto social, sendo que a formação continuada do docente nas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2, de 2001, prevê a necessidade de professores com as seguintes atribuições:

> Parágrafo 1º. Artigo 18 (...) São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores. (Brasil, 2001)

Assim, a formação docente visa dotar o professor de uma consciência maior sobre o processo de inclusão, devendo ter como um de seus pilares o pressuposto de que a escola é um espaço no qual todos têm capacidade de aprender.

Quadro 11 - Como são consideradas as ações de sensibilização para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, realizadas pela: Direção, Coordenadores, Equipe de Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos, Professor Itinerante, Orientador Educacional.

Docente	Fala
Professor A	"São ações boas, pois atingem pais, alunos e professores."
Professor B	"São ações importantes, que devem ser continuadas, acho apenas que faltaram mais ações direcionadas aos professores".
Professor C	"São ações importantes que devem ter sempre, mas deveriam focar mais os professores com oficinas e palestras".
Professor D	"São ações excelentes que devem continuar, mas deviam focar também os outros funcionários da escola não somente os professores. Ex. servidores, pessoal da secretaria entre outros".
Professor E	"Considero ótima as ações de sensibilização realizadas na escola, mas acho que elas deveriam focar mais os professores pois nós que temos alunos ANEE procuramos conscientizar nossos alunos, para que não atuem com preconceito com esses estudantes, mas existem professores de outras turmas por vezes têm atitudes que condenamos nos alunos. Ou mesmo vêm seus alunos agindo de forma preconceituosa e não os corrige".

A maioria dos educadores considerou boas as ações, mas faltaram oficinas de conscientização para os professores, pois foram muito visadas às famílias, é a ação na própria escola deixou a desejar. As ações realizadas pela instituição são fundamentadas na Resolução Nº 4/2009 no seu Art. 13, nos seus incisos:

> I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

> V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
>
> VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
>
> VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Percebemos que as falhas nas ações apresentam-se em sua atuação junto aos docentes, o que é grave, pois, o professor como um dos atores do processo de inclusão, precisa está consciente do seu papel social e político, para levá-la verdadeiramente a contento.

Quadro 12 – Você considera que a escola está preparada para receber o aluno com necessidades educacionais especiais? Justifique?

Docente	Fala
Professor A	"Não, meus alunos surdos não estão inclusos, pois, para se comunicarem com a direção, servidores e demais professores precisam de interpretes, pois são poucos os profissionais que sabem Libras."
Professor B	"Não, muitas vezes o maior problema dos alunos e a falta de apoio familiar, por vezes, precisamos chamar a família para conversar em não conseguimos contato".
Professor C	"Não, a escola não tem estrutura física, falta materiais didáticos e pedagógicos".
Professor D	"Não, falta mais recursos, cursos de formação para os professores, falta apoio em geral".
Professor E	"Não, falta formação do professor, materiais didáticos e pedagógicos, espaço físico inadequado, quantidade de alunos em sala, apoio ao professor".

Todos os professores entrevistados disseram que não, as principais justificativas, foram à falta de estrutura física, como banheiro específico, materiais didáticos e pedagógicos, o despreparo da equipe escolar, (professores e direção), a falta de comprometimento de alguns colegas (professores) e falta de apoio ao docente. Essas alegações contradizem as diretrizes da LDB e da Convenção de Guatemala, segundo Fávero, (2007):

> Essas diretrizes e atos devem observar, no mínimo, os seguintes aspectos fundamentais:
>
> É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando práticas de ensino escolas adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a todos os alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam às necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações. (p. 35)

As alegações dos professores são procedentes, mas não devem impedir o processo de inclusão, pois, as adaptações elementares do currículo escolar garantem o desenvolvimento do aluno especial. Além disso, o comprometimento do docente como vemos na ação do Professor A que após, conversa com a coordenação (pesquisadora), decidiu iniciar uma oficina de Libras (em anexo) para os alunos que no próximo ano iriam receber os alunos dela, demonstrando iniciativa em trabalhar verdadeiramente a inclusão.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sociedades ao longo dos séculos sofrem mudanças e a escola tem que acompanhar essas mudanças, senão acaba por perder sua função social, que é a de ambiente privilegiado para a construção de conhecimentos, conceitos e valores, para o pleno desenvolvimento do sujeito. Segundo Tunes, (2007, p. 24) “a escola é uma criação social. [...] Como criação social, absorve e está interpenetrada em toda organização social existente.” Assim, a articulação entre escola e sociedade, é feita por meio do reconhecimento de todos os envolvidos em fazer educação, como sujeitos de direito e de deveres a serem respeitados e reconhecidos. Porém, para que isso se concretize na prática, faz-se necessário uma estreita ligação entre os conhecimentos formais e informais vividos pelo sujeito da educação.

