



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**CLÁUDIA TELES DA SILVA**

**PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - DIREITO À DIVERSIDADE: UMA**  
**ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC**

**Florianópolis (SC)**  
**2014**

**CLÁUDIA TELES DA SILVA**

**PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - DIREITO À DIVERSIDADE: UMA  
ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Monografia elaborada como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção da Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação, Departamento CED, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Orientada pela Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

**Florianópolis (SC)  
2014**

## Agradecimentos

Agradeço:

*A mãe* o amor incondicional.

*Ao pai* o incentivo acautelado.

*Ao João Paulo* a curiosidade contagiante.

*Ao Claudemir* o amor pelo saber.

*Ao Cleyton* a perseverança constante.

*A Mayure* a companhia juvenil.

*A Schaianny* as palavras confortantes.

*A Bianca* o cuidado espontâneo.

*Ao Gabriel* os sabores gastronômicos

*A Maria Clara* o sorriso alegre.

*A Maria Beatriz* o beijo doce.

*A Laura* o olhar flutuante.

*A Rosalba* o conhecimento compartilhado.

*Aos amigos* a amizade.

*Uma vez que o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis – todo sistema de educação orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais pervertidos ideais e valores educacionais. (MESZÁROS, 2008)*

SILVA, Cláudia Teles. **Programa educação inclusiva - direito à diversidade: uma análise sobre a concepção de aprendizagem**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

## **RESUMO**

O presente trabalho teve como propósito refletir acerca da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. A base do estudo foi a análise sobre a concepção de ensino/aprendizagem presente no Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEIDD), desenvolvido em âmbito nacional pelo Ministério da Educação (MEC) e por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Para tanto, pesquisamos em documentos, materiais de divulgação e bibliografias não apenas para compreender a organização e ideais do PEIDD, mas identificar a concepção de aprendizagem que fundamenta o Programa. Dialogando com os estudos de Newton Duarte (2000), constatamos a partir de elementos identificados nos matérias analisados semelhanças à concepção construtivista de educação. A partir desta análise pontuamos algumas implicações dos fundamentos do PEIDD para as relações de ensino/aprendizagem que indicam que esse Programa não apresenta efetivas condições para refletir o sistema educacional brasileiro, e principalmente os processos escolares com os sujeitos da Educação Especial.

**Palavras Chaves:** Educação Inclusiva. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ensino/aprendizagem.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EE	Educação Especial
GEEP	Grupo de Estudos sobre Educação Especial
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
MEC	Ministério da Educação
PEIDD	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de desenvolvimento da Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Sumário

1. Introdução .....	8
1.1 Justificativa .....	11
1.2 Aspectos teórico-metodológicos .....	12
1.3 Organização do Texto .....	15
2. Caracterização do objeto de estudo: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.....	15
3. Breve consideração sobre as principais teorias do desenvolvimento humano .....	22
4. A concepção da relação ensino/aprendizagem e o PEIDD .....	28
4.1 Aprendizagem ativa: uma “nova” concepção de aprendizagem?.....	29
5. Considerações finais.....	37
Referências .....	40

## 1. Introdução

O presente trabalho tem como propósito refletir acerca da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. Na década de 1990, inicia-se no país um período de reformas na educação no qual são intensificados os destaques sobre a Educação Especial nos documentos oficiais em nível nacional.

A partir da década de 1990, documentos em âmbito internacional tais como Declaração de educação para todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e; na esfera nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) entre outras legislações, enfatizam “novos” contornos para a Educação Especial (EE).

A Educação Especial no Brasil, após os movimentos legais citados, passa a ser entendida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Seguindo a proposta de atendimento aos sujeitos “portadores de necessidades especiais” na rede básica de ensino, em 2001 é aprovada a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, que “institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Tal documento em seu Art 2º indica que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CNE/CEB nº 2, BRASIL, 2001).

Em complemento à Resolução CNE/CEB nº2 (BRASIL, 2001a) é homologado o Parecer da CNB/CBE nº 17/2001 (BRASIL, 2001b), que além de explicar os conceitos e princípios utilizados na resolução e apresentar as legislações que apoiam a educação especial na educação básica, reforça o compromisso da educação de “contribuir para um processo de inclusão social”.

Parece-nos que no entendimento contido nessas legislações a escola regular deve passar a ser o lugar social a organizar a efetivação do processo de escolarização dos sujeitos com “necessidades educacionais especiais”, a partir de uma consideração segundo a qual tais instituições já realizam com êxito o processo de escolarização dos alunos sem nenhuma “classificação”. Também ao relacionar o acesso à escola como

determinante para a inclusão social, desconsideram fatores fundantes da formação social capitalista (SAES, 2001).

Em 2008 é publicado o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual a:

[...] educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Nos documentos citados é possível constatar a incorporação da perspectiva inclusiva na política de Educação Especial (EE). Tal incorporação no campo da política tem resultado no fato de que muitos pesquisadores da área da EE veem estudando o termo “inclusão”. Na história da E.E, por muito tempo ao se referenciar o ingresso dos sujeitos com deficiência ao processo escolar se utilizava o termo ou princípio da integração. No entanto, o termo inclusão na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil recebeu um status para além da inclusão de alunos com deficiência no processo escolar.

Nas pesquisas sobre Educação Especial quando se utiliza o termo inclusão, é consenso por grande parte dos pesquisadores referenciar esse termo à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (BUENO, 2008, p. 44).

Contudo, os documentos representativos da política de EE apresentam o termo inclusão relacionado a outros conceitos, a saber: escola inclusiva; educação inclusiva; educação para todos; educação para inclusão social. Além disso, a ideia de uma “escola para todos” é apresentada nos documentos como:

[...] uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa da educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 46).

Deste modo, os documentos apresentam a educação inclusiva como a “saída para a educação de todos os alunos, pois congrega as comunidades, reforma as escolas e

os sistemas de ensino, coloca todos os alunos em contato com os conhecimentos” (GARCIA, 2004, p. 13). Mas, a escola inclusiva ou escola para todos seria a “salvação” de todos os “males” da educação escolar?

A ideia de inclusão como inovação, segundo Bueno (2008), inicia com a Declaração de Salamanca, de 1994. Como já dito, o autor aponta que o termo utilizado anteriormente era integração, porém, a alteração do termo proclama interesses e questões políticas. Tais questões políticas remetem aos interesses do Estado para a manutenção à ordem do sistema capitalista.

Bueno (2008) chama a atenção para a diferença entre os termos “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, sendo, que para o autor:

Inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado (BUENO, 2008 p. 49).

Tomando como referência as reflexões até aqui expostas, buscaremos problematizar a questão da concepção de aprendizagem que permeia tais políticas. As crianças com deficiências estão sim sendo “incluídas” nas escolas, mas, cabe saber, com qual finalidade? Para a socialização? Aprender conhecimentos básicos necessários à ordem capitalista? Afinal, tanto para as crianças com deficiências, como para as sem deficiências, pouco tem se discutido em relação ao conhecimento e ao processo ensino/aprendizagem.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEIDD) será a base para orientar nossos estudos em relação à Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, uma vez que está sendo considerado no âmbito do presente trabalho como uma das expressões de materialização da política. Promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)<sup>1</sup> do Ministério da Educação (MEC) e implantado nos municípios brasileiros, segue a mesma vertente dos documentos citados no início do texto, ou seja, a perspectiva inclusiva. O programa PEIDD foi lançado em 2003, durante a gestão do governo Lula (2003-2010) apresentando como objetivo: disseminar a

---

<sup>1</sup> A SEESP foi extinta pelo Decreto 7.480, de 16 de maio de 2011. A área de Educação Especial passou a compor uma coordenadoria no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

política de educação inclusiva e apoiar a formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em “sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2005).

O PEIID é organizado mediante seminários, ofertados por municípios-polos a municípios de abrangência. Em estudo anterior (GARCIA; SILVA, 2011) analisamos a edição referente ao VI Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, realizado em 2010 no município-polo de Florianópolis/SC, cuja abrangência é de 35 outros municípios.

O estudo possibilitou concluir que esse modelo de seminário como se organiza destina-se muito mais à disseminação de um conjunto de diretrizes do que a promover uma reflexão acerca do sistema educacional e da educação escolar dos estudantes da educação especial. Além disso, evidenciou-se no estudo que o conteúdo das palestras enfatiza dois grandes eixos: a responsabilização dos professores pela escolarização dos alunos com necessidades especiais e uma supervalorização da importância dos recursos.

Desse modo, nossa hipótese em relação ao programa é que o mesmo não apresenta caráter de formação continuada de professores, e sim cumpre mais fortemente um de seus objetivos, qual seja a disseminação dos ideários da Política de Educação especial na Perspectiva Inclusiva de forma capilar mediante a metodologia de multiplicação<sup>2</sup>. No item 2 desenvolveremos mais sobre o PEIDD.

## 1.1 Justificativa

O interesse pela temática em tela resulta em grande parte da participação como bolsista em 2011 e 2012 no projeto interinstitucional intitulado: “Desafios da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em municípios brasileiros”<sup>3</sup>. Nesse mesmo período foi fundamental a participação no Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho (GEPETO) e no Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP).

---

<sup>2</sup> Metodologia de multiplicação compreende que após a formação, os “formados”, estão “aptos” a formar outros gestores e educadores.

<sup>3</sup> O referido projeto foi realizado entre 2011 e 2013 por pesquisadores de cinco universidades brasileiras (UFSC, UFSCar, UFMS, Unicamp e UEL), e tem como campo empírico, além de Florianópolis, mais três municípios-pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: Maringá (PR), Campinas (SP) e Corumbá (MS).

Tais experiências acadêmicas proporcionaram um primeiro contato com a temática da formação continuada dos professores. O trabalho durante dois anos como segunda professora da rede municipal de ensino de Palhoça/SC nos anos iniciais, também despertou a necessidade de refletir a prática vivenciada e contribuir com as discussões sobre o processo de escolarização e a formação de professores. Por isso, não usarei na escrita a primeira pessoa, pois, por mais que o processo de escrita seja solitário, ele se faz também com os pré-processos, que acontecem nessas experiências.

Com este estudo objetivamos problematizar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mediante análise do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade (BRASIL, 2005). Nossos objetivos específicos são: a) analisar os materiais de divulgação do ideário que sustenta o Programa e; b) identificar a concepção de ensino/aprendizagem presente no programa PEIDD.

## **1.2 Aspectos teórico-metodológicos**

Buscando atender os objetivos propostos no âmbito dessa pesquisa adotaremos como procedimento a análise documental. Para tanto, selecionamos como material central de estudo: 1) Documento Orientador (BRASIL, 2005); 2) Apresentações relativas ao programa disponíveis no portal do Ministério da Educação – MEC na rede mundial de computadores; 3) O primeiro fascículo da “Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, intitulado “Escola Comum Inclusiva” (ROPOLI, 2010).

Como materiais complementares elegemos outros documentos representativos da Política de Educação Especial: a) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no (BRASIL, 2008a); b) Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de (2008b); c) Resolução nº 4, de outubro de 2009 e; d) Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011<sup>4</sup>.

Trabalharemos com o entendimento proposto por Stephen J. Ball em relação à análise de política. O pesquisador propõe que ao se realizar análise de política sejam

---

<sup>4</sup>Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011; Resolução nº 4, de outubro de 2009 – Institui diretrizes para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências.

considerados vários elementos que envolvem a formulação de uma política. Nessa perspectiva o:

[...] processo de formulação de políticas é considerado como ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. [...] Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, p. 157, 2011).

Nesse estudo nos debruçaremos sobre o ciclo de produção de texto, considerando que:

A análise do texto refere-se ao exame do conteúdo da política e das pressuposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas. Envolve a análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos), bem como as ideias e conceitos explícitos (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, p. 159, 2011).

Quando analisamos os textos dos documentos selecionados:

[...] nosso interesse ao trabalhar [...] não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permita ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p.439).

Acreditamos que é na análise do discurso que podemos compreender “como um objeto simbólico produz sentido”. Pois, “é o discurso compreendido como prática social que nos possibilita apreender as dimensões políticas e ideológicas que também o constituem” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p.439 -440).

Como suporte das referências metodológicas mencionadas, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática proposta, para além de adquirir mais conhecimento sobre o PEIDD, compreender como os pesquisadores vêm analisando tal programa em seus estudos. Este levantamento foi realizado no sítio eletrônico do

SciELO<sup>5</sup> e nos Periódicos e banco de teses da CAPES<sup>6</sup>. Nos dois bancos de dados utilizamos como descritor o termo Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade.

No SciELO a busca foi realizada no campo “pesquisa de artigo”, optou-se pela pesquisa por formulário livre. Com o descritivo já citado localizamos dois trabalhos: **1)** Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo (Katia Regina Moreno Caiado; Adriana Lia Friszman de Laplane, 2009) **2)** A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma Análise da Produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd (Rosalba Maria Cardoso Garcia; Maria Helena Michels, 2011).

No banco de teses da CAPES escolhemos primeiramente a “busca avançada”, mediante a qual foram localizados três trabalhos: **1)** Condição de Formação Contínua do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (Oliveira, 2012); **2)** A Educação Especial e a Formação de Professores proposta pelo Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (Silveira, 2011); **3)** Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade – Proposição/Implementação no município de Feira de Santana (Soto, 2011). No site da CAPES, também realizamos busca nos “periódicos da CAPES”, localizando vinte e quatro trabalhos em três línguas diferentes, sendo, dezessete em espanhol, seis em inglês e cinco em português. Selecionamos somente os cinco trabalhos em português, dos quais, um não tratava do programa PEIDD, e considerando que apenas um não tinha sido localizado nas outras buscas: Gestão para a inclusão (Dutra; Gribosk, 2005)<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

<sup>6</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>7</sup> Referências das bibliografias localizadas:

GARCIA, Rosalba. M.C.; MICHELS, Maria. H. A Política de Educação Especial no Brasil(1991-2011)Uma análise da produção do GT15-Educação Especial na ANPEd. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 17, p. 105-124, maio-ago.,2011. Edição Especial.

CAIADO, Katia.R.M.;LAPLANE, Adriana.L.F.Programa Educação Inclusiva:direito à diversidade-uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. Educação e Pesquisa, São Paulo, V.35, n.2, p.303-315, maio-ago., 2009.

OLIVEIRA, Andrea Duarte de. Condições de Formação Continuada do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 01/03/2012 109 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

SILVEIRA, Neide da. A Educação Especial e a Formação de Professores Proposta pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 01/08/2011 153 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – Proposição/Implementação no Município de Feira de Santana – BA. 01/12/2011 153 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.

Conforme já anunciado, ainda que em nossa análise do PEIDD partimos da hipótese que tal programa não se configura um programa de formação continuada, muitos dentre os trabalhos localizados, mesmo com abordagens críticas, tratam o PEIDD como um programa de formação continuada.

### **1.3 Organização do Texto**

Este relatório de pesquisa está constituído além da introdução (apresentação geral da temática, justificativa e aspectos metodológicos) de mais cinco itens, sendo: 2) Objeto de Estudo – Caracterização do objeto de estudo como os pontos importantes da história, legislação e bibliografia do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Breve consideração sobre as teorias do desenvolvimento: Nesse item será explanado brevemente a respeito das principais características das correntes teóricas do desenvolvimento humano e algumas implicações para o trabalho pedagógico; 4) Identificação da Concepção de Ensino Aprendizagem: trataremos nesse item dos contornos realizado pela pesquisa para identificar a concepção da relação de ensino/aprendizagem que fundamenta o PEIDD; 5) Considerações Finais: Apresentaremos as reflexões acerca do estudo realizado.

## **2. Caracterização do objeto de estudo: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**

No presente item apresentaremos o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – PEIDD. Vamos trazer seus movimentos históricos, documentação e algumas bibliografias que contém debates acerca do PEIDD.

O Ministério da Educação, mediante ações da Secretaria de Educação Especial SEESP, em parceria com secretarias municipais de educação desenvolve o programa Educação Inclusiva: direito a diversidade desde 2003. Tal programa pretende contemplar a formação de gestores e educadores das redes municipais, estaduais, federal e particular. Para tanto, seu objetivo geral é:

---

[...] é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p.9).

No sítio eletrônico da SEESP no campo “Programas e Ações” o PEIDD é apresentado como um programa que:

[...] promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>8</sup>.

Nos objetivos expostos acima é possível observar um direcionamento das ações para o público alvo da Educação Especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O referido programa é oferecido em todos os estados e no Distrito Federal. Funciona a partir de municípios-polo, os quais primeiramente enviam um representante ao seminário nacional em Brasília (DF), esse representante é orientando para posteriormente coordenar a realização dos seminários anuais de 40 horas que devem ser proporcionados aos municípios de abrangência, seguindo uma metodologia de multiplicação das informações. A metodologia de multiplicação compreende que após a formação, os multiplicadores, estão “aptos” a formar outros gestores e educadores.

Esta estratégia de multiplicação além do PEIDD tem sido utilizada pelo MEC em vários outros programas e projetos (SOTO, 2011, p.104). Tal estratégia pretende por meio da multiplicação alcançar maior divulgação dos ideários políticos referentes ao programa.

---

<sup>8</sup>Secretaria de Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=250&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826) Acesso em: 23 mar. 2014.

Segundo Oliveira (2012), os primeiros documentos a serem divulgados sobre o programa foram a série Educação Inclusiva, da qual fazem parte quatro livros: A Fundamentação Filosófica (BRASIL, 2004a), O Município (BRASIL, 2004b), A Escola (BRASIL, 2004c) e A Família (BRASIL, 2004d).

Em 2005, foi divulgado o documento orientador do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade (BRASIL, 2005). Esse documento está organizado em treze títulos: Histórico do programa; Objetivos; Continuidade; Parcerias; Competências; Formação de gestores e educadores; Material instrucional; Carta de acordo; Recursos; prestação de contas; Acompanhamento e monitoramento do programa; Conceitos utilizados na educação especial/censo escolar; além dos anexos que trazem materiais a serem utilizados na implementação do programa.

Tal documento serve de “subsídio aos dirigentes estaduais e municipais de educação no que se refere à execução das ações de continuidade e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, previstas para o ano de 2005”. (BRASIL, 2005, p. 7). O documento apresenta como objetivo geral:

Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros (BRASIL, 2005, p. 10).

E os específicos:

Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva/Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005, p. 10).

Esse documento constitui um “passo a passo” para a adesão pelos municípios do programa PEIDD. Assim, explana tanto as competências da SEESP, bem como dos municípios-polos. São competências da SEESP:

Divulgar o Programa em rede nacional, junto aos meios de comunicação; Disponibilizar aos municípios-pólo orientações

para continuidade do Programa; Disponibilizar aos municípios-pólo os materiais instrucionais do Curso de Formação de Gestores e Educadores; Apoiar financeiramente a formação de gestores e educadores nos 106 municípios-pólo; Monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Realizar o II Seminário Nacional de Formação para os dirigentes dos municípios-pólo e das secretarias estaduais de educação; Desenvolver outras ações compartilhadas com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão educacional (BRASIL, 2005, p. 11).

Já aos municípios-polos compete:

Implementar a política da educação inclusiva; Divulgar amplamente o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios da sua área de abrangência, sensibilizando gestores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais; Exercer função multiplicadora das ações propostas pelo Programa, em âmbito regional, junto aos municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores e Educadores; Coordenar o Curso de Formação de Gestores e Educadores garantindo as condições necessárias para a realização do mesmo; Incentivar a participação de gestores e educadores em cursos afins, visando fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação; Articular ações, em parceria com a secretaria estadual de educação, para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005, p. 11).

Soto (2011), em seu estudo sobre o PEIDD, apresenta as três linhas de ação propostas pelo programa: “[...] 1) Fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva; 2) Difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva; 3) Disseminação da política de educação inclusiva, através da capacitação de gestores e educadores e da qualificação profissional” (BRASIL, 2009, p. 4, *apud*, SOTO, 2011, p. 83). No entanto, a autora, resalta que nas análises realizadas, tais propostas se sobrepõem, “voltando-se para uma mesma direção: a disseminação de um conjunto de ideias com o intuito de criar consenso a respeito da construção de sistemas educacionais inclusivos” (SOTO, 2011, p. 83).

A partir de 2008, o Programa passa a integrar o Plano de Metas Todos pela Educação. A transferência do recurso aos municípios-polo ficou vinculada à adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR/PDE) (BRASIL, 2013).

Em 2011, por meio do Decreto 7.480, de 16 de maio, a Secretaria da Educação Especial (SEESP) responsável pelas políticas de atendimento educacional especializado e conseqüentemente pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foi extinta. Assim, as funções da SEESP passam a compor o conjunto de funções da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Essa mudança também provocou mudanças no PEIDD. O programa passa a ter como objetivo “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”, sendo suas ações “Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional<sup>9</sup>”.

Os documentos apresentam indicativos de mudança no foco do PEIDD em relação ao público alvo do Programa que anteriormente centralizava os estudantes da Educação Especial e passou a abranger uma “diversidade” de público. Recentemente foram divulgados na rede mundial de computadores dois documentos que tratam da incorporação do PEIDD às ações da SECADI/MEC. O primeiro é apresentado como o novo documento orientador do PEIDD (BRASIL, 2013), e o segundo trata-se de uma apresentação de *slides* utilizada pela SECADI para divulgar seus objetivos.

O primeiro documento tem a finalidade de orientar as secretarias de educação dos municípios polos do PEIDD na construção de sistemas educacionais inclusivos. Tais informações já constavam no primeiro documento orientador, divulgado em 2005, no entanto, agora apresenta novos fundamentos e objetivos. Na nova conformação os seminários realizados pelo PEIDD devem atender as seguintes áreas temáticas:

---

<sup>9</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17434&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817) acessado em: 23 mar. 2014

“Educação Especial, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Educação para as Relações Étnicorraciais, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Quilombola e Educação de Jovens e Adultos;” (BRASIL, p.6, 2011).

A Educação Especial, antes foco principal do programa, agora passa a ser uma das áreas a ser contemplada pela programação do PEIDD. Tal observação gera a necessidade de interrogarmos como será pensado o processo de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial no âmbito do programa. A hipótese elaborada é de que se continuará a “capacitar professores para continuar atuando no ensino regular, com conhecimentos iniciais na área de Educação Especial”. (OLIVEIRA, p. 50, 2012).

Na pesquisa de Caiado e Laplane (2009) foi evidenciada a insatisfação dos gestores em relação ao “formato” de formação ofertado pelo PEIDD. Para os gestores existem muitos problemas como a distribuição dos recursos; a falta de seguimentos nas edições, possibilidades de frequência dos professores, distribuição do tempo entre outros. Em suas falas os gestores revelam “angústias com o volume de tarefas que vislumbram como dirigentes de município-polo e o pouco recurso financeiro de que dispõem para esse trabalho”. Os gestores argumentam ainda que:

A área de abrangência aumenta, mas o formato de curso de formação não se altera: permanece a carga horária de 40 horas anuais de curso para municípios com trajetórias tão diversas. O Programa não prevê verbas para ações de trocas e estudo entre os municípios. A formação se esgota no curso (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 312).

Para os gestores os municípios deveriam ter mais autonomia para o planejamento das ações formativas, atuando de forma integrada na constituição do PEIDD. Além de mais flexibilidade na administração dos recursos. (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 311).

Como dito por Caiado e Laplane, (2009, p. 311) é inegável o aumento de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas públicas do país. No entanto, ressaltam que se num primeiro momento a preocupação se voltava sobre a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, agora são outras as preocupações:

Como os alunos aprendem? Como ensiná-los? Como formar os docentes para essa nova organização da escola? Como formar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos educacionais especializados necessários e como articular a relação entre os professores das salas de aula regular e os professores dos atendimentos educacionais especializados? (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 311).

Compartilhando destas e outras inquietações sobre o “sistema educacional” brasileiro, pretendemos com este trabalho contribuir com as discussões educacionais que fomentem a construção de uma educação que priorize o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a seguir apresentaremos algumas características das teorias do desenvolvimento humano.

### 3. Breve consideração sobre as principais teorias do desenvolvimento humano

*A aprendizagem é nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender. (PARACELSO, apud MÉSZÁROS, 2008).*

A epígrafe acima apresenta uma concepção de aprendizagem remetendo para sua importância no processo de desenvolvimento dos seres humanos, temática que será discutida neste item. A proposta central deste trabalho é problematizar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mediante a concepção de relação ensino/aprendizagem que fundamenta o PEIDD. Para tanto, pensamos ser coerente desenvolvermos uma breve consideração sobre as principais teorias da aprendizagem.

O interesse em identificar a concepção de aprendizagem fundamenta-se na compreensão de que há implicações no trabalho pedagógico determinados pelos conceitos de cada teoria. Assim, apresentaremos características básicas das principais teorias do processo de desenvolvimento humano, a saber: inatista; ambientalista, construtivista e socio-histórica. Consideramos procedente pontuar que cada teoria se apoia em uma concepção de homem e de mundo (sociedade), ou seja, das relações desse homem com a natureza e entre seus pares. Portanto, cada teoria, aponta para diferentes elementos que serão constituidores do processo escolar. Refletindo sobre tais elementos, podemos pensar acerca dos limites e possibilidades das abordagens e como contribuem no trabalho pedagógico, principalmente em relação aos alunos sujeitos da educação especial.

Para a concepção inatista, segundo Davis e Oliveira (1994), cada ser humano ao nascer já trás consigo suas características básicas como personalidade, valores, hábitos. Após o nascimento pouco será alterado em relação aos predicados que cada ser possui. Para essa teoria caberia ao ambiente, considerando nesse ambiente educação e ensino, “tentar interferir o mínimo possível no processo do desenvolvimento espontâneo da pessoa” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.27).

Ao pensarmos nesta teoria como base para os processos escolares tanto para todos os alunos como particularmente para os sujeitos da Educação Especial,

percebemos uma contribuição limitada, já que prioriza aquilo que já está “pronto” no ser humano não abrindo espaço para as possibilidades em relação ao desenvolvimento humano.

Diferente dos inatistas, para os ambientalistas, também tratados como comportamentalistas ou behavioristas, o ambiente tem um significativo poder. A “aprendizagem, na visão ambientalista, pode assim ser entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.33).

Assim, o sujeito se desenvolve por meio das condições que o meio oferece. Sendo que, para os ambientalistas é possível, por meio de estímulos, modificar os comportamentos. Desse modo, para comportamentos “positivos” se responde com um *reforçamento*, ou seja, estímulo que aprove tal comportamento. Contrariamente para comportamentos inadequados se usa uma procedimento chamado *extinção*. A “aprendizagem que realizou ao longo da vida, em contato com estímulos que reforçaram ou puniram seus comportamentos” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.32) constituirá o desenvolvimento. O grande defensor dessa teoria é Burrhus Frederic Skinner<sup>10</sup>, para ele e para seus seguidores o papel do ambiente é muito mais importante do que a maturação biológica (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.32).

Se para os inatistas o professor praticamente nada modifica no desenvolvimento dos sujeitos, os ambientalistas exaltam seu papel. Para a concepção ambientalista cabe ao professor planejar usando vários artifícios para modificar os comportamentos. No entanto, essa teoria também trouxe “prejuízos”, considerando que:

A educação foi sendo entendida como tecnologia, ficando de lado a reflexão filosófica sobre a sua prática. A ênfase na tecnologia educacional exigia do professor um profundo conhecimento dos fatores a serem considerados numa programação de ensino, contudo tal conhecimento não era transmitido a eles. Programar o ensino deixou de ser uma atividade cognitiva de pesquisar condições de aprendizagem para se tornar uma atividade meramente formal de colocar os projetos de aula numa fórmula-padrão (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.34).

---

<sup>10</sup> Burrhus Frederic Skinner: Autor e psicólogo americano (1904-1990).

Para Davis e Oliveira (1994), a grande crítica a essa teoria é a concepção de homem passivo que ela oferece, sendo entendido que o homem não altera o meio ao ser alterado por ele, não apresentando assim, preocupação com um processo de aquisição do conhecimento.

Para os interacionistas os sujeitos se desenvolvem construindo seus conhecimentos nas interações com o meio. Consideram que “nessa interação fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente, formando uma complexa combinação de influências” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.36).

Portanto, os interacionistas discordam tanto dos inatistas por não considerarem o ambiente, quanto dos ambientalistas que ignoram os fatores biológicos, pois consideram que “meio e organismo exercem ação recíproca” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.36).

Nessa perspectiva teórica o homem na “interação com outras pessoas, adulto e criança [...] vai construindo suas características (seu modