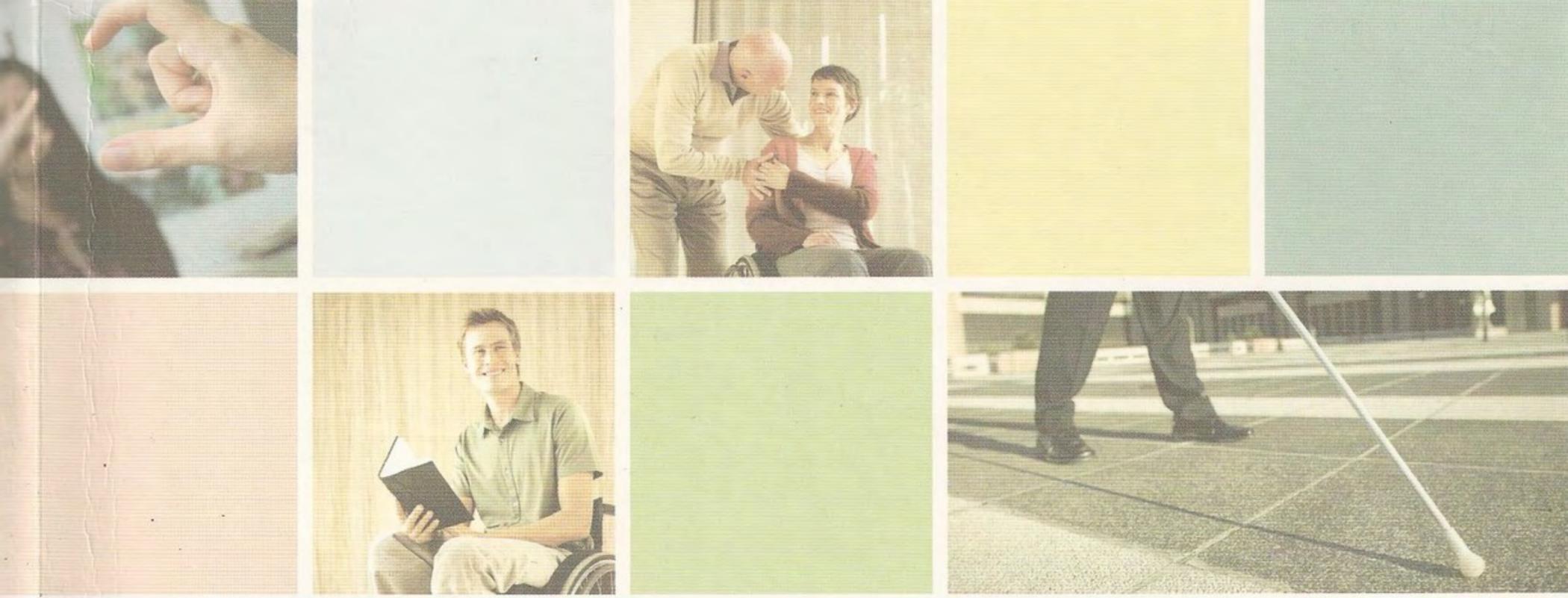


Texto apresentado em:

FLEURI, Reinaldo Matias et al. Fundamentos da Educação Inclusiva. In: Educação Inclusiva. Florianópolis: SESI, 2008.



Fundamentos da Educação Inclusiva

CADERNO



SESIsc

Educação Inclusiva

CADERNO I

Fundamentos da Educação Inclusiva

SESI-SC
2008

FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina

Alcantaro Corrêa

Presidente

SESI – Serviço Social da Indústria

Sergio Luiz Gargioni

Superintendente

Leocádia Maccagnan

Diretora de Operações Sociais

PUBLICAÇÃO: SESI / SC 2008

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma nem por quaisquer meios, seja eletrônico, mecânico, fotocopiado, gravado ou outros, sem permissão expressa do SESI – SC.

■ Sumário

- **Apresentação** 7
- **Objetivo Geral – Caderno 1** 11
- **Método de Estudo Proposto** 12
- **UNIDADE I**
A Educação Intercultural Inclusiva e a Legislação Atual 13
 - Direito à diferença: propostas-respostas políticas 13
 - Deficiências e necessidades especiais: definição legal 16
 - Reflexão à leitura 19
 - Atividades 19
 - (!) Apoio à atividade 20
- **UNIDADE II**
Introdução aos conceitos e desafios da Educação Inclusiva 21
 - E a Inclusão na Educação? 23
 - Reflexão à leitura 24
 - Atividades 24
 - Leitura complementar 25
- **UNIDADE III**
Valores 27
 - “A Inclusão é a “evolução natural” do sistema integrativo” 27
 - “A Educação Inclusiva é para alunos “diferentes” 29
 - Reflexão à leitura 30
 - Atividades 30
 - Caso de estudo 31
 - (!) Apoio à atividade 32
 - Leitura Complementar 33
- **UNIDADE IV**
Formação de Professores 37
 - “A formação para a Educação Inclusiva é durante o período da formação inicial” 37
 - “O conhecimento das diferenças é o aspecto principal do currículo de formação para a Educação Inclusiva” 38

Reflexão à leitura 40

Atividades 40

Leitura complementar 41

■ UNIDADE V

Recursos 44

“Os recursos são secundários. O importante é a atitude da escola e do professor.” 44

“A Educação Inclusiva é um sistema barato para educar todos os estudantes” 45

Reflexão à leitura 47

Atividades 47

Caso de Estudo 48

Leitura complementar 49

■ UNIDADE VI

Currículo 51

“A diferenciação do currículo é tarefa do professor” 51

“A Educação Inclusiva valoriza o ‘currículo social’” 53

Reflexão à leitura 54

Atividades 54

Leitura complementar 54

■ UNIDADE VII

Gestão da sala de aula 58

“Não é possível desenvolver práticas inclusivas em classes com 25 ou mais estudantes” 58

“É mais fácil encontrar qualidade nas classes homogêneas”. 59

Reflexão à leitura 60

Atividades 61

Caso de Estudo 61

Leitura complementar 63

“Conteúdo” e diálogo educativo 64

■ Síntese das “Dez idéias (mal) feitas” 66

■ Sugestões de Leituras 67

Principais Documentos Legais sobre Educação inclusiva 68

■ Referências 72

■ Ficha Técnica 77

■ Apresentação

Assistimos hoje, no Brasil, a um amplo movimento para a inclusão de pessoas com deficiências na vida de diferentes instituições, particularmente em escolas de ensino regular e em empresas. A obrigatoriedade legal (BRASIL, 1999) de acolhimento e inserção de pessoas com deficiência em instituições educacionais e empresariais resulta de lutas históricas de movimentos sociais pela garantia de direitos de cidadania e de igualdade de oportunidades para todos. Trata-se de uma estratégia política emergencial com o objetivo de apoiar determinados setores e grupos socioculturais a desenvolver capacidades pessoais e coletivas para desempenhar papéis de cidadania de que foram tradicionalmente marginalizados.

Evidencia-se que a inserção ativa de pessoas com deficiências nos processos institucionais escolares e empresariais requer, muito além de adaptações circunstanciais, transformações paradigmáticas e profundas no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciar a complexidade e os conflitos inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas. O desafio de fundo consiste em desenvolver processos institucionais capazes de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos (FLEURI, 2003). Esta é a questão-chave da interculturalidade, que se apresenta, de fato, no discurso das diferenças físicas e mentais, étnicas e culturais, de gênero e de gerações a serem acolhidas na escola, na empresa, na sociedade e na relação entre os povos, uma questão a ser obrigatoriamente considerada nos equilíbrios internacionais e planetários.

A multiplicidade de desafios e compreensões traz implicações para a formação de educadores, que são interpelados a compreender criticamente os problemas emergentes e a desenvolver estratégias educacionais pertinentes e eficazes. O movimento pela inclusão, portanto, enfrenta e promove múltiplas contradições que ora se tornaram foco de intensos debates, sendo a formação

de professores apenas um dos pontos de pauta, para o qual procuramos uma abordagem segundo uma perspectiva intercultural e complexa.

A educação inclusiva, na opinião de David Rodrigues (2003a), deve constituir um processo educacional simultaneamente “para todos e para cada um”. Superando o modelo de escola da modernidade – que parte de um único ponto, desenvolve um único processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados – a educação inclusiva busca partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais e ambientais) e promover, com pessoas e grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos sócio-educacionais. Este nos parece, justamente, o desafio intercultural para as práticas de educação inclusiva: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo a potencializar suas diferenças para favorecer a construção de processos singulares e contextos sócio-educacionais críticos e criativos.

A inclusão de jovens e adultos com deficiências no mercado de trabalho e nos processos pedagógicos do Programa SESI, por conseguinte, apresenta muitos desafios para seus professores e supervisores. Uma formação interdisciplinar e contínua é requerida com o intuito de criar e sustentar processos de adaptação do ambiente e dos procedimentos didático-pedagógicos, acessar e elaborar informações, desenvolver estratégias didáticas e mobilizar interações entre os diferentes agentes pedagógicos e sociais (estudantes, professores, supervisores, familiares, comunidade, empresa, sociedade civil).

Com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências pessoais e coletivas para a compreensão e solução de problemas emergentes em relação à educação inclusiva, organizamos um conjunto de cinco Cadernos Pedagógicos. Sua composição pretende servir de referência para a prática de professores que atuam no Programa SESI – Educação do Trabalhador, para sua supervisão e orientação. Profissionais de diversas áreas deram suporte à elaboração dos Cadernos Pedagógicos, dispondo diferentes pontos de vista e enriquecendo a formação interdisciplinar e crítica alusiva à Inclusão. Assim, os educadores em formação terão acesso às informações fundamentais (em termos de elaboração de conhecimentos, de metodologias e de atitudes) necessárias à promoção de processos inclusivos.

Neste primeiro caderno, buscamos contemplar inicialmente a trajetória de transformações relativamente recentes na sociedade quanto à promoção da igualdade de direitos, traduzidas em mudanças na legislação e nas concepções educativas que culminaram naquilo que denominamos atualmente de Inclusão.

No primeiro capítulo, discutimos algumas questões focalizadas recentemente no grupo de trabalho sobre educação especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e analisamos as implicações para a formação de educadores sob a perspectiva da complexidade e da interculturalidade.

O caderno segue com a apresentação de aspectos teórico-metodológicos da Inclusão, que incluem a apresentação e a discussão das principais “idéias *mal feitas*”-ou preconcebidas - sobre a Educação Inclusiva, em circulação atualmente, perfazendo uma análise geral e introdutória sobre os Valores que implicam a Educação Inclusiva, a Formação de Professores, os Recursos necessários, o Currículo e a Gestão da Sala de Aula. Ao final de cada Unidade, são propostas Atividades e Leituras Complementares relativas às questões emergentes sobre a Inclusão, de modo a fomentar a reflexão e prover subsídios conceituais para os educadores em formação.

Os cadernos seguintes trazem temas específicos da Inclusão, respectivamente, a Educação Intercultural Inclusiva de Pessoas Surdas (Caderno 2), a Educação Intercultural Inclusiva de Pessoas Cegas e com Deficiência Visual (Caderno 3), a Educação Intercultural Inclusiva de Pessoas com Deficiências Motoras (Caderno 4) e a Educação Intercultural Inclusiva de Pessoas com Deficiências Intelectuais (Caderno 5).

Integra o conjunto de cadernos uma reflexão crítica desenvolvida pelos profissionais dos programas educacionais do SESI, colaborando no levantamento de muitos elementos para a implementação da perspectiva inclusiva no programa e na articulação da prática educativa cotidiana com a metodologia pedagógica proposta. As atividades pedagógicas, dispostas ao final de cada capítulo, contemplam em muitos momentos tal reflexão e foram compostas com o intuito de prover ao leitor a formação alinhada à apreciação de casos concretos relacionados à Inclusão.

Desejamos-lhes, leitores, um ótimo aproveitamento e esperamos que a utilização destes subsídios contribua para a continuidade do processo de formação profissional, pessoal e em rede, e fomente a interação com educadores e profissionais atuantes em processos de inclusão educacional, social e profissional de pessoas com deficiências.

■ Objetivo Geral – Caderno I

- ✓ Orientar os professores formadores e prover subsídios gerais para a reflexão sobre os movimentos da sociedade na direção da eqüidade de direitos, a Educação Inclusiva e seus principais fundamentos teórico-metodológicos.

■ Método de Estudo Proposto

1. Leitura do texto principal de cada Unidade.
2. Recapitulação da leitura pela reflexão proposta – sugere-se a realização de apontamentos individuais dos aspectos considerados mais relevantes.
3. Realização das Atividades propostas, preferencialmente em grupo, e compartilhamento dos resultados com os demais colegas em formação.
4. Realização da Leitura Complementar – sugere-se a realização de apontamentos, especialmente em relação aos conceitos e sua posterior pesquisa.
5. Estudo suplementar pela pesquisa e leitura da bibliografia utilizada para a composição do Caderno e dos endereços eletrônicos (*sites*) de instituições e autores indicados.
6. (Sugestão) Composição de um “diário” para a sistematização das principais reflexões produzidas no decorrer de sua formação para a Educação Inclusiva.

A Educação Intercultural Inclusiva e a Legislação Atual

OBJETIVOS

- ✓ Conhecer e refletir sobre as relações existentes entre os movimentos da sociedade, a legislação e a Inclusão.
- ✓ Discutir a conceituação de Educação Inclusiva, bem como os significados da participação dos diferentes atores sociais no desenvolvimento desta proposta.

Direito à diferença: propostas-respostas políticas

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, desenvolveu-se um lento processo de reconhecimento dos direitos de pessoas com deficiência. Os direitos humanos enumerados na Declaração Universal podem ser classificados em três grandes categorias: a primeira categoria compreende os direitos civis relativos à proteção da integridade física, psicológica e moral dos indivíduos, visando preservá-los de abusos, da tortura ou da ditadura; em uma segunda categoria se encontram os direitos econômicos, sociais e culturais, que permitem às pessoas participar ativamente da sociedade, como o direito à educação, ao trabalho, ao lazer e à remuneração decente. Finalmente, os direitos políticos constituem a terceira categoria de direitos, que se referem ao exercício de poder nas atividades públicas da nação, em uma sociedade democrática. A história da inclusão social das pessoas

com deficiência corresponde ao reconhecimento progressivo e ao exercício crescente dessas três categorias de direitos (TREMBLAY, 2006)¹.

Recentemente esses direitos foram reforçados pela **Conferência Mundial de Educação para Todos**, realizada em março de 1990 em Jomtiem, na Tailândia (UNESCO, 1990). Essa conferência foi convocada pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), pelo *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF), o *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD) e o *Banco Mundial*², com o propósito de gerar um compromisso mundial de buscar uma solução conjunta dos países para a crise na área educacional. Também a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), inspirada nos princípios de integração e de “escolas para todos”, contribuiu para construir um consenso mundial em torno do combate à exclusão escolar e da luta para reduzir a taxa de analfabetismo. A *Declaração de Salamanca*, ao mesmo tempo em que advoga uma escola para todos, menciona a importância de se educarem algumas crianças em escolas especiais e/ou salas especiais em escolas regulares. Esse documento é considerado um marco referencial para as novas tendências educacionais e principalmente para a educação especial.

As propostas formuladas mediante tais acordos e documentos constituem, no entanto, respostas a múltiplas lutas sociais pelo reconhecimento dos direitos humanos, que vêm sendo historicamente travadas em diferentes dimensões e vertentes. Junto às lutas sociais no plano eminentemente econômico-político (como os movimentos operários e sindicais, os movimentos partidários, assim como os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária), configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em

¹ Autor – Mireille Tremblay é secretária geral da “Association Internationale de Recherche Scientifique en faveur des Personnes Handicapées Mentales” (AIRHM) e desenvolve um importante trabalho pela inclusão e participação democrática em Quebec, Canadá. Confira: http://www.airhm.org/52/Conseil_d'administration.html

² Instituição – A Organização das Nações Unidas, ONU, é uma instituição internacional formada por 192 Estados soberanos, fundada após a 2ª Guerra Mundial para manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos. A sede da ONU e todos seus órgãos fica em Nova York, com exceção do Tribunal, que fica em Haia, na Holanda. Confira: <http://www.onu-brasil.org.br/>; <http://www.unicrio.org.br/> e <http://www.un.org/>

torno do reconhecimento de suas **identidades**³ de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua e os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas com necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos, de pessoas com deficiências físicas e mentais, etc.).

A emergência destes movimentos sociais constitui o que **Stoer** (2004a)⁴ denomina “rebelião das diferenças”. Com efeito, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo Estado-nação – vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as mediante suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias. As ações de tais movimentos sociais ultrapassam o âmbito dos direitos de cidadania ditados pela modernidade, assim como as suas respectivas moral e política de tolerância que, muitas vezes, se configuram como indiferença ao diferente e intenção de estigmatizá-lo. São movimentos que irrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais como, entre outras, as diferenças de identidade de caráter étnico, de orientações sexuais ou opções de estilo de vida, de preferências religiosas, de pertencimentos geracionais ou de limitações físicas de comunicação e locomoção. Esses novos movimentos sociais propõem novas

3 Conceito – Há muitos autores que utilizam o conceito de identidade. Em linhas gerais, identidade diz respeito a um processo relacional, dinâmico e contínuo que implica a constituição dos sujeitos e a cultura. Stuart Hall (2001) sugere que deveríamos falar de identificação, pois a identidade permanece em constante processo de elaboração: “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.” (HALL, 2001, p. 39). Diversamente, o verbete em Houaiss (2001) aponta para o estado do que não muda, do que fica sempre igual, consciência da persistência da própria personalidade, conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la (HOUAISS, 2001). Um livro interessante sobre o tema identidade e que traz seus aspectos perenes e mutantes é “A estória do Severino e a história da Severina” de Antonio Ciampa.

4 Autor – Stephen Ronald Stoer concluiu em 1978 o mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Londres e em 1985 se doutorou pela Open University, Inglaterra. Trabalhou com análise cultural e sociológica das políticas educativas na Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. Publicou diversos livros na área de Ciências da Educação. Confira: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/interna.asp?proj=218&secao=621&offset=6&m1=5341> e <http://saberver.blogspot.com/2007/10/08/stephen-r-stoer/>

dimensões de soberania, à medida que reclamam o direito de conduzir a própria vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta, o direito de educar os filhos de acordo com suas convicções, o direito de cuidar de sua saúde segundo suas tradições de cura, etc.

As rebeliões das diferenças se voltam contra o jugo da modernidade ocidental, não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico. Ao lutar por seu reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, tais grupos sociais recusam-se a ser considerados como “objetos” passivos de conhecimento (tal como os “primitivos” que a Antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos a partir dos quais são definidos como “subalternos”, “carentes”, “deficientes”, “menores” e, com isso, induzidos a se sujeitar aos padrões de normalidade⁵. Nesse sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de equidade de oportunidades e de direitos, para se reconhecerem em suas diferenças.

Deficiências e necessidades especiais: definição legal

As lutas por conceituação e definição legal das diferentes categorias de cidadãos e de seus respectivos direitos constituem um importante campo de luta ideológica⁶ e de constituição de identidades socioculturais.

De modo particular, a educação inclusiva, formulada originalmente como *full inclusion*⁷ (STAINBACK; STAINBACK, 1992), prescreve que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e de seu bairro.

5 Conceito – Normalidade – O que está em conformidade com o hábito, o costume, a norma, remete em determinados círculos à idéia de *média*, o que está na “média está na normalidade”. O termo tem origem na geometria e nas construções em que normal, no sentido de ortogonal, é como devem ser as construções (CANGUILHEM, *O normal e o patológico*).

6 Conceito – “Luta ideológica” remete à idéia de um conjunto de ações e crenças utilizadas para o controle dos comportamentos coletivos (ABBAGNANO, *Dicionário de Filosofia*).

7 Conceito – Termo originado nos Estados Unidos, na década de 1980, durante o período de reformas gerais em sua política educacional. O termo “inclusão total”, tradução corrente na maioria dos autores em língua portuguesa, é oriundo de um movimento da sociedade que prevê a participação plena dos sujeitos na educação e na vida social e comunitária, em convívio com a diversidade.

Esse movimento, iniciado nos países escandinavos, solidificou-se nos Estados Unidos e no Canadá, e em particular no Quebec, tendo se tornado presente na maioria dos países da Europa. No Brasil, o princípio da integração vem sendo defendido desde 1970 por um movimento que visava acabar com a segregação, favorecendo a interação entre alunos com deficiência e alunos considerados “normais”.

Segundo a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), a integração se justifica como princípio à medida que se refere aos valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito, direitos e deveres socialmente estabelecidos. Entretanto Sousa e Silva (2005, p. 10) argumentam que o “princípio da integração”, ao pressupor que todos nós somos iguais e por isso podemos estar juntos, desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares. Mesmo defendendo a inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social, ignora sua história cultural e pode ainda reforçar uma idéia de deficiência vinculada à doença, à anormalidade. A realidade mostra que esses mesmos estudantes com deficiência, por não conseguirem se adaptar à escola regular, são encaminhados de volta à escola especial, que acaba por segregá-los novamente.

Já a proposição do conceito de **necessidades educacionais especiais**⁸ representa uma das tentativas de re-configurar as possibilidades de interação e reconhecimento civil das pessoas com deficiência, transpondo o foco que está sobre os diagnósticos de deficiência para as necessidades de aprendizagem.

No caso da inclusão desses sujeitos na vida escolar, ao invés de focalizar a deficiência da pessoa, busca-se enfatizar o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem. Ao invés de se atribuir ao estudante a origem de um problema, define-se seu tipo de inserção no contexto escolar pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar. Ao invés de esperar que o estudante se ajuste unilateralmente a padrões de “normalidade” para aprender, interpela-se a própria organização escolar à reestruturação para atender à diversidade de seus educandos (BRASIL, 2001b, p. 14)

⁸ Conceito – O conceito de necessidades educacionais especiais foi utilizado no Relatório Warnock sobre a educação especial inglesa, publicado em 1978 (CARVALHO, 2000). No Brasil popularizou-se a partir da divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e foi incorporado em legislação recente (BRASIL, 2001a; 2001b).

Nessa direção, o Parecer 17/2001, do *Conselho Nacional de Educação*⁹ (BRASIL, 2001b), afirma o conceito de necessidades educacionais especiais como “nova abordagem”. Propõe ampliar o atendimento escolar, com sistemas de apoio específicos a todos os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais ao longo de seus processos de aprendizagem. Dessa forma, o Parecer enfatiza três grupos de pessoas com necessidades especiais, reunindo: 1. aquelas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, tanto as não vinculadas a uma causa orgânica específica quanto as necessidades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; 2. aquelas pessoas que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente os que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem; 3. aquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação e que, recebendo apoio específico, podem concluir em menor tempo a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001b, p. 19).

A *Declaração de Salamanca*, além de considerar as crianças com deficiência e as superdotadas, já ampliava a concepção de necessidades especiais para englobar as crianças que vivem nas ruas e que trabalham, as crianças de populações distantes ou nômades, as crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e as crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994). Verifica-se, portanto, nesta conceituação, preocupação com outras categorias para além da deficiência, altas habilidades e condutas típicas, tais como etnia e classe; enfim, um conjunto representativo do que vem sendo tratado como “minorias” ou como “excluídos”.

A definição de deficiências e de necessidades especiais amplia a concepção de diferenças e de trabalho educativo com a diversidade, referenciando-se a categorias e dimensões lógicas de variados domínios de conhecimento: fisiológicas, psicológicas, sociológicas (classe) e antropológicas (étnicas, culturais). Tal complexidade conceitual (certamente motivada pelas lutas dos diferen-

⁹ Instituição – Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura de administração direta do MEC. Foi criado nos termos da Lei 9.131/95. As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação. Cabe-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Confira: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Verifique a legislação específica no ACERVO do Caderno Técnico e em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>

tes movimentos socioculturais que requerem o reconhecimento de suas respectivas construções de identidade no contexto social e educacional) enseja compreensões e condutas mais flexíveis e polissêmicas, facilitando o trabalho educativo com as singularidades e com as diferentes histórias e trajetórias de construção de identidade dos sujeitos e dos movimentos sociais pertinentes. Buscam-se instrumentos lingüísticos e conceituais que permitam expressão, comunicação, interação e reconhecimento das diferentes subjetividades e identidades que se constroem e se transformam continuamente, em processos de interação recíproca.

Reflexão à leitura

- A existência de legislação pertinente à Inclusão denota a igualdade de direitos em nossa sociedade ou se constitui como um instrumento necessário para a promoção desta igualdade, considerando que ainda não exista de fato?
- Em que medida uma a criação de uma legislação para os “desiguais” não seria reinsertar a desigualdade na sociedade?
- Mudanças na legislação são suficientes para o advento da Inclusão?

Atividades

Rosalba Garcia (2005) nota que “as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e do consenso de idéias travadas por diferentes forças sociais. Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de pensamentos, políticas e ações vividas pelas distintas populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos, desqualificam, obscurecem e desprezam outros. Assim, as fontes documentais (...) possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios que passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros” (Garcia, 2005, p. 1). Entretanto Victor Valla (1986, p. 27) constata que “muitos programas

propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares”. Com isso, o autor ressalta a “atividade” de grupos sociais, tradicionalmente identificados como “passivos” e “inertes”.

Considere os pontos de vista acima explicitados, reúna-se com um pequeno grupo de colegas em formação (em torno de 5 pessoas), analise as afirmações acima e compare as opiniões dos integrantes, entre si e com as afirmações, de modo a identificar convergências e divergências relacionadas aos significados que o conceito “Inclusão” possui para o grupo. Elabore um relato da discussão e o compare às discussões dos demais grupos colegas.

(!) Apoio à atividade

As normas legais constituem dispositivos de normalização resultantes das relações de força entre os diferentes sujeitos e processos sociais (inerentemente contraditórios, paradoxais, em mutação) e, ao mesmo tempo, úteis como balizas referenciais para mediar conflitos e governar as interações sociais. Entretanto, a vitalidade das relações sociais deriva das fricções entre múltiplas iniciativas das pessoas e dos grupos em interação. Tais relações geram tensões e contradições, que tem um potencial ambivalente, de destruição e, ao mesmo tempo, de criação. Tais potencialidades são contidas pelos dispositivos normativos, de modo paradoxal, na medida em que as ações sociais são, simultaneamente, sustentadas, limitadas e potencializadas pelas normas. Por sua vez, as normas são constantemente criadas, mantidas e transformados pela própria interação entre os sujeitos e entre os seus respectivos contextos sociais.

Introdução aos conceitos e desafios da Educação Inclusiva

OBJETIVOS

- ✓ Promover reflexão sobre as idéias e práticas da educação inclusiva, bem como sua contextualização, diante da complexidade das sociedades atuais e dos divergentes interesses em jogo.

“A normalidade causou-me grande pavor, exatamente porque é destruidora”.

(Miguel Torca, Diário IV, 1948, p.128. Apud RODRIGUES, 2006, p. 300.)

Neste início do século XXI parece que nunca a desigualdade entre os homens foi tão grande e não encontramos solução plausível nem previsível para injustiças e conflitos que proliferam e preenchem o nosso cotidiano de informação. Tal como aponta Wallerstein (1983) em seu livro “Historical Capitalism” parece haver agravamentos sensíveis dos conflitos à medida que nos aproximamos do tempo presente, e cada século fez mais vítimas devido a guerras que o século anterior.

No que respeita à justiça social, a questão é igualmente difícil: o fosso entre ricos e pobres continua a aumentar na escala nacional e na internacional; os países ricos começam a muralhar-se contra a previsível entrada de estrangeiros (mais pobres) nas suas fronteiras, as periferias das grandes cidades são pun-

gentes exemplos de exclusão. As instituições sociais defrontam-se com novas questões de exclusão social ao nível da cidadania, do trabalho, da educação, do território e da identidade (STOER; MAGALHÃES; RODRIGUES, 2004).

É neste terreno controverso, desigual e crescentemente complexo que a Inclusão (seja social ou educativa) procura prevalecer. Neste aspecto, poder-se-ia dizer que quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em Inclusão.

O termo **Inclusão** tem sido tão intensamente usado que se banalizou, de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação, etc.

Recentemente, até o sistema bancário tem usado o termo: No Brasil, uma instituição bancária lançou uma campanha sobre um “sistema bancário inclusivo” que busca captar contas de clientes iletrados.

Não se sabe bem o que todos estes discursos querem dizer com Inclusão, e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por detrás de uma palavra-chave, que todos usam, e que se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer **polissemia**¹⁰. No discurso dos “media” e do quotidiano, o conceito de Inclusão está relacionado antes de mais com não ser excluído, isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade. Claro que não se espera que se possa considerar incluída uma pessoa que pertence e comunica com uma comunidade fundamentalista religiosa ou com uma comunidade que faz do seu modo de vida a venda e tráfico de estupefacientes. Há assim um implícito “politicamente correto” quando se fala de Inclusão.

Sabemos, no entanto, que não é assim. As comunidades e as famílias são estruturas complexas e que não devem ser abordadas de forma normalizada. Pensar de imediato em comunidades receptivas ou em famílias com uma estrutura tradicional é muitas vezes um mau princípio para dinamizar um processo de inclusão.

¹⁰ Conceito – Polissemia, multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução. A polissemia é um fenómeno comum nas línguas naturais, são raras as palavras que não a apresentam; difere da homonímia por ser a mesma palavra, e não, palavras com origens diferentes que convergiram foneticamente; as causas da polissemia são: 1) os usos figurados, por metáfora ou metonímia, por extensão de sentido, analogia etc.; 2) empréstimo de acepção que a palavra tem em outra língua (HOUAISS, 2001).

Podemo-nos perguntar: Que é, então, estar incluído? Como se articula a necessidade imperiosa de ter uma identidade numa comunidade restrita de pertença com a inclusão em grupos mais latos? Como se relaciona a inclusão com a mobilidade da pessoa em diferentes grupos e contextos sociais? Estar fortemente integrado num determinado contexto identificador pode impedir a pessoa de participar ou se relacionar com outros contextos? A inclusão é necessária? É essencial? Para quem?

E a Inclusão na Educação?

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de conhecimento e seu compartilhamento, o que levará à qualidade acadêmica e sócio-cultural sem discriminação.

Os sistemas educativos de numerosos países mundiais têm na última década usado o termo Inclusão nos seus textos legais de Educação (como o tinham usado antes relacionado com as estruturas sociais). O que estes sistemas entendem por Inclusão será talvez diferente. Recentemente Wilson (2002), analisando documentos sobre a inclusão em particular provenientes do *Center for Studies on Inclusive Education*¹¹, indicou que o que se entende por uma Escola Inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetônicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade.

Por outro lado, Hegarty (2003), ao confrontar os objetivos ambiciosos da Educação Inclusiva, defende que o debate inclusão/segregação tem recebido um interesse excessivo, e que é, sobretudo, necessário investir numa verdadeira “Educação para Todos”.

A Educação Inclusiva tornou-se assim um campo polêmico por várias razões. Uma das principais é, sem dúvida, a contradição entre a letra da legislação

11 Instituição – *Center for Studies on Inclusive Education* – Centro para Estudos de Educação Inclusiva está localizado na Inglaterra. É uma instituição independente que promove a inclusão e o fim da segregação no Reino Unido e em outros países. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>

e a prática das escolas. O discurso da inclusão ou “a ideologia da Inclusão” (CORREIA, 2003) não tem freqüentemente uma expressão empírica e por vezes fala-se mais da Educação Inclusiva como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como os discursos dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas. Recentemente afirmamos que “é preciso não invocar o nome da Inclusão em vão” tentando “mapear” esta distância entre os discursos e as práticas.

A investigação e a realização de projetos sobre Educação Inclusiva permitem delinear algumas das bases sobre as quais se podem construir projetos credíveis.

É à luz desta investigação e da produção empírica de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva que vamos seguidamente analisar algumas idéias comuns (a que chamamos de “idéias feitas”) disseminadas entre professores e entre comunidades educativas em geral. Estas informações podem ser organizadas, na nossa opinião, em cinco grupos conforme a sua temática: valores, formação de professores, recursos, currículo, e gestão da sala de aula.

Reflexão à leitura

- A Inclusão é necessária? É essencial? Para quem?
- Há um entendimento universal sobre Inclusão?

Atividades

As consideradas **práticas inclusivas**, especialmente no campo pedagógico, não atendem necessariamente às diversas compreensões existentes sobre **Inclusão**. A “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina”¹² afirma que as diretrizes definidas pelos órgãos oficiais podem ser consideradas contraditórias (SANTA CATARINA, 2006, p.18). Considere as afirmações acima e empreenda as seguintes atividades:

¹² Acessível em <http://www.fcee.sc.gov.br/edinclusiva/politicaeducacao.pdf>

1. Reúna seu grupo de colegas cursistas e identifique entre os participantes as diversas compreensões sobre o termo Inclusão e as diversas práticas, em âmbito pedagógico, a serem consideradas inclusivas. Elabore uma lista dos conceitos e práticas, assinalando as opiniões divergentes e convergentes.
2. Visite uma instituição de ensino e identifique, segundo seu entendimento atual sobre Inclusão, as principais práticas “inclusivas” e “não inclusivas” no cotidiano da instituição. Elabore uma lista de suas observações.
3. Reúna o grupo novamente e compare a lista elaborada na reunião anterior com as observações feitas na instituição. Analise as convergências e divergências entre os pressupostos da Inclusão e as práticas observadas. Ao final, analise se houve mudanças no entendimento sobre Inclusão entre os participantes e elabore uma lista das principais ações a serem eventualmente implementadas pela instituição visitada.

Leitura complementar

Diferença, sujeição e subjetivação

Dulce Almeida (2005), entre outros autores, aponta uma contradição em práticas institucionais de inclusão de pessoas com deficiência na escola. De um lado, prioriza-se a aceitação de estudantes, mesmo os que têm deficiência, que sejam capazes de acompanhar a prática escolar tradicional. “O esforço basicamente é do aluno, para ser integrado e aceito na escola. Tudo depende dele, que se torna, assim, o único responsável por seu destino educacional” (p. 6). Por outro lado, ao classificar os estudantes com necessidades educativas especiais, outorgando-lhes identidade a priori, coloca-os na posição de “objeto” (p. 9). E, à medida que tal representação enfatiza o déficit e o não-saber desses estudantes, despreza “as suas singularidades e o modo como esses sujeitos se apresentam no mundo” (ALVES; NAUJORKS, 2005, p. 10).

Prevalece – como nota Geovana Lunardi (2005) – uma atitude de condescendência e comiseração para com os sujeitos cujas diferenças são identificadas como deficiências. Tal atitude manifesta-se como indiferença e desconsideração para com a singularidade e a subjetividade da pessoa “com deficiência”, para com sua capacidade de iniciativa. Mas de fato, a nosso ver, ativa

os dispositivos de normalização e sujeição, tornando-os governáveis. O ato de comiseração, tal como o de punição, “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza, exclui. Em uma palavra, normaliza” (FOUCAULT, 1977, p. 163), inviabilizando a constituição de uma relação de diálogo crítico e de reciprocidade criativa com tais sujeitos.

Márcia Alves e Maria Inês Naujorks (2005) relatam que professores reconhecem os estudantes com deficiência como sujeitos de conhecimento e de desejo, ao afirmarem que é preciso estar “muito atento ao que eles sentem em cada momento”. “Essa atitude demonstra uma aposta no sujeito que, a partir daí, poderá aparecer na sua singularidade” (p. 12).

OBJETIVOS

- ✓ Refletir sobre pressupostos e valores da educação Inclusiva.
- ✓ Distinguir Inclusão de Integração e Diferença de Deficiência.

“A Inclusão é a “evolução natural” do sistema integrativo”

Muito se tem escrito sobre as diferenças entre “Integração” e “Inclusão” (CORREIA, 2001 e RODRIGUES 2001, 2003b). Afigura-se consensual que a Integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e a que o aluno “integrado” se tem que adaptar. Diferentemente, a Educação Inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, os interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

Pelo fato de o movimento inclusivo se ter desenvolvido após o movimento integrativo e usando freqüentemente os mesmos agentes e recursos, diz-se que a Inclusão é uma evolução ou mesmo um novo nome da Integração. “A Integração – ou como agora se diz – a Inclusão” é uma frase comumente ouvida. A Inclusão não é, a nosso ver, uma evolução da Integração. Isto por três razões principais:

Em primeiro lugar, a Integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da Integração que o insucesso e o aban-

dono escolares diminuíram ou que novos modelos de gestão da sala de aula surgiram. A Integração criou, freqüentemente, uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos que tinham a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de freqüência: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação, etc.

Em segundo lugar, a escola Integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais” era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” selecionava condições especiais de apoio ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola Integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o caráter de uma deficiência e neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva

Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só poderia manter-se na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim, o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola; sua inserção era tão somente uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava.

Assim, quando se fala de escola Integrativa, trata-se de uma escola que em tudo é semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial. A perspectiva da Educação Inclusiva é sim bem oposta à da escola tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia¹³ diferenciada (PERRENOUD, 1996) e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular.

¹³ Conceito – Pedagogia: ciência que estuda os problemas relacionados com a educação e com o desenvolvimento integral do indivíduo. É suportada por outros campos de estudo como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia, entre outros.

“A Educação Inclusiva é para alunos “diferentes”

A noção de “diferença” tem se baseado muito no discurso moderno sobre a diferenciação pedagógica. Perrenoud (1996)¹⁴ fala mesmo dos alunos com “pequenas” e “grandes” diferenças. Apesar do termo “alunos diferentes” ser abundantemente usado, isso não significa que ele tenha um entendimento claro disto. Frequentemente o termo “diferente” é usado como um *alter nomine* de “deficiente” (sinalização de qualquer problema num aluno). Tal como no período integrativo existiam os “deficientes” e os “normais” encontramos agora os “diferentes” e os “normais”. Mas o que é afinal ser diferente? E diferente de quê?

É conhecida a dificuldade de traçar uma fronteira clara entre a deficiência e a normalidade. Em casos de pessoas com deficiência intelectual é muito difícil diferenciar uma pessoa com deficiência intelectual com um alto funcionamento de uma outra sem deficiência intelectual com um baixo funcionamento cognitivo. O que parece obvio é que as capacidades humanas (sejam cognitivas, afetivas, motoras ou outras) se distribuem num continuum no qual são apostas fronteiras e critérios que são socialmente determinados. Um exemplo do caráter aleatório destas fronteiras é a variedade de classificações da deficiência intelectual nos diversos estados dos Estados Unidos, que pode levar o mesmo indivíduo ser considerado como tendo deficiência num estado e sem deficiência noutro vizinho. Ser diferente é assim, na acepção comum, viver numa sociedade cujos valores consideram determinadas características da pessoa como merecedoras de serem classificadas como deficiência ou dificuldade.

Mas o certo é que a diferença não é estruturalmente dicotômica, isto é, não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é, antes de mais, uma construção social historicamente e culturalmente situada. Por outro lado, classificar alguém como “diferente”

¹⁴ Autor – Prof. Dr. Philippe Perrenoud é sociólogo de nacionalidade Suíça e constitui referência para os educadores no Brasil. Suas idéias permeiam vários projetos nacionais, como “Novos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa de Formação e Professores Alfabetizadores do MEC (PROFA)”. Perrenoud leciona na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra, e alguns de seus livros são “Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens”, “Construir as competências desde a escola”, “Pedagogia Diferenciada” e “Dez novas competências para ensinar”.

parte do princípio que o classificador considera existir outra categoria que é a de “normal” em que ele, naturalmente, se insere.

Quando dizemos que a Educação Inclusiva se dirige aos alunos diferentes, acabamos por encarar todas estas questões. Sabemos que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem. Heward (2003) afirma que o fato dos alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente; isto nos levaria a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Significa, no entanto, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estaremos criando desigualdade para muitos alunos.

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes, e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A Educação Inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é a... todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... todos os professores.

Reflexão à leitura

- Além da diferença conceitual, existem diferenças entre as práticas consideradas de Integração e as de Inclusão? Existem similaridades?
- Os padrões de normalidade se modificam no decorrer da história? Algo ou alguém pejorativamente significado como “anormal” ou “deficiente” pode ser futuramente considerado como “culturalmente diferente”?

Atividades

Um grupo de educadores foi convidado a relatar um episódio vivido por seus integrantes e que estivesse relacionado à Inclusão. O grupo deveria também (1) identificar os desafios emergentes, (2) as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos para enfrentar os desafios, (3) verificar os resultados, os possíveis efeitos das ações realizadas, (4) enunciar os desafios que necessitavam de me-

lhor compreensão e, por último, (5) apresentar outras possíveis soluções. O grupo apresentou uma interessante experiência de integração de estudantes com deficiências visuais numa sala de aula regular e seu posterior abandono.

Reúna seu grupo de estudos novamente e, após a leitura do breve relato da próxima página (“Caso de estudo”), empreenda as seguintes atividades:

1. Identifique no texto os itens acima apresentados (1 a 5).
2. Analise o caso, identifique os desafios emergentes e reescreva-os, segundo o entendimento do grupo.
3. Proponha novas estratégias de enfrentamento aos desafios que poderiam ser implementados.

Caso de estudo¹⁵

“Nosso caso tem como cenário uma turma de Ensino Médio, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2004. Quatro alunos com deficiências visuais compunham a turma. Utilizava-se a metodologia do “Telecurso 2000”.

O período foi marcado pela dificuldade de se trabalhar com um material didático que não atendia às necessidades dos/das alunos/as com esta deficiência. Os livros não eram traduzidos em braile e faltava um profissional habilitado que pudesse dar suporte para a atuação da professora.

Não podíamos deixar de atender os alunos que insistiam em nos procurar, então conversamos com o grande grupo e ficou combinado que os alunos que enxergavam passariam a “ditar” e a “ler” as atividades para os alunos com deficiência visual. No início, o processo foi muito tranquilo, mas, passados os três primeiros meses, o grupo começou a perder a paciência e passou a se queixar. Os alunos diziam que ficavam atrasados nas suas atividades, que não prestavam atenção na explicação da professora e que saíam depois dos demais, porque precisavam ajudar os alunos com deficiência visual.

Naquela época, o Programa SESI – Educação do Trabalhador não contava com o suporte da Fundação Catarinense de Educação Especial nem com a parceria de outras instituições especializadas, proposta adequada, estrutura física

¹⁵ Caso apresentado por um grupo de Educadores do SESI-SC, composto por Paulo Henrique Maurício, Raquel Maria Cardoso Pedroso, Silvana Rebello e Vera Regina Lúcio.

e materiais apropriados. A professora não conhecia e nem dominava o braille. Sendo assim, após um determinado tempo, aconteceu o que prevíamos: os alunos desistiram.

O que mais nos angustiou naquele momento foi o fato dos alunos terem sido excluídos pela segunda vez: primeiramente na escola dita “regular” e posteriormente pela EJA...”

(!) Apoio à atividade

É importante ressaltar a diferença entre integração e inclusão. Na integração, a escola separa os alunos em “normais” e “deficientes”. Neste caso, para os alunos “normais”, a lógica curricular, o valor e as práticas curriculares tradicionais são mantidos. Para os “deficientes”, oferece-se apoio para que eles alcancem os alunos “normais”. Assim, quando se fala da integração, fala-se de uma escola em que tudo se assemelha à escola tradicional e em que os alunos com deficiências recebem alguns tratamentos especiais. Nas escolas integrativas, os alunos só conseguem se manter, caso realizem a aprendizagem e desenvolvam o comportamento “adequado”. Caso contrário, o estudante diferente acaba sendo excluído. Nunca se considera que a escola precisa mudar, mas que o aluno precisa se adaptar ao ensino regular. Em caso de fracasso individual, o estudante com deficiência acaba sendo “devolvido” às escolas especiais. No caso relatado acima, os alunos não conseguiram alcançar o aproveitamento desejado de forma que, pela segunda vez, não foram incluídos.

Leitura Complementar

Subjetividade e intersubjetividade na perspectiva complexa

A perspectiva complexa¹⁶ e intercultural¹⁷ evidencia a necessidade e a possibilidade de se trabalhar educacionalmente com as experiências subjetivas e intersubjetivas¹⁸ de professores e estudantes. Assim potencializa as diferenças emergentes entre as pessoas que interagem e, ao mesmo tempo, constrói a necessária coesão sociocultural de grupos que se articulam em torno de projetos comuns. O fundamental neste processo é manter um dinamismo em que a unidade do coletivo não anule ou sufoque as singularidades das pessoas nem a individualidade se configure como fator de ruptura da coesão coletiva.

Para isso, é necessário entender que o processo de identificação coletiva é construído como uma cadeia de interações, recíprocas e retroalimentadas, entre sujeitos. Numa primeira instância, o sujeito se auto-identifica pelo que sente, pensa, deseja, decide e age. Mas tal iniciativa subjetiva se configura, em uma segunda instância, como hetero-identificação, pelo modo como o outro interpreta (sente, pensa, deseja, decide e age em relação a) a manifestação do primeiro. E, em terceira instância, de identificação reflexiva, consolida-se pela reação do sujeito à interpretação do outro. Tal reação, interpretada pelo

16 Conceito – Complexidade, conforme Edgar Morin no livro “Introdução ao Pensamento Complexo”: “À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas, então, a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de se tornar cegas se eliminarem os outros caracteres do *complexus*; e efetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegas.” <http://pt.wikipedia.org/wiki/Complexidade>.

17 Conceito – Intercultura “um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais” (FLEURI, 2003b, p. 20)

18 Conceito – subjetivo e intersubjetivo – remete à idéia de identidade, que no passado era colocada primordialmente “dentro” do sujeito e atualmente é remetida às inter-relações e aos aspectos do sujeito no mundo.

outro, realimenta a reação do sujeito constituindo um processo interativo dinâmico de constituição do sujeito e de sua identificação.

Do ponto de vista do outro protagonista da atividade desenvolve-se um processo de subjetivação com estrutura semelhante (ação do primeiro, interpretação do segundo e reação do primeiro sujeito / ação do segundo, interpretação do primeiro e reação do segundo sujeito), mas constituindo significados singulares e paralelos de subjetivação conectados entre si. A intersecção entre dois ou mais processos de subjetivação e identificação, assim como o encaideamento recursivo desses encontros, pode dar origem a práticas, contextos interativos estruturados que conferem significados a cada ato ou expressão dos sujeitos em relação.

Assim, de um lado, verifica-se que as próprias pessoas com deficiência enfrentam, no espaço escolar – tal como observam Sousa e Silva (2005, p. 15) –, muitas dificuldades relacionadas à aceitação pelos colegas, ao entrosamento e relacionamento no grupo, ao preconceito, à rejeição e à discriminação. As pessoas com deficiência sentem medo de se expor, de errar, de participar, sentem timidez, vergonha, ansiedade. De outro lado, a presença de um estudante com deficiência na sala de aula pode ser vista, pelos colegas e educadores, como um desafio à comunicação e à interação, ou com tolerância, indiferença ou rejeição. A diferença do outro pode ser percebida como incapacidade, doença, anormalidade ou simplesmente diferença, de acordo com as atitudes assumidas frente ao novo e desconhecido (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 9).

O enfrentamento e a elaboração dessa tensão pressupõem o desenvolvimento de um contexto institucional e educacional capaz de sustentar a elaboração dialógica dessa condição de conflito, no sentido de potencializar a iniciativa, as capacidades de cada pessoa em relação, respeitando suas peculiaridades, necessidades e interesses, sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de aprendizagem. Isso requer o estabelecimento de mediações complexas e interculturais, com dispositivos pertinentes às necessidades específicas de cada pessoa, de modo a garantir no processo educacional a equidade de direitos e de oportunidades para todos, assim como o protagonismo de cada um na sustentação do diálogo e da reciprocidade entre educandos-educadores.

A formação, a preparação e a conscientização profissional são fundamentais para ajudar os professores a enfrentar o próprio medo, a própria insegurança e

a desestabilização que a presença do novo instaura. Aprender ameaça a identidade. O novo ameaça a experiência adquirida e supõe esforço do professor e da professora para conduzir a prática educativa (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 11). Prática em que, por ser interativa, cada um dos sujeitos nela envolvidos, educando e educador, é constantemente interpelado a desenvolver, de modo singular e interativo, sua capacidade de autoria e de cooperação.

Destarte, no processo educativo, é preciso questionar o conceito de aluno “padrão”, tomando-se a constituição da diferença como parâmetro da reorganização das escolas (ALMEIDA, 2005, p. 12). As crianças com deficiência trazem para a prática pedagógica a necessidade de explicações sobre seu processo “diferente” de aprender (LUNARDI, 2005, p. 1). Não basta inserir um estudante com deficiência na classe para que o professor aprenda como trabalhar com ele: “depende da sua postura, das suas representações, de acreditar no potencial do aluno e no seu modo de aprender, de aceitar desafios, de criar o novo” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 15). Com efeito, as pessoas (e não apenas aquelas identificadas por suas deficiências) são sujeitos que não têm uma identidade fixa, permanente, essencial, mas constituem singularmente “um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente” (MANTOAN, 2002, p. 87). É no contato, na interação entre diferentes sujeitos que estes constroem seus processos de identificação. Por ser relacional, a identidade se constitui de modo fluido, ambivalente, múltiplo.

Gládis Perlin enfatiza que a presença de professores surdos, como mediadores de manifestações culturais dos surdos e de aprendizagem da língua de sinais, é determinante na constituição das identidades dos estudantes surdos, uma vez que lhes possibilita “auto-identificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural” (PERLIN, 2000 *apud* MULLER; KLEIN; LOCKMAN, 2005, p. 10). Já no contexto do acolhimento de pessoas com deficiência nas empresas, Adriane Silva e Eleanor Palhano (2005) enfatizam a necessidade de considerar suas capacidades, mas não ignorar suas especificidades, isto é, as limitações e possibilidades que lhes são próprias. A inclusão no mercado de trabalho será excludente à medida que se mantiverem critérios de aceitabilidade ou de rejeição independentes de características pessoais, que

se priorizem apenas fatores como ausência de anomalias físicas e mentais, competência profissional, eficiência e marketing pessoal¹⁹.

¹⁹ Conceito – Marketing Pessoal – O termo Marketing, por si, remete a um amplo espectro de idéias e relações de programas que visam influenciar a aceitabilidade e valoração de um dado produto, neste caso aplicado à própria pessoa. O Marketing Pessoal reúne uma ampla gama de ações e dentre elas destacamos a formação profissional e pessoal (formação ética).

Formação de Professores

OBJETIVOS

- ✓ Compreender a importância da vivência na formação profissional do Educador Inclusivo.
- ✓ Compreender que a Gestão Inclusiva somente é possível com uma prática continuada, reflexiva e coletiva.
- ✓ Refletir sobre conhecimentos efetivamente imprescindíveis à formação para a Educação Inclusiva.

“A formação para a Educação Inclusiva é durante o período da formação inicial”

Em muitos países começaram a ser integradas no currículo de formação inicial de professores e educadores disciplinas respeitantes às “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) ou designações afins. Esta inovação é, sem dúvida, importante para o futuro professor se familiarizar com o conhecimento de situações prováveis que, face à crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, ele poderá vir a enfrentar. Se esta formação é já tão frequente, por que continuamos a escutar queixas de professores sobre a sua falta de formação para atender alunos com dificuldades nas suas aulas?

Levantam-se duas questões neste âmbito:

Uma ligada às características complexas da profissão de professor. Um professor não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas relativamente normalizadas e previamente conhecidas) nem é um funcionário (isto é, uma pessoa que executa funções, enquadrada por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida).

A profissão de professor exige uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e que seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes.

Para desenvolver uma competência tão criativa e complexa não basta uma formação académica; é necessária também uma formação profissional (CAMPOS, 2002).

Outra questão se encontra ligada à necessidade de uma formação em serviço. A gestão de uma classe (necessariamente) heterogênea exige que essa gestão seja feita com base numa permanente avaliação e reflexão em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas. Assim, uma aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida com uma prática continuada, reflexiva e coletiva. As práticas de aprimoramento profissional que são pilotadas por necessidades do professor são habitualmente designadas por “desenvolvimento profissional” para distingui-las dos processos de “formação” pilotados exteriormente. O desenvolvimento de competências para a EI, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço, isto também porque na Educação Inclusiva o comprometimento com a educação de todos os alunos é de toda a escola.

Parafraseando o provérbio africano “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, diríamos que “é preciso toda uma escola para desenvolver um projeto de EI”.

“O conhecimento das diferenças é o aspecto principal do currículo de formação para a Educação Inclusiva”

Realizamos em 2001 uma pesquisa sobre os conteúdos que eram ministrados nos cursos de formação para professores sobre Necessidades Educativas Especiais em Portugal. Uma das conclusões desta pesquisa foi que a maioria

destes conteúdos se centrava na descrição exaustiva das condições de deficiência que podiam ocorrer em jovens alunos. Conteúdos como “Etiologia e aspectos neuro-fisiológicos da Paralisia Cerebral” ou “A Deficiência mental e a classificação DSM-IV²⁰” são frequentes. A questão é se estes serão os conteúdos mais indicados face ao perfil de competências que se pretende para um professor exercer a sua profissão num ambiente inclusivo. Será que o conhecimento da etiologia e caracterização das condições de deficiência é o conteúdo mais importante para formar os professores que desenvolverão programas educativos inclusivos?

Queríamos lembrar que nem todo o conhecimento da “diferença” conduz à sua aceitação.

Um exemplo que a história nos fornece é o interesse que as potências coloniais europeias desenvolveram ao longo do séc. XIX pelas populações africanas. Poderíamos pensar que esse interesse pela “diferença” era positivo, mas não podemos nos esquecer a que interesses esse conhecimento serviu: o conhecimento antropológico da organização e a forma de viver das tribos africanas serviram para informar a desgraçada partilha de África entre as potências coloniais, cujos efeitos perversos ainda hoje se fazem sentir. O conhecimento da diferença não é sempre positivo; podemos conhecer para melhor segregar.

Regressando ao domínio da Educação constatamos que, se a ênfase na formação de professores for dada à diferença e a casos mais profundos, acabaremos por proporcionar (ainda que com boas intenções...) um argumento para que o jovem professor avalie a sua futura tarefa como quase inultrapassável e até rejeite a inclusão de alunos com dificuldades, devido, exatamente, ao conhecimento das reais dificuldades desses alunos.

Pensamos que a formação deve ser feita em termos das deficiências mais ligeiras (a esmagadora maioria dos casos que surgem nas escolas regulares), e que todo o conhecimento da diferença seja integrado à compreensão da

²⁰ Conceito – DSM-IV - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* quarta edição é um manual de diagnósticos e estatísticos de doenças mentais, editado e amplamente utilizado nos EUA. O DSM fornece descrição e critérios para diagnóstico das doenças mentais e a versão IV foi lançada em 1994; a versão V do DSM já está sendo preparada. Maiores informações no site <http://www.dsm5.org>. No Brasil o DSM é utilizado em conjunto com o CID editado pela Organização Mundial de Saúde – OMS, atualmente na versão 10. Pode-se ter acesso a uma das versões *on-line* do DSM-IV em <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>

diversidade humana, que vai das altas habilidades até a deficiência. Deve-se dar a noção de que os casos muito difíceis são uma minoria e que, na grande maioria, as dificuldades são discretas e leves.

Assim, conhecer as diferenças, sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns, que são certamente as mais numerosas. Enfim, não dar a conhecer a diferença como se tratasse de uma situação médica, mas fazer acompanhar cada caracterização de indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar o seu processo de pesquisa.

Reflexão à leitura

Embora desejável em muitos momentos, é possível uma formação completa e abrangente para o educador inclusivo? Ela é eminentemente necessária?

Atividades

O conhecimento sobre a diferença, conforme apresentado, bem pode servir à segregação. Interesses divergentes, de diversos sujeitos ou setores da sociedade, incidem sobre a questão da inclusão e concorrem para sua implementação ou fracasso. Atualmente, a Inclusão pode ser compreendida como o resultado de uma ampla e contínua luta política pela igualdade de direitos em nossa sociedade, cujos resultados podem ser observados na obrigatoriedade da inclusão na educação e no trabalho, prevista em lei - embora a interpretação da lei também esteja sujeita a divergências segundo os interesses envolvidos.

Apresenta-se como atividade da presente unidade a análise de um exemplo de como o conhecimento pode servir à discriminação. O Ministério Público do Estado de São Paulo, em 11 de outubro de 2006, por intermédio de sua representante, a Promotora de Justiça Dra. Mylene Comploier, interpôs recurso de apelação em favor dos direitos de uma criança diagnos-

ticada como portadora de Síndrome de Down²¹. A ação está relacionada aos direitos da criança quanto à inclusão em um plano privado de saúde. O caso é público e está acessível na página eletrônica do Ministério Público do Estado de São Paulo, em <<http://www.mp.sp.gov.br/pls/portal/url/ITEM/219895CFB8936EDFE040A8C02C01312E>>

Embora você possa ter pouco conhecimento da linguagem jurídica utilizada, é possível analisar o caso e levantar questões sobre a funcionalidade de determinados conhecimentos produzidos e a promoção de direitos na sociedade brasileira.

Reúna-se em grupo, consulte o endereço eletrônico disposto acima, empreenda uma discussão acerca do assunto e sistematize as principais questões que aparecerem – estas serão nossas atividades para esta unidade.

Leitura complementar

Mediação e mediador educacional

A relação educativa se constitui como tal à medida que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas. Por exemplo, nas brincadeiras, ao tomar um objeto por outro, a criança se rerepresenta e se reconhece. Ela aprende, assim, a simbolizar, dar sentido, significar. Ao mesmo tempo em que a criança descobre a si e ao mundo, ela também descobre e recria esse mundo (ALVES; NAUJORKS, 2005).

Para saber como potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, o educador precisa, por sua vez, constituir-se como produtor de seu próprio saber. Muitos professores acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), dê a eles autonomia para atuar. Mas também se verifica que tais processos de formação adquirem sentido à medida que se articulam com os saberes que

²¹ Conceito – Síndrome de Down ou Trissomia do cromossomo 21 foi estudada em 1866 por Langdon Down. É também denominada de mongolismo dada a aparência facial de seus portadores. Este tema será abordado no Caderno 4.

os educadores e as educadoras desenvolvem a partir de suas histórias de vida individual, de suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e lugares de formação. Uma parte importante da formação profissional das professoras e dos professores enraíza-se em suas histórias de vida, pois – como afirmam Josiane Dal-Forno e Valeska Oliveira (2005, p. 6) – “a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação”.

Nesse processo de formação, o “querer aprender” é o que configura um processo autoformativo dotado de sentido. E a iniciativa e a autonomia de cada pessoa – educadora-educanda – só se potencializam à medida que se articulam em contextos relacionais que lhe configuram significados.

Não são as experiências que determinam a consistência da aprendizagem, mas sim o sentido que lhe atribuímos. (...) Só se torna formativo e educativo o processo em que as cadeias de ações pessoais se conectam, a cada elo, com as cadeias de ações de todos os outros parceiros. Dispositivos e estratégias de constante avaliação e planejamento coletivo e pessoais são essenciais para alimentar a conectividade e a interação evolutiva do processo educativo (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Talvez o desafio fundamental que emerge nas propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seja justamente o de se repensar e re-significar a própria concepção de *educador*. Pois, se o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de *contextos* educativos que potencializem a constituição de diferenças e a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares – e não simplesmente na transmissão e assimilação *disciplinar* de conceitos e comportamentos estereotípicos –, compete ao educador a tarefa de interpelar os sujeitos a assumir iniciativas que, em fricção, ativem as interações entre si e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais, ambientes...). Assim vai desencadear a elaboração e a circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) em níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) que confirmam os significados das ações e interações de educadores-educandos.

Educador-educando, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, educandos-educadores, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se

criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. A inclusão, assim, de pessoas com possibilidades e limites marcadamente diferenciados nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais biopsicológicas, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo. Nesses contextos, o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente sociocultural.

Recursos

OBJETIVO

- ✓ Compreender a importância dos recursos humanos e materiais para a promoção da Inclusão.

“Os recursos são secundários. O importante é a atitude da escola e do professor.”

Como Wilson (2002) faz notar, a Educação Inclusiva encontra-se impregnada de valores éticos e morais. Correia (2003), na mesma linha, refere-se à “ideologia da Inclusão” querendo realçar a forte carga ideológica que é atribuída aos projetos de EI. Ao examinarmos mais de perto as suas premissas, verificamos que existe uma “energia bondosa” na Educação Inclusiva que poderia ser sintetizada na frase: “Queremos que todas as crianças sejam educadas juntas, sem discriminação numa escola livre de barreiras e ligada à comunidade”. Perante um idealismo que associa a inclusão aos direitos humanos e à justiça social é compreensível que a força fundamental da promoção de um tal programa repouse nas atitudes, na vontade e na ética dos professores. Para muitos professores é atitude o aspecto fundamental para que a Educação Inclusiva se possa desenvolver. Se hiper valorizarmos as atitudes, outros fatores, como, por exemplo, os recursos, seriam menos valorizados. Relatamos num artigo anterior (RODRIGUES, 2003b) a opinião de um consultor de uma organização educativa internacional que me dizia que tinha visto na África verdadeira inclusão: escolas comunitárias sem quaisquer meios, com classes

muito numerosas, mas onde todas as crianças da comunidade comungavam do mesmo espaço, mesmo que fosse debaixo de uma árvore. Era o exemplo da subalternização dos recursos.

A questão da inclusão, tal como a entendemos, em sociedades modernas pode ser promovida em escolas e sistemas educativos desprovidos de recursos? Na nossa opinião, não. A Inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais. Uma escola inclusiva que atenda, por exemplo, alunos com deficiência mental tem de ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial. Se não, por que irão os pais preferir a inclusão, se isso pode ter um efeito devastador na sua qualidade de vida?

Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todas as carências. Por isso, não pensamos que seja defensável um sistema de Educação Inclusiva que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. Sem mais recursos a chegar à escola será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas. As escolas funcionam em regra muito perto do seu limite máximo de resposta mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificar a sua resposta e para criar serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola. A Educação Inclusiva pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas.

“A Educação Inclusiva é um sistema barato para educar todos os estudantes”

Um determinado subsistema educativo tomou a decisão de encerrar as escolas especiais da região e enviar os alunos que antes freqüentavam esta escola para a escola regular. Esta decisão foi muito aplaudida: poupou recursos porque a escola especial absorvia uma fatia importante do orçamento da região, permitiu que alguns professores que estavam colocados na escola especial pudessem regressar ao sistema regular de ensino (um fator adicional de poupança) e ainda proporcionou uma imagem de “inclusão”. Esta decisão deu,

em suma, uma aura de modernidade porque, pelo menos aparentemente, deu passos significativos em direção à “moderna” Educação Inclusiva.

Esta situação, aqui relatada como ficcional, é muito comum. Sem dúvida que o fato de situar o esforço educativo de todas as crianças de uma dada comunidade, num dado espaço físico e pedagógico, parece poder apresentar vantagens de cunho econômico. Num estudo que estamos em vias de completar, em que são comparados dois modelos de atendimento, um de inclusão e outro de escola especial, constatamos que as verbas despendidas pelo modelo inclusivo são significativamente inferiores aos despendidos pela escola especial. Apesar de este poder ser um dos “resultados colaterais” da inclusão, ela não deve ser pensada nestes termos. A escola regular, se quer ser capaz de responder com competência e com rigor à diversidade de todos os seus alunos, necessita recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.) e necessita dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados. Enfim, necessita ser uma “organização diferenciada de aprendizagem” que ofereça a garantia às famílias e encarregados de educação de que os mesmos serviços que eram proporcionados pela escola especial continuam disponíveis. Só desta forma a escola regular se torna verdadeiramente concorrente e uma alternativa à escola especial porque, além de proporcionar um elenco de recursos humanos semelhante e um conjunto de recursos materiais equivalente, dá acesso a uma experiência de educação integrada com jovens sem deficiência e em ambientes mais ricos e diversificados.

Talvez a Educação Inclusiva seja um sistema mais barato, mas não é por aí que as opções devem ser feitas. Encerrar escolas especiais não pode significar lançar jovens com necessidades especiais para uma escola regular criada e desenvolvida na perspectiva da ignorância da diferença. Neste aspecto, a Educação Inclusiva não é uma educação em saldo. É, pelo contrário, um sistema exigente, qualificado, profissional e competente. Estas características fazem da Educação Inclusiva um sistema caro. Mas se a Educação Inclusiva é cara, melhor não saber o preço da exclusão.

Reflexão à leitura

- Qual sua compreensão sobre o termo “recurso”?
- A busca de recursos é da responsabilidade exclusiva do Educador Inclusivo?
- O advento da Educação Inclusiva implica a extinção de todas as práticas tradicionalmente empreendidas em Escolas Especiais?

Atividades

Uma instituição de ensino recebeu a matrícula de um sujeito com ausência total da visão. Até então, a instituição não tinha experiência alguma com pessoas que possuíam necessidades educativas especiais e tampouco dispunha dos recursos necessários. Para uma verdadeira inclusão desse aluno na instituição, para que ele obtivesse um ensino integral e de qualidade, providências em vários âmbitos deveriam ser tomadas.

Proposta

1. Reúna seu grupo de estudo e discuta a situação da instituição.
2. Elabore uma relação das eventuais barreiras (físicas, conceituais, pedagógicas etc.) a serem transpostas para a **Inclusão** do aluno referido.
3. Elabore uma relação de possíveis ações a serem implementadas pela instituição.
4. Após a realização das atividades acima, leia a íntegra do relato abaixo (Caso de Estudo) com algumas soluções buscadas pela instituição. Compare as soluções da instituição com as do grupo.
5. Realize o mesmo exercício para outras “modalidades” de Inclusão (como surdez, deficiências motoras etc.).

Caso de Estudo²²

“Em fevereiro de 2006, a unidade do SENAI de São José recebeu um aluno com deficiência visual total em seu Ensino Médio Articulado com Educação Profissional. Até então a unidade ainda não tinha experiência com pessoas com deficiência e, por isso, quase não havia recursos para o recebimento deste aluno. Então, com a confirmação de que realmente este aluno estudaria na unidade, foram tomadas algumas providências para que se garantisse uma educação integral e de qualidade. Para a sala de aula foram tomadas medidas como a aquisição de livros didáticos em braile e a implantação de um laptop na sala de aula, para que o aluno acompanhasse as aulas pelo CD-ROM específico.

A partir da experiência com esse aluno, a unidade voltou o seu olhar com mais veemência para as questões da inclusão, adquirindo, em 2006, livros didáticos em CD para o fornecimento ao aluno. Nesse período, os livros didáticos em CD passaram a ser de responsabilidade do CAP – Centro Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual, com o objetivo de facilitar e agilizar a transposição para o braile. Além disso, a unidade realizou treinamento de colaboradores para o uso do software “Virtual Vision”, instalou o software no laboratório de informática e realizou palestras de capacitação aos professores do Ensino Médio Articulado com Educação Profissional. Posteriormente, criou o Espaço Braille na biblioteca e na sala de recursos, o que implicou a contratação de profissional especializado com o objetivo de apoio pedagógico aos professores e alunos.

É importante ressaltar que, além de adequações didático-pedagógicas, a unidade realizou reformas na estrutura física, instalando um elevador e construindo rampas de acesso. Além disso, a unidade firmou parcerias com a ONG Comunidade Floresta, realizando um projeto piloto intitulado “Curso de Informática Básica Para Deficientes Auditivos”. Estão também previstos para 2007 cursos de inclusão para alunos com deficiência auditiva, oportunizando assim sua inserção no mercado de trabalho e a capacitação dos professores ...”

²² Caso apresentado por um grupo de Educadores do SENAI-SC, composto por Adriana Barufaldi Bertoldi, Bianca Costa Silva Souza, Márcia Ernest Chaves, Neri Cyrillo Barcellos.

Leitura complementar

Educação inclusiva: impasses ideológicos

As formulações discursivas e políticas sobre a educação inclusiva são produzidas por processos extremamente tensos e contraditórios, tanto relacionadas às formulações legais quanto às representações sociais (ALVES; NAUJORKS, 2005) que incidem nos contextos e nas relações educacionais.

Na opinião de Rosalba Garcia, a legislação brasileira recente (BRASIL, 2001b), ao fundamentar o atendimento educacional para as pessoas com deficiência nos modelos médico (que tem como objeto a etiologia da deficiência) e psicológico (preocupado em descrever e medir a in-capacidade dos sujeitos), tende a “tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno inteiro – o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2005, p. 3).

Decorre desta compreensão, a proposição de políticas de educação inclusiva que prevêem para os alunos com necessidades educacionais especiais um atendimento educacional inferior, fornecendo-lhes apenas aprendizagens de conteúdos básicos em seus “significados práticos e instrumentais” ligados aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento etc.) e desvinculados do saber crítico e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Por exemplo, a noção de “flexibilização curricular”, enunciada em contraposição à rigidez e ao caráter massificador da escola seriada, pode ser interpretada como incentivo à redução da aprendizagem dos saberes escolares a ser proporcionada aos estudantes com necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2005, p. 8).

Tal leitura reducionista pode ser motivada por uma perspectiva ideológica e político-econômica liberal. “A filiação da política educacional às bases liberais e economicistas remetem para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência” (GARCIA, 2005, p. 12). A busca desse tipo de racionalização administrativa dos serviços sociais e educativos pode induzir à redução de investimentos nessa área, comprometendo a qualidade da organização e do desenvolvimento das práticas inovadoras. Os discursos da educação inclusiva são, assim, aligeira-

dos e simplificados de modo a justificar a diminuição de investimentos, mesmo em prejuízo da qualidade e da eficácia dos serviços educacionais.

A partir deste entendimento, o poder público – conforme constata Ronice Quadros (2005, p. 3) – cria algumas estratégias para burlar e reduzir o custo da contratação de professores da língua de sinais, mantendo a idéia de que a educação de surdos deve ser disponibilizada no ensino regular. Em vez de oferecer o ensino regular da Língua Brasileira de Sinais, assim como as oportunidades para que todos (re)conheçam a cultura surda, apenas se oferece o intérprete de língua de sinais nas escolas onde houver surdos matriculados. Tal distância entre o prescrito e o executado, em alguns estados brasileiros, tem sido motivo de mobilização dos próprios surdos ou seus familiares, que têm acionado judicialmente o Estado.

Estudos indicam também que perspectivas economicistas e liberais que atravessam a formulação dos documentos legais se consolidam à medida que o modelo epistemológico médico-psicológico se configura como a base de organização dos cursos de formação de professores. As disciplinas e suas respectivas ementas de cursos de Pedagogia, particularmente na área de formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, revelam, segundo Maria Helena Michels (2005, p. 16-17), uma compreensão do fenômeno educacional, sob o enfoque preponderante da Biologia e da Psicologia, que encobre a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais, explicando o sujeito pelas suas marcas de deficiência e atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar e social.

Verifica-se, pois, nos processos inclusivos, uma profunda contradição entre o proposto e requerido pelos diferentes sujeitos socioculturais – identificados como pessoas com deficiência ou com necessidades especiais – e o formulado e viabilizado institucionalmente. Isso fica muito evidente no caso dos movimentos socioculturais mais organizados, como é o caso do movimento dos surdos, que denuncia a proposta de inclusão de surdos na rede escolar, onde o ensino é ministrado exclusivamente na língua portuguesa para ouvintes (QUADROS, 2005, p. 16).

OBJETIVO

- ✓ Compreender que a **Educação Inclusiva** se caracteriza pela **oferta de oportunidades diversificadas de aprendizagem**, cuja responsabilidade deve ser da instituição de ensino em seu aspecto mais abrangente, e não apenas do professor.

“A diferenciação do currículo é tarefa do professor”

A proposta pedagógica da Educação Inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos. Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas²³ de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Cabe aqui notar que a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos e não a perspectiva histórica de diferenciação curricular que,

²³ Conceito – Paradigma significa, primeiramente, *modelo* ou *exemplo* como adotado por Platão e Aristóteles. A partir do trabalho de Thomas Kuhn, o termo remete a um conjunto conceitual a que estamos presos até que uma sucessão de incongruências e novos conhecimentos propiciem a “quebra paradigmática” e a conseqüente adoção de novos conceitos.

como nota Roldão (2003), era uma forma de sancionar a estratificação social através do currículo escolar.

Quando se aborda a necessidade da diferenciação curricular é comum atribuir essa responsabilidade ao professor. Os professores “inclusivos” fazem-na, e os professores “tradicionais” mantêm-se em modelos não diferenciados. Será que uma responsabilidade tão decisiva pode ser exclusivamente atribuída a um professor individual? Parece-nos que não por duas razões:

Em primeiro lugar, a escola é uma estrutura com uma inércia organizacional de dimensão considerável. Começemos pela realidade “classe”. Os alunos são agrupados aleatoriamente em grupos (turmas ou classes) que permanecem estáveis ao longo de vários anos. Este agrupamento “classe”, se não for desmembrado em função das atividades, do nível dos alunos, dos projetos etc., torna-se um constrangimento e uma limitação, dado que é um grupo artificial e aleatório de aprendizagem. Por vezes, o maior ou menor sucesso dos alunos na escola depende deste mecanismo puramente aleatório: se estivesse numa outra classe, o sucesso do aluno poderia ser completamente diferente. Por outro lado, horários, espaços, equipamentos, materiais, etc. representam importantes constrangimentos para realizar uma diferenciação curricular e que não são possíveis de remover por uma vontade solitária.

Em segundo lugar, a diferenciação do currículo é uma tarefa da escola toda. É a coesão do coletivo “escola” que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e que permite ao professor assumir riscos. É indubitável que a dinâmica da Educação Inclusiva repousa muito sobre a iniciativa, os valores e as práticas de inovação do professor; mas não parece correto afirmar que é pela sua única vontade que a diferenciação do currículo se possa realizar. Ben-Peretz (2001) afirma que a tarefa do professor num mundo em mudança é praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são postos: o trabalho multidisciplinar, a globalização, o profissionalismo, etc. A “missão impossível” do professor é, antes de mais, impossível, se ele estiver sozinho. A diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola.

“A Educação Inclusiva valoriza o ‘currículo social’”

Historicamente os alunos com necessidades educativas especiais que frequentavam escolas especiais tinham um currículo essencialmente baseado nas suas áreas de dificuldade, no que poderíamos designar de currículo terapêutico ou habilitador. Esta concentração no “modelo do déficit” originou uma concepção restrita e estreita do currículo e tem sido apontada como responsável por privar os alunos de oportunidades de aprendizagem que poderiam capacitá-los para assumir maior autonomia. A excessiva centralidade nas capacidades em “déficit” retirou o enfoque das áreas que poderiam ter sido mais trabalhadas para a autonomia.

A Educação Inclusiva incentivou a adoção de outros modelos curriculares menos centrados no déficit, que proporcionassem uma abordagem mais flexível e que pudessem abranger todos os alunos (COSTA; RODRIGUES, 1999). Este modelo curricular alargado, com enfoque na inclusão social, na interação entre os alunos e no desenvolvimento da autonomia (que por vezes é designado por “modelo guarda-chuva”), tem sido desenvolvido no espírito da inclusão e tem recolhido aprovação de pais e professores.

Estes dois modelos têm sido apresentados como opostos quando, em nossa opinião, não o são. Parece indubitável que é necessário planejar e desenvolver tipos de intervenção específicos em face de problemas concretos de aprendizagem. Foram desenvolvidas ao longo de muitos anos estratégias e metodologias de intervenção destinadas a problemas específicos de aprendizagem que seria insensato pura e simplesmente deitar fora em nome da “Inclusão”. Metodologias como a análise de tarefas, a modificação cognitiva do comportamento, os diversos métodos de reeducação da leitura etc. são instrumentos fundamentais para que o aluno com determinados tipos de necessidades possa encontrar respostas pedagógicas adequadas.

Assim, ainda que o desenvolvimento de projetos de Educação Inclusiva tenha dado realce a um currículo mais “social”, temos que ter presente que não podemos desperdiçar o conhecimento acumulado e que é constantemente produzido, que nos informa sobre intervenções mais especializadas e que podem, em muitos casos, permitir a aprendizagem. Estes dois componentes curriculares devem ser considerados de modo que não só a interação com os outros e o desenvolvimento de competências sociais sejam realizados, mas

também que o conhecimento que dispomos sobre a aprendizagem em certos tipos de dificuldades seja usado a favor de um processo de aprendizagem bem sucedido.

Reflexão à leitura

- Até que ponto a inércia das instituições de ensino é um impedimento para a promoção da Educação Inclusiva?
- A construção de um “currículo inclusivo” e sua “universalização” a todas as instituições de ensino atendem aos princípios da Inclusão?

Atividades

Em vez de buscar conteúdos e formas diversas para ensinar sujeitos considerados “deficientes”, você já se perguntou sobre o que pode aprender com eles? Segundo o educador Paulo Freire, “todos aprendem com todos, mediatizados pelo mundo”. Como atividade proposta para esta unidade, sugerimos a interação com a diferença. Estabeleça relações com alguém que você julgue ter “necessidades educativas especiais”, dialogue, demore-se. Não faça uma entrevista. Converse. Saiba sobre suas capacidades, seus desejos, as estratégias desenvolvidas em seu cotidiano, as “ferramentas” que utiliza, suas “mediações”. Aprenda com suas aprendizagens. Ao final, procure identificar as aprendizagens que você desenvolveu durante o encontro e as possibilidades de operacionalizá-las em sua prática pedagógica inclusiva. Seu conceito sobre “deficientes” permanecerá inalterado?

Leitura complementar

Deficiências: diferença e/ou discriminação pedagógica?

No cotidiano escolar, as dificuldades de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola resultam, em grande parte, da estrutura padronizada do conhecimento escolar. “Se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituí-

das nesse processo” (LUNARDI, 2005, p. 6). Dessa maneira – enfatiza a mesma autora –, “a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes já anteriores e exteriores à escola e que a mesma ajuda a ratificar” (p. 5).

As situações de desvantagem, dificuldade, deficiência, desvio são vistas como dizendo respeito exclusivamente ao sujeito. Entretanto uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem dos estudantes só pode ser entendida na relação ensino-aprendizagem. Lunardi²⁴ (2005), em sua pesquisa junto a turmas de séries iniciais, verificou que as diferenciações de aprendizagem se configuravam principalmente em relação a dificuldades de leitura e escrita, dada a ênfase curricular das séries iniciais, no domínio do código lingüístico. As diferenças de ritmo e de eficácia na aprendizagem, vivenciadas pelos estudantes na escola, têm relação direta com aquilo que a escola prima por ensinar: a leitura e a escrita. As dificuldades de aprendizagem nessa área criam mais situações de desvantagem para os estudantes em todas as outras dimensões e relações escolares.

Dessa forma, se o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é desenvolvido com base na linguagem oral, torna-se evidente que as crianças surdas – por não terem acesso à linguagem oral, mas terem principal ou exclusivamente à língua de sinais – estarão em posição de desvantagem em relação aos colegas ouvintes. O mesmo acontece em relação aos cegos, num contexto em que a comunicação visual é predominante, ou aos estrangeiros ou pertencentes a culturas diferentes da hegemônica, ou às pessoas com deficiências físicas e motoras em ambientes ou atividades não adaptadas.

Os processos de sujeição e de exclusão dos sujeitos diferentes se constituem pela própria dinâmica da prática curricular, que prevê aprendizagem de conhecimentos e habilidades predefinidas *a priori* mediante exercitação e fixa-

²⁴ Autor – Geovana Lunardi (2005, p. 9) categoriza em três grupos as diferenças dos estudantes constituídas em seu processo de aprendizagem, tal como identificadas pelos professores em uma escola específica: 1. algumas crianças são identificadas como portadoras de “dificuldades de aprendizagem” em relação ao seu processo de alfabetização, de aprendizagem da matemática, da leitura e a interpretação de texto, assim como em suas capacidades de autonomia; 2. outras são identificadas por suas dificuldades de adaptação ao tempo e ao espaço da sala de aula e da escola, ou seja, de compreender o que se espera delas e, conseqüentemente, de assumir o comportamento considerado adequado ao espaço escolar; 3. outras ainda são diferenciadas por deficiências legitimadas, ou seja, por deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como tal.

ção. Nesse contexto, a diferença é identificada pelo grau de “incômodo” produzido pelo desempenho não esperado pelo professor. A diferença que mais incomoda a prática docente – conforme observou Geovana Lunardi (2005, p. 12) – é a do estudante que não domina e não acompanha a forma de funcionamento escolar. O estudante que não vê sentido na atividade escolar logo acaba se desinteressando por segui-la, porque não a compreende e depois porque já não se importa mais em acompanhá-la. A escola, ao centrar-se no ensino de “conteúdos” e no treinamento de habilidades sem significado para os educandos, estabelecendo para isso uma relação coercitiva entre professor e aluno, demarca que o sucesso é restrito àqueles que se sujeitarem ativamente a essa estrutura.

A mesma autora (LUNARDI, 2005, p. 13) notou que o grupo de crianças identificado por um diagnóstico de deficiência mental leve aparentemente apresentavam as mesmas dificuldades de alfabetização e de operar com a lógica matemática apresentadas pelas outras crianças. Mas o fato de terem tal diagnóstico de “alunos especiais” parecia justificar um tratamento diferente. Esses estudantes eram tratados pelos professores com algum tipo de comiseração, sem serem interpelados para a interação e para a aprendizagem. Dessa maneira, os professores deixavam de criar processos para favorecer a interação dessas crianças consigo e com as colegas, de modo que acabavam por ser aliadas do processo educativo. Esses estudantes “não incomodavam”, à medida que, no contexto da sala de aula, se tornavam completamente invisíveis para os professores. Em função do seu diagnóstico de deficiência, os professores se viam autorizados a não investir esforços para possibilitar-lhes aprendizagens, reservando sua dedicação apenas aos que apresentavam, do ponto de vista do docente, condições de superar suas dificuldades.

Tal constatação referenda, sob o enfoque de um caso, a conclusão de Rosalba Garcia (2005), segundo a qual as políticas de educação inclusiva podem ser interpretadas e assumidas como uma justificativa para adotar um atendimento educacional inferior para os alunos identificados como portadores de necessidades educacionais especiais. A desqualificação da pessoa com deficiência no processo educativo, interpretada por Garcia (2005) pela desistência de garantir “a aprendizagem do patrimônio universal de conhecimento”, é explicada por Lunardi como decorrente da renúncia do docente de estabelecer uma interação dialógica, crítica e criativa com pessoas com deficiência, uma vez estigmatizada como incapaz. Assim, muitos educadores – constatam

Márcia Muller, Madalena Klein e Kamila Lockman (2005, p. 6) – “não conseguem, ainda, rever-se e pensar nesse “outro”, diferente de si, nos espaços educacionais, para além de uma visão centrada na deficiência e na falta”.

No trabalho escolar cotidiano, o acompanhamento dos estudantes é feito de forma muito intuitiva pelos professores, sem critérios precisos nem instrumentos avaliativos adequados. As informações sobre os estudantes, compartilhadas de maneira difusa e desconexa, acabam orientando a percepção que o professor forja sobre a sua turma e seus alunos (LUNARDI, 2005, p. 9). Desse modo explicam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes pelos problemas familiares, pelas condições ou deficiências das próprias crianças. Considera-se que a causa dos problemas que encontram os estudantes marcadamente diferentes esteja em seu *processo de aprendizagem*, não na *estrutura de ensino* (LUNARDI, 2005, p. 1).

Gestão da sala de aula

OBJETIVOS

- ✓ Refletir sobre a condição heterogênea das turmas ou grupos de aprendizagem.
- ✓ Considerar as diferentes características dos alunos e do trabalho para o provimento de diversas situações de aprendizagem.

“Não é possível desenvolver práticas inclusivas em classes com 25 ou mais estudantes”

O número de alunos por turma é recorrentemente enunciado como um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Se a regra é levarmos em conta a diferença do aluno e adaptarmos o ensino às possibilidades, modalidades e ritmos de cada um, então como será possível que um único professor desenvolva este trabalho para, por exemplo, 25 alunos? Posto desta maneira parece uma barreira intransponível.

Bom, mas qual é o conceito que se tem de “atender especificamente as necessidades de cada aluno”? Frequentemente é uma perspectiva de ensino individual. Nesta perspectiva, um professor só pode atender as necessidades de um aluno se estiver sozinho com ele. Esta idéia, apesar de muito disseminada, é errada. O ensino pode ser individual e não levar em conta as especificidades do aluno e pode ser em grupo e considerar essas especificidades. Em textos anteriores (RODRIGUES, 1985; 2001) defendemos que a gestão de uma sala de

aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo (que pode determinar o contrato, os fundamentos e a missão da aprendizagem) grupos de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual. Todos estes enquadramentos permitem que as situações de aprendizagem sejam adequadas às diferentes características do aluno e do trabalho. Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim o planejamento e a execução de um programa em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade.

Ainda sobre este aspecto, há também tendência para fazer crer que, quando um aluno com graves dificuldades é incluído numa turma “regular”, ele é o cerne dos problemas para o professor: “Tenho uma turma de 22 alunos e um deles tem Trissomia 21. Que hei de fazer?”. A questão é que se continua a encarar os 22 alunos como “normais”, isto é, como iguais uns aos outros, como uma fotocópia e só há um diferente – o aluno com T21. É importante incentivar os professores a olhar para toda a turma (neste caso para os 23 alunos) como alunos diferentes e pensar que o aluno com T21 pode muito bem compartilhar sessões de aprendizagem com colegas em qualquer um dos enquadramentos que citamos acima. Esta aproximação poderá beneficiar, sem dúvida, alunos com dificuldades escolares, mas que, pelo fato de não terem uma condição de deficiência identificada, não dispõem de uma pedagogia apropriada às suas dificuldades.

“É mais fácil encontrar qualidade nas classes homogêneas”.

O debate sobre a qualidade em Educação é extremamente atual. Em nome da qualidade da educação tomam-se decisões, anulam-se outras, criam-se e extinguem-se serviços. A qualidade surge como um conceito inquestionável e que tem o mesmo significado para todos. Mas, em Educação, não podemos nos esquecer de que existem interesses (freqüentemente) conflitantes e que ambos os lados podem desfraldar a bandeira da qualidade para se autojustificarem. Por exemplo, o que é qualidade para um professor pode não o ser para os pais dos alunos ou ainda para a gestão da escola. Falar em qualidade não resolve o problema: levanta – pela complexidade do conceito – outros problemas. Freqüentemente é preciso optar por investimentos em determinadas áreas da Educação que consideramos ser mais importantes para a sua

qualidade. Por exemplo, para os pais de um aluno em condição de deficiência, um programa que permita a seu filho interagir e brincar com colegas sem deficiência pode ser considerado uma prática de qualidade elevada. Para os professores, um programa semelhante pode não ter qualquer relevância porque o aluno continua sem dominar os conteúdos acadêmicos básicos.

Como vimos antes, a Educação Inclusiva assume que os alunos são diferentes e heterogêneos.

A questão é que, se entendermos qualidade como preparação para enfrentar com conhecimento e sucesso as situações sociais, que tipo de programas poderíamos incentivar? Parece que aqueles com que o aluno tem desde a fase escolar um contato maior com situações heterogêneas, contraditórias e mesmo conflitantes, em que é necessário desenvolver aptidões de negociação, estabelecer plataformas de acordo e usar aptidões sociais. São estes ambientes escolares inclusivos que parecem mais semelhantes com os ambientes sociais cada vez mais controversos e conflituosos que o aluno vai encontrar na sua vida pessoal e profissional.

Assim a qualidade na educação se encontra mais facilmente ligada a classes heterogêneas do que a classes homogêneas à medida que estas, por suas maiores diferenças aparentes, são mais isomorfas²⁵ com as situações sociais complexas. Se a educação de qualidade é a que melhor prepara para lidar com as situações sociais ecologicamente válidas, então é a Educação Inclusiva que melhor permite que o aluno tenha acesso a esse patrimônio de experiência.

Reflexão à leitura

- É possível considerar algum grupo humano homogêneo sem desconsiderar as diversas características individuais?
- Em que medida a especificidade no ensino não significa o atendimento individualizado ao aluno?

²⁵ Conceito – Isomorfo é um termo empregado em lógica e matemática e indica a relação entre relações homogêneas (Abbagnano – Dicionário de Filosofia). Implica uma correspondência biunívoca entre os elementos de dois grupos, como o fenômeno pelo qual duas ou mais substâncias de composição química diferente se apresentam com a mesma estrutura cristalina (HOUAISS, 2001).

- É possível contemplar uma turma de aprendizagem composta por diferentes indivíduos sem sujeitá-los a uma (con)formação comum? De que maneira?

Atividades

Além da Gestão da Sala de Aula, tema da presente unidade, recapitule os temas abordados nas demais unidades deste caderno – como Valores, Formação de Professores, Recursos e Currículo. Logo após, reúna-se com seus colegas de estudo e analise, de modo amplo, o caso relatado a seguir. Sob a perspectiva da Inclusão, relacione os valores implícitos aos educadores presentes no caso, as medidas adotadas convergentes à Inclusão, as divergentes, os recursos existentes e faltantes, as ações que poderiam ser empreendidas, a necessidade ou não de formação para os educadores, os métodos pedagógicos empregados e outros passíveis de implementação, além de outros aspectos que o grupo considerar relevantes. Não deixe de discutir a questão do “sucesso escolar” e a visão dos educadores a esse respeito.

Caso de Estudo²⁶

“A experiência relatada a seguir foi vivenciada no ano de 2004 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA. O atendimento era realizado em um pólo localizado na Sede do Sindicato da Construção Civil a alunos das diversas comunidades da cidade. Gostaríamos de salientar que era a única turma da EJA que funcionava no período matutino na rede municipal. Todos os alunos interessados eram encaminhados para esse pólo.

Era uma turma de Ensino Fundamental composta de aproximadamente 11 alunos, sendo 06 mulheres e 05 homens; e 01 professor que era responsável por todas as disciplinas. Nesta turma existiam alunos já alfabetizados e outros em processo de alfabetização. Apesar dos alunos estarem em diferentes níveis, no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e escrita, a proposta era que todos os alunos concluíssem o Ensino Fundamental num período médio de 04 anos. As aulas eram realizadas em 4 dias por semana, com duração de 3 horas

²⁶ Caso apresentado por um grupo de Educadores do SESI-SC - Armando Cipriani, Gilberto Poncio, Jamile Delagnelo, Maria das Graças Berlin, Rocheli, Rita Ronchi e Rosemari Nieuwenhoft - e do SENAI-SC - Reginaldo Motta.

e meia por encontro. Ressaltamos que o professor assumiu a turma nos últimos seis meses, sendo que não se tem registro do histórico desta turma nos períodos anteriores.

Os desafios eram muitos e constantes, pois além de ser o segundo ano de magistério do professor, ele não tinha formação nem informações que auxiliassem sua prática pedagógica. A primeira estratégia foi dialogar com profissionais que tinham experiências com essas situações, visando buscar alternativas para desenvolver o trabalho em sala. Porém o trabalho era pautado apenas nessas trocas de experiências sem haver nenhum suporte teórico.

Conseqüentemente, outro grande desafio foi o desenvolvimento do currículo proposto nesse segmento de ensino contextualizado e articulado com a realidade do grupo. O professor buscou algumas alternativas como trabalhos em grupo, palestras informativas de acordo com o interesse do grupo, aulas-passeio como idas ao teatro, bibliotecas, museus... No entanto, no que se refere aos conteúdos mais complexos, em especial à disciplina de Matemática, acreditamos que as aprendizagens ficaram muito aquém do que o currículo exige para a formação no Ensino Fundamental.

Pensamos que esse foi o ponto mais angustiante relatado pelo professor: ao mesmo tempo em que o professor incentivava a continuidade da escolarização destes alunos, alimentando vários sonhos em diversas profissões, ele percebia que os alunos não dominavam conteúdos básicos que possibilitariam a continuação desse processo. Apesar de o professor dialogar muito com a equipe envolvida, foi frustrante não encontrar estratégias para superar esse desafio.

Também é importante ressaltar as barreiras no espaço físico. A sala de aula era localizada no terceiro andar, o prédio não tinha rampas e elevadores, o que conseqüentemente dificultava o acesso dos alunos. Para alguns alunos que caminhavam com muita dificuldade – como o “LU”, portador de deficiência física, e a “D”, que tinha idade avançada – a escada representava uma grande barreira a ser vencida diariamente. Para superar este entrave, o grupo ajudava todos os dias os alunos que apresentavam dificuldade. É interessante ressaltar que o grupo criou até um ponto de encontro no andar de baixo. Enquanto todos não chegavam, ninguém subia.

Realizando uma breve reflexão sobre as estratégias utilizadas frente aos desafios vivenciados, alguns pontos merecem destaque. Muito embora o grupo já

tenha realizado uma caminhada anterior ao período relatado, agregar um novo sujeito na formação destes alunos trouxe novas possibilidades de relações que poderiam vir a contribuir ou que poderiam ter como resultado uma desarticulação do grupo com relação à afetividade e identidade, já desenvolvidas ao longo de sua trajetória. É importante ressaltar que o professor pela maioria do grupo era considerado um apoio, um amigo com quem muitos segredos podiam ser compartilhados.

Porém, ao se valer de estratégias como as aulas-passeio anteriormente citadas, percebem-se momentos de interação, conflitos de idéias, surgimento de lideranças... que foram fundamentais na construção da identidade desses sujeitos e do grupo. O desenvolvimento da autoconfiança e o resgate da auto-estima podem ser observados nos depoimentos abaixo:

— *Agora, depois de fazer o curso, me sinto capaz e com vontade de voltar ao mercado de trabalho... (“JO”, aposentado).*

— *Quero fazer magistério e ser professora... (“JU”, trabalhadora informal).*

— *Acho que agora será mais fácil conseguir um trabalho... (“LZ”, desempregada).*

“São esses pequenos depoimentos que nos motivam e encorajam para sempre buscar alternativas para lidar com as dificuldades da nossa profissão...”

Leitura complementar

Sistema educacional: unidade e diversidade

Alguns estudos abaixo analisados indicam diferentes impasses emergentes no sistema escolar para o acolhimento e tratamento educacional de pessoas com deficiência. Uma das questões levantadas se refere à fragmentação entre o sistema educacional regular e o especial, que funciona com base nos respectivos locais de atendimento: de um lado, na escola regular, que contempla a classe comum, a classe especial e a sala de recursos; de outro lado, na escola especial, com seus diferentes níveis de atendimento; e, de outro lado ainda, em ambiente não escolar, como a classe hospitalar e o atendimento domiciliar (GARCIA, 2005, p. 7). Entretanto a articulação das diferentes instâncias de atendimento

às pessoas com deficiência é dificultada pela própria estrutura organizacional das secretarias de educação, subdivididas em superintendências, cada uma com estrutura própria para o desenvolvimento de seus programas. Por exemplo, Almeida (2005, p. 6) afirma que “o desenvolvimento do modelo educacional do Estado de Goiás colocou a educação regular e a educação especial mais como linhas paralelas do que convergentes de educação”. A autora questiona a prática de transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular (os profissionais, os recursos, os métodos e as técnicas da educação especial), uma vez que induz ao entendimento equivocado de que o estudante só pode ser adaptado ao ensino regular por meio do ensino especial. E considera que a busca de construção de uma modalidade única de ensino para acolher todos os alunos configura uma possibilidade de desafiar a educação escolar a rever seus saberes e fazeres atuais.

A proposta de uma modalidade única de ensino pode, todavia, ser facilmente assimilada a uma concepção que homogeneiza a prática curricular. Segundo esse entendimento, o processo de aprendizagem é igual para todos os sujeitos e deve ocorrer de acordo com um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas. Frente a um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem, tudo que aparece como “diferente” passa a ser visto como inadequado, sinônimo de dificuldade ou até mesmo de incapacidade (LUNARDI, 2005, p. 7-8).

A confusão entre unidade e homogeneidade situa a necessidade de compreender a tensão entre unidade e diversidade do sistema educacional numa perspectiva epistemológica complexa.

“Conteúdo” e diálogo educativo

Geovana Lunardi questiona “a prática curricular que privilegia o ensino com conteúdos sem significado para os alunos” (2005, p. 6), uma vez que revela uma concepção de currículo que prioriza a prescrição de “conteúdos” de aprendizagem definidos a priori de modo desvinculado das interações efetivas entre as pessoas que convivem efetivamente no processo educativo.

Os “conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”, geralmente entendidos como “conteúdos” de ensino escolar, podem – a nosso ver – se referir ao conjunto de informações e produções culturais codificadas e re-

gistradas nas mais diferentes mídias que constituem os imensos acervos de bibliotecas, museus, eventos culturais, monumentos, instituições científicas, culturais, educacionais, dos diferentes povos e nações. Ampliar a acessibilidade a este patrimônio cultural da humanidade implica desde a eliminação de barreiras físicas, psicológicas, sociais, ambientais e culturais até o desenvolvimento de processos de formação do interesse e da capacitação para o entendimento e recriação das produções culturais. Entretanto o conhecimento não se restringe ao acervo de mídias em que os registros culturais se configuram objetivamente. O conhecimento constitui e reconstitui um processo vivo criado, alimentado ou re-significado, ou mesmo descontinuado, pela relação entre diferentes sujeitos pessoais e coletivos. O conhecimento se configura como relação viva entre sujeitos em diálogo, conflito e negociação contínua. O patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade oferece instrumentos importantes e fundamentais para conferir e elevar a qualidade das relações e ações humanas e sociais. Mas a apropriação crítica e criativa dessas “ferramentas” culturais só se faz pela interação intencional e contextualmente sustentada das pessoas entre si. O acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, assim como às possibilidades de sua recriação e re-significação, decorre da efetivação de possibilidades de articulação ativa e orgânica em contextos relacionais interpessoais e socioculturais.

A concepção estereotípica de “conteúdo”, ou dos objetivos básicos de ensino (como se estes tivessem significado fora dos contextos relacionais efetivos entre as pessoas e sociedades), enseja a interpretação quantitativa de acrescentar ou retirar itens de um elenco definido de conceitos, atitudes e habilidades a serem aprendidas. Já o entendimento complexo do conhecimento como “relação entre sujeitos, mediados pelo mundo”, sugere que a tematização e a definição dos objetivos a serem desenvolvidos por um grupo em seu processo educativo sejam deliberadas, avaliadas e re-planejadas constantemente pela interação entre todos e cada um dos educandos-educadores. Assim, aos educadores-educandos compete propor e alimentar as mediações de comunicação entre os sujeitos participantes, mantendo instrumentos democráticos de controle coletivo para garantir que as propostas de cada um sejam entendidas, negociadas e articuladas com o conjunto das outras propostas, assim como facilitar o desenvolvimento de acesso institucional, e de re-elaboração crítica e criativa das informações necessárias para o trabalho educacional.

■ Síntese das “Dez idéias (mal) feitas”

Falar de inovação no campo da Educação é um assunto bem complexo.

A escola pública foi criada com objetivos de proporcionar aos alunos uma formação final com um nível semelhante e usando estratégias uniformes. Considerar as diferenças intra-individuais dos alunos foi também sempre estranho à escola tradicional. Por isso parecem tão radicais e estranhas as propostas de inovação da escola feitas pela Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva questiona alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível ao que os alunos são e querem.

Perante uma tão grande distância entre o que a escola é e o que – por determinação legal – se pretende que ela seja, é natural que se tenham desenvolvido discursos e axiomas que procuram “simplificar” ou “explicar” o que deve ser feito para construir uma Educação mais Inclusiva. São por vezes essas as idéias (mal) feitas que contribuem para sedimentar valores e práticas que não se aproximam da Educação Inclusiva.

Mas se estas são algumas das idéias “mal” feitas, o que serão então idéias “bem” feitas?

Apesar do tom opinativo e afirmativo deste texto, nós próprios temos muitas dúvidas sobre se existe um caminho inequivocamente certo. Talvez o mais adequado seja pensarmos que as idéias bem feitas deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas. Talvez estas idéias e práticas, por melhor pensadas e feitas que sejam, não nos conduzam inexoravelmente a uma Educação Inclusiva. Mas por certo nos vão ajudar a vê-la cada vez mais perto e, desta forma, promover a justiça e os direitos para todos os alunos.

■ Sugestões de Leituras

1. FERREIRA, Julio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-114. (Livro).
2. FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. Florianópolis, 2007. (no prelo) (Disponível no TELEDUC).
3. FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural. Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
4. GIL, Marta (coord.). *O que as empresas podem fazer pela a inclusão das pessoas com deficiência*. São Paulo: Instituto Ethos, 2002. Disponível em <http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/manual_pessoas_deficientes.pdf> e no TELEDUC.
5. JAIME, Lucíola Rodrigues; CARMO, José Carlos. *A inserção da pessoa com deficiência no mundo do Trabalho: o resgate de um direito de cidadania*. São Paulo: Maxprint Editora e Gráfica Ltda., 2005.
6. LIMA, Luzia. Apertem os cintos: a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão (orgs.). *Educação inclusiva e necessidades educativas especiais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 85-111. (Livro).
7. NÉRI, Marcelo; CARVALHO, Alexandre Pinto de; COSTILLA, HESSIA Guillermo. Política de cotas e inclusão trabalhista das pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002 (Ensaio Econômico, 462). Disponível em <<http://epge.fgv.br/portal/arquivo/1310.pdf>> e no TELEDUC.
8. OLIVEIRA, R. J ; SANTOS, Mônica Pereira dos. Além da visão liberal de tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 14, n. 56, p. 07-23, 1999. (Disponível no TELEDUC).

9. QUADROS, Ronice Muller de (Org.). *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação - Dossiê Língua de Sinais e Educação de Surdos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. v. 24. 350 p. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/> Acesso em 03 maio 2007.
10. QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Revista Ponto de Vista*. NUP/UFSC. Florianópolis. 2003 (no prelo). Disponível em <http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/inclusao.pdf> e no Teleduc.
11. RODRIGUES, David. As dez idéias (mal)feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318. (Livro).
12. RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão (orgs.). *Educação inclusiva e necessidades educativas especiais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
13. SANTOS, Mônica P. (Org.); PAULINO, Marcos Moreira (Org.). *Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. V. 1. 168 p.

Para iniciar o contato com os **textos legais** sugerimos primeiramente a leitura das declarações da UNESCO e da ONU abaixo. Ver também, no **portal do MEC, textos legais sobre educação inclusiva disponíveis on-line**. Conferir: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311> >

Principais Documentos Legais sobre Educação inclusiva

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.ibict.br/inclusaosocial/arquivos/Legislacao/Decretos/Dec3298.pdf>.

BRASIL. *Parecer 17/2001*, de 3 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> . Acessado em 01 novembro 2006. (Conselho Nacional de Educação, CNE, Câmara de Educação Básica, CEB)

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Série Inst. 1, Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Ministério da Educação e Cultura, MEC, Secretaria de Educação Especial SEESP).

BRASIL. *Resolução 2/2001*, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE2001.pdf>. Acessado em 01 novembro 2006. (Conselho Nacional de Educação, CNE, Câmara de Educação Básica, CEB)

ONU. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque, Nações Unidas, 2006. Disponível em <http://lproweb.procompa.com.br/pmpa/prefpoa/seacis/usu_doc/onu.doc>. Acesso em 2 maio 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://www.senai.br/psai/download/Salamanca.pdf>. Acesso em 07 abril 2007.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien - Acesso em 07 out 2006.

QUADRO I – Histórico das Declarações internacionais relacionadas à inclusão social

Documento	Ano	Principais Argumentos	Onde Encontrar
Declaração Universal dos Direitos Humanos,	1948	...reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.	http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf
Declaração de Salamanca	1994	Reafirma-se o compromisso com a Educação para Todos [...] as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras.	http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf
Carta para o 3º Milênio	1999	No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida.	http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/carta_terceiro_mil.asp não acessou em nov07
Declaração Internacional de Montreal	2001	O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável.	http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/declara_inter_montreal.asp não acessou em nov07
Declaração de Madri	2002	Pessoas com deficiência querem oportunidades iguais e não caridade. Pessoas com deficiências constituem um grupo diverso. Não discriminação + ação afirmativa = inclusão social	http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_10.htm
Declaração de Santa Cruz de La Sierra	2003	Promover um maior entendimento e tomada de consciência dos temas relativos aos deficientes, mobilizar o apoio em favor da sua dignidade, direitos, bem estar e sua participação plena em igualdade de oportunidades, assim como de fortalecer as instituições que os beneficiam.	http://www.oeibrpt.org/xiii-cumbre.htm

QUADRO II – Alusões à inclusão presentes na Constituição Federal de 1988.

Artigo	Parágrafos e Incisos	Princípios
7	XXXI	Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de e admissão do trabalhador portador de deficiência.
23	II	Torna cuidar da saúde e da assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.
24	XIV	proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.
37	VIII	A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.
203	IV V	habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração na vida comunitária. Dispõe a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.
208	III	Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
227	§1º inciso II	criação de programa de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.
	§2º	A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.
244		A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme disposto no art.227, parágrafo 2º.

■ Referências

- ALMEIDA, Dulce Barros de. *Da educação especial à educação inclusiva? a proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia.* In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu, 2005. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>. Consultado em 12 julho 2006.
- ALVES, Márcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento.* In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu, 2005. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15778int.rtf>. Consultado em 12 julho 2006.
- BEN-PERETZ, M. The impossible role of teacher educators in a changing world, *Journal of Teacher Education*, 52, 1. 48-56, 2001.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial.* Série Inst. 1, Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Ministério da Educação e Cultura, MEC, Secretaria de Educação Especial SEESP).
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.ibict.br/inclusaosocial/arquivos/Legislacao/Decretos/Dec3298.pdf>.
- BRASIL. *Resolução 2/2001*, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE2001.pdf>. Consultado em 01 novembro 2006. (Conselho Nacional de Educação, CNE, Câmara de Educação Básica, CEB)
- BRASIL. *Parecer 17/2001*, de 3 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acessado em 01 novembro 2006. (Conselho Nacional de Educação, CNE, Câmara de Educação Básica, CEB)

- CAMPOS, B.P. *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento, 2002.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CORREIA, J.A. A Construção Político-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo *In: RODRIGUES, David (Org.). Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade*. Porto: Porto Editorial, 2003.
- CORREIA, L.M. Educação inclusiva ou educação apropriada? *In: RODRIGUES, David (Org.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editorial, 2001.
- COSTA, A.; RODRIGUES, D. Special Education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (1), 70-89, 1999.
- DAL-FORNO, Josiane Pozzatti; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *O professor na escola inclusiva: construindo saberes*. *In: Reunião Anual da Anped*, 28, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151153int.rtf>. Consultado em 13 julho 2006.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., p. 16-35, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe23/anped-23-art02.pdf>. Consultado em 13 julho 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial*. *In: Reunião Anual da Anped*, 28, Caxambu, 2005. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15250int.rtf>. Consultado em: 12 julho 2006.
- HEGARTY, S. Inclusion and Education for All: Necessary Partners. *In: Vivian Heung e Mel Ainscow (edt.). Inclusive education: a framework for reform*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education, 2003.
- HEWARD, W. F. *Fenomenología del Espiritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966. *In: Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. The Journal of Special Education*, 36, 4, p. 186-205, 2003.

- HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão eletrônica 1.0, São Paulo: Objetiva, 2001. (CD-ROM)
- LUNARDI, Geovana Mendonça. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. *In: Reunião Anual da Anped*. Caxambu: s.n., 2005. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151363int.rtf>. Consultado em 12 julho 2006.
- MANTOAN, Maria. Teresa E. Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). *In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro : Alternativa, 2002. (XI ENDIPE)
- MICHELS, Maria Helena. *Ambigüidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial*. *In: Reunião Anual da Anped*, 28, Caxambu: s.n., 2005. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15247int.rtf>. Consultado em 12 julho 2006.
- MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; KLEIN, Madalena; LOCKMAN, Kamila. *Educação de surdos: percursos e significados na formação docente*. *In: Reunião Anual da Anped*, 28, Caxambu: s.n., 2005. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151248int.rtf>. Consultado em 12 julho 2006.
- PERLIN, Gládis. Identidade surda e currículo. *In: LACERDA, Cristina B. F. de e GÓES, Maria Cecília R. (Orgs.). Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- PERRENOUD, P. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF, 1996.
- QUADROS, Ronice Müller de. *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar: estudo de caso do Estado de Santa Catarina*. *In: Reunião Anual da Anped*, 28, Caxambu: s.n., 2005. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151544int.pdf>. Consultado em 12 julho 2006.
- RODRIGUES, David. A Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes. *Horizonte*, v. 1, n. 5, p. 75-82, 1985.

- RODRIGUES, David. A Educação e a Diferença. *In: David Rodrigues (Org.). Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.* Porto: Porto Editorial, 2001.
- RODRIGUES David. Entrevista. *In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Relação de trabalhos.* Florianópolis: UFSC, 2003a. (Vídeo em CD-ROM).
- RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. *In: Rodrigues, David (Org.). Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade.* Porto: Porto Editorial, 2003b.
- ROLDÃO, M.C. Diferenciação curricular e inclusão. *In: David Rodrigues (Org.) Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade.* Porto: Porto Editorial, 2003.
- SANTA CATARINA. *Política de educação especial no Estado de Santa Catarina.* São José: FCEE, 2006. (Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia; Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE)
- SILVA, Adriane Giugni da; PALHANO, Eleanor Gomes da Silva. *Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência.* *In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu, 2005.* Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151566int.rtf>. Consultado em: 12 julho 2006.
- SOUSA, Sônia Bertoni; SILVA, Rossana Valéria de Sousa. *Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG.* *In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu, 2005.* Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15280int.rtf>. Acessado em: 12 julho 2006.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives.* Boston: Allyn & Bacon, 1992.
- STOER, Stephen R. New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. *Fulbright Brainstorms 2004 – New Trends in Higher Education*, p. 24-25, Lisboa: Luso-American Foundation, 2004a. Disponível em: http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/08_StephenStoer.pdf. Acessado em 29 ago 2006.

STOER, S.; MAGALHÃES, A.; RODRIGUES, D. *Os lugares da exclusão social*. São Paulo: Cortez, 2004.

TREMBLAY, Mireille. *Programme international d'éducation à la citoyenneté démocratique avec les «personnes présentant une déficience intellectuelle ou un handicap mental: Pour l'exercice des droits civils, des droits économiques, sociaux et culturels et des droits politiques*. Montreal: Observatoire québécois de la démocratie. Fev. 2006 Disponível em: <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/168.pdf>. Consultado em 24 ago 2006.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Consultado em 07 abril 2007.

UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education world conference on special needs education: access and quality. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.senai.br/psai/download/Salamanca.pdf>. Consultado em 07 abril 2007.

VALLA, Victor Vincent. *Educação e favela*. Petrópolis: Vozes, 1986.

WALLERSTEIN, I. *Historical capitalism*. Verso: Londres, 1983.

WILSON, J. Doing justice to Inclusion. *In: European Journal of Special Needs Education*, 15(3), p. 297-304, 2002.

■ Ficha Técnica

Coordenação Geral

Maria Tereza Paulo Hermes Cobra: Coordenadora de Educação SESI / SC

Equipe Técnica

Angélia Berndt: Coordenadora do Centro de Tecnologia do Social – SC

Maria de Lourdes Novaes: Consultora do Centro de Tecnologia do Social– SC

Rosani Aparecida Dias Favretto: Consultora de Educação de Jovens e Adultos – SC

Produção

Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU)

Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”

Departamento de Estudos Especializados em Educação

Centro de Ciências da Educação

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Equipe de Produção (consultoria do projeto)

Reinaldo Matias Fleuri

David Rodrigues

Mônica Pereira dos Santos

Jean-Claude Kalubi

Coordenação de Produção

Reinaldo Matias Fleuri

Edição de Texto

Drauzio Pezzoni Annunziato

Lia Vainer Schucman

Ivanete Nardi Efe

Arthur Wolf Muller (pesquisa e revisão)

Projeto Gráfico e Editoração

Breno Morozowski (Duplic Digital)

Conteúdo

Caderno 01 – Fundamentos da Educação inclusiva

Reinaldo Matias Fleuri

David Rodrigues

Drauzio Pezzoni Annunciato (composição de atividades pedagógicas)

Lia Vainer Schucman (composição de atividades pedagógicas)

Caderno 02 – Educação Inclusiva de Pessoas Surdas

Ronice Quadros Muller

Gladis Taschetto Perlin

Mônica Pereira dos Santos

Reinaldo Matias Fleuri

Drauzio Pezzoni Annunciato (composição de atividades pedagógicas)

Lia Vainer Schucman (composição de atividades pedagógicas)

Caderno 03 – Educação Inclusiva de Pessoas Cegas e com Deficiência Visual

Mônica Pereira dos Santos

Ediclea Mascarenhas Fernandes

Helio Ferreira Orrico

Caderno 04 – Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência motora

David Rodrigues

Caderno 05 – Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência intelectual

Luzia Mara Silva Lima

Maria Thedim Santos (Tradução de anexos)

Revisão Geral

Maria de Lourdes Novaes – Consultora do Centro de Tecnologia do Social
SESI/SC

www.sesisc.org.br



*Sistema Federação das Indústrias
do Estado de Santa Catarina*

Departamento Regional SESI/SC
Rod. Admar Gonzaga, 2765 Itacorubi
88034-001 Florianópolis - SC
Tel: 48 3231 4100
Fax: 48 3231 4294