Em vista disso, a necessidade de se construir uma sociedade democrática e inclusiva, onde todos tenham seu lugar, é um consenso. Em um mundo cheio de incertezas, o homem estará sempre em busca de uma identidade, tentando se integrar à sociedade na qual está inserido. Há no entanto, muitas barreiras, principalmente para aqueles que tem o diagnóstico de alguma deficiência. Há uma gama de contradições. Uma lacuna entre o discurso e a ação. As razões apresentadas com maior freqüência por docentes, gestores educacionais de instituições de ensino que justificam o atraso na adoção de propostas educacionais inclusivas, dizem respeito a obstáculos humanos e materiais.

Escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de aprender LIBRAS e de intérpretes para os alunos com deficiência auditiva; ausência de serviços de apoio educacional ao docente e/ou ao aluno; resistência de parte dos docentes, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência nas salas de aulas comuns; entre outros.

Todos esses motivos escondem outros, bem mais complexos, dentre os quais, se destacam: a **resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, (grifo meu)** configuradas na rotina e na burocracia nelas instaladas, que endurecem suas estruturas, mantendo as tradições e à gestão de seus serviços.

Serviços esses que serve para atender às características desse tipo de organização; fragmentando, distanciando, categorizando e hierarquizando seus assistidos (os alunos), como constatamos freqüentemente nas escolas.

Embora as instituições educacionais brasileiras tenham uma tendência à meritocracia, em todos os níveis de ensino e com isso, valorizam os alunos que correspondem a um modelo idealizado artificialmente e excluímos os que não conseguem corresponder a ele. Por outro lado, admite-se que as instituições têm seus fins e nem sempre um novo propósito, como é o caso da inclusão.

Ter um tempo para que as novidades sejam assimiladas. Ter um tempo para que se encontrem saídas que as disseminem. A neutralização dos desafios à inclusão propicia o aparecimento de falsas soluções e transparece nitidamente nas ações políticas públicas governamentais e privadas que hoje ainda mantém o impasse integração X inclusão com uma das cenas do debate da inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Apesar de admitirmos avanços na conceituação e na legislação pertinente, vigoram ainda três possíveis encaminhamentos escolares para alunos com deficiência:

a) Os apresentados unicamente ao ensino especial;

b) Os direcionados a uma inserção parcial, ou melhor, a **integração (grifo meu)** de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a freqüentá-las.

c) Os direcionados à **inclusão total e incondicional (grifo meu)** de todos os alunos com qualquer deficiência no ensino regular, transformação as escolas e garantindo atender às suas diferenças e as dos demais colegas, sem deficiência.

A coexistência de situações intermediárias de inserção, com as que têm um verdadeiro propósito de incluir todos os alunos, cria impasses e mantém o uso das medidas paliativas de inserção que se arrastam, desde os anos 90, alimentando diversas polêmicas. A dificuldade de se ultrapassar o sentido tradicional da Educação Especial, é um dos maiores entraves.

Ao longo desta pesquisa, observou-se que o processo de inclusão tem ocorrido com pouca preparação do ambiente escolar, quando ocorre alguma modificação, essa se dá apenas na estrutura física, faltando preparação dos

recursos humanos, metodológicos e materiais. As escolas inclusivas devem se preocupar com o conhecimento sobre desenvolvimento humano e suas relações com o processo de aprendizagem, investindo na capacitação dos professores, de forma que possam criar currículos e metodologias mais flexíveis, capazes de estimular e avaliar de acordo com a singularidade de cada aluno.

A existência do preconceito em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, constatada, faz com que seja necessário que atitudes como solidariedade, respeito mutuo, cooperação, amizade e incentivos a inclusão, como demonstração de valores éticos e humanos sejam desenvolvidos no ambiente escolar. Pois, essas atitudes são imprescindíveis para a obtenção de posturas positivas e favoráveis à inclusão do deficiente na escola e na sociedade.

O convívio com pessoas com deficiência, é recente e gera muito receio entre os que as compõem. O **preconceito (grifo meu)** justifica o distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito e têm reduzidas as oportunidades de se conhecer e as possibilidades de conviverem com colegas de turma, ditos “normais”.

Desconsiderando, nas escolas comuns e especiais, o fato da pessoa com deficiência, ser detentora do direito à educação, não celebraremos a sua nova identidade escolar – e sim a de aluno comum.

Em contrapartida há de se considerar que os profissionais ligados à Educação Especial, lutam para conservar seus privilégios, identidades corporativas e o reconhecimento social, que adquiriram em todos esses anos. Não admitem que sua formação se descaracterize, suas práticas sejam abaladas pela inclusão, com isso ficam cegos diante do que a inclusão lhes propiciaria, mesmo que conseguissem admitir o caráter complementar conferido à Educação Especial, pela nossa Constituição, quando propõe o **atendimento educacional especializado (grifo meu).**

Esse atendimento implica um novo significado para a Educação Especial, pois é aquele que **complementa, mas não substitui (grifo meu)** o que é ensinado em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns; e deve estar disponível em todos os

níveis de ensino (do básico ao superior), destinando-se à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para se relacionarem com o meio externo.

A inclusão escolar impõe a abertura de novas frentes de trabalho especializado, mas só conseguem percebê-las e encontrá-las os que conseguem se desvencilhar das amarras do passado e vislumbrar o futuro, como tempo de novos desafios, conquistas, mudanças de toda ordem.

Na busca da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza devemos recuperar o tempo perdido, arregaçar as mangas e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais. Ao conservadorismo dessas instituições, precisamos criar novas propostas, que demonstram nossa capacidade de nos mobilizarmos para pôr fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que tentam justificar a nossa incapacidade de fazer jus ao que todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo.

As práticas inclusivas são emancipadoras e reconduzem os alunos “diferentes”, entre os quais, os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, da escola ou fora dela. A condição primaria para que a inclusão deixe de ser uma ameaça, é abandonar tudo que leva a discriminação das pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos, o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum. Para reverter esse sentimento de superioridade em relação ao outro, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, a escola terá de enfrentar a si, reconhecendo o modo como produz as diferenças nas salas de aula.

Essa conversão dará às escolas a medida de seus avanços com relação à inclusão e a compreensão clara de que os alunos aprendem das mais diferentes maneiras e nos mais diferentes tempos. E que ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, ele possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida seus interesses e capacidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Zélia Maria Ferraz. **Novos Modelos Institucionais na Educação Profissional e o Problema da Sustentabilidade: O Caso dos Cets de Itabirito e Timóteo do CEFET-MG**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública Gestão de Políticas Sociais). Fundação João Pinheiro, Minas Gerais, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial**. Conjunto de Materiais para Capacitação de professores: necessidades na sala de aula.** Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso: em 20 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

BRASIL**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. em 20 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: em 20 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Lei 10845, de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: em 20 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas.** Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: em 20 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

BRASIL**. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: em 20 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2011

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.

CAMPOS, Penélope Machado Ximenes. **Deficiência e Preconceito: A visão do deficiente.** Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Orientadora: Elizabeth Tunes, Julho de 2008

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARTOLANO, Maria Teresa. **Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial.** IN: Cadernos CEDES, nº 46 – Setembro, 1998. UNICAMP/ Campinas, São Paulo.

CARVALHO, Rosita Edler. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 29-34, out. 2005.

_____, Rosita Edler. (2000) Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Porto Alegre, Mediação.

CAVALCANTE, Meire. **A escola que é de todas as crianças**. In: Nova Escola: a revista do professor. Fundação Victor Civita. n. 182, p. 40 - 45, maio, 2005.

CEE. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br. Acesso em: 28 de setembro de 2010.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesús & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2ª Ed. Porto Alegre, Artimed, 2004.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina**. Eixos da acessibilidade: caminhos pedagógicos rumo à universidade inclusiva.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 4, p. 16-21, jun. 2007.

David Rodrigues (Org.), São Paulo: Summus, 2006.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO, 1990.

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

Oliveira, Fabiana M. das G. S. de, **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DIFERENTES OLHARES (ÁREA DEFICIÊNCIA MENTAL),** CEDEG/APAE de Campo Grande-MS, 2010, disponível: portal.mj.gov.br/conade/arquivos/.../palestras_EducacaoInclusiva, acesso: 12 de janeiro de 2011.

FARIAS, Sandra Sâmara Pires, MAIA, Shirley Rodrigues. **O surdocego e o paradigma da inclusão**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 4, p. 26-29, jun. 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 03, p 37-40, dez. 2006.

FERREIRA, Júlio Romero. **Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.**

JANUZZI, Gilberta S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao inicio do século XXI,** 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (1997) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G**. Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.** São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, David. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 4 , n.1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

SASSAKI, R. K.A. **Inclusão: O paradigma do século 21**. Inclusão, Brasília, v.1, n.1, p. 19-23, out. 2005.

_____, R. K. A **Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos**. Jornal dos Professores, São Paulo, n. 343, fev. 2003. p15.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n.01, p. 07-17, out. 2005.

STAINBACK, Susan. **Considerações textuais e sistêmicas para a educação inclusiva.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 03, p 08-14, dez. 2006.

TACA, Maria Carmen Villela Rosa, (org). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006 (p.129-148)

TUNES, Elizabeth. **Incluir quem, por que e para que? A dimensão ética da inclusão,** Texto apresentado no XII Encontro Regional de Psicopedagogia, maio de 2002, Goiância, GO, e publicado em seus Anais (p.14-21).

TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Org). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Paulo, EduFSCar, 2007.

VYGOTSKY. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

1° INSTRUMENTO: Roteiro inicial

Período	Observações
26 a 29 de janeiro de 2010	Observações da Direção da escola em relação a turma nova de alunos deficientes que iria receber.
03 a 09 de fevereiro de 2010	Observações dos acontecimentos da semana pedagógica, atuação da direção, coordenação, equipe, sala de recursos, orientação educacional e dos docentes. Observações do momento de escolha de turma pelos docentes.

2° INSTRUMENTO: Analise da documentação da escola e observação das coordenações e conselhos de classe.

Leitura do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Ação;
Observação da elaboração da adequação curricular pelos professores;
Observação da elaboração de instrumentos para viabilizar a adequação curricular;
Observação da aplicação dos instrumentos estabelecidos na adequação curricular;

3° INSTRUMENTO: QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA ORAL

Caro (a) participante,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre inclusão escolar realizada por aluno do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. O questionário é muito simples e fácil de ser respondido. Será realizada uma entrevista oral em que as respostas serão gravadas e depois, elas estão transcritas, os dados adquiridos serão tratados de maneira qualitativa.

Agradecemos a sua colaboração.

Questão 01
Qual a principal dificuldade do docente em relação ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais?

Questão 02
Em relação à qualificação do docente e aos cursos necessários a capacitação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais como se qualificaram. A Secretaria de Educação Distrito Federal, forneceu cursos?

Questão 03
Como são consideradas as ações de sensibilização para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, realizadas pela: Direção, Coordenadores, Equipe de Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos, Professor Itinerante, Orientador Educacional

Questão 04
Você considera que a escola está preparada para receber o aluno com necessidades educacionais especiais? Justifique?

ANEXOS

Oficina de Libras

ESCOLA CLASSE 206 DE SANTA MARIA

I OFICINA DE LIBRAS

Instrutores:

Anne Drielly, Bruno Ferreira, José Victor, Maria das Dores, Sara Carvalho

Bruna Ferreira, Geovane, Ícaro, Leonardo ,Luana, Pedro Henrique, Rafael

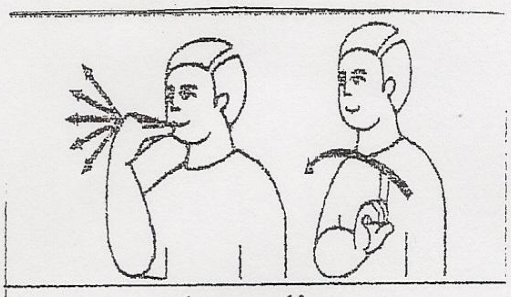
Professoras colaboradoras:

Arlete e Cristiane

Setembro/ 2010

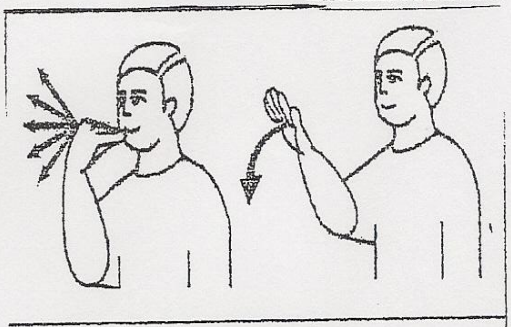
I Oficina de Libras

oi

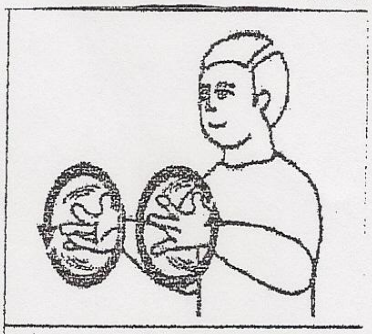


bom dia

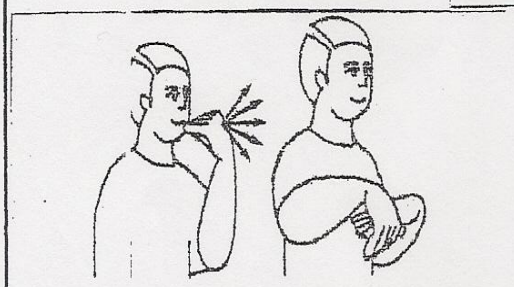
ensinar



boa tarde



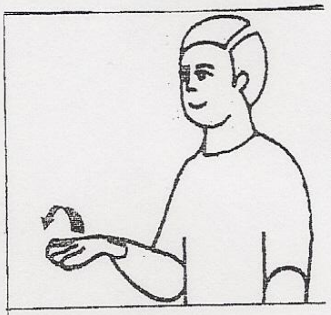
libras



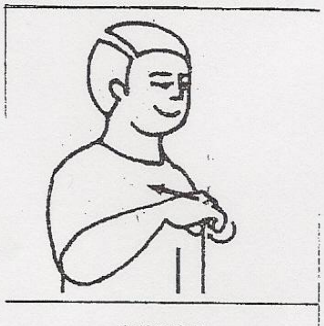
boa noite

educado

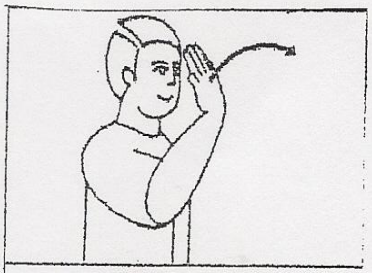
bonito



criança

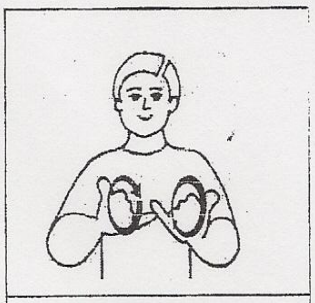


amar

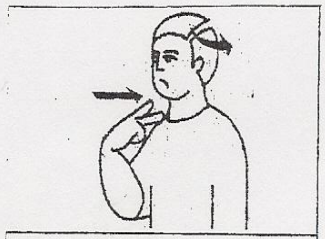


obrigado

conversa



brincar



não poder

desculpe

Certificado

Certificamos que o (a) aluno (a)

_____

Concluiu com êxito a I Oficina de LIBRAS da Escola Classe 206 de Santa Maria.

Entrando assim, no mundo mágico da Língua de Sinais.

Parabéns !

_____ _____

Professora Professora

_____

Aluno (a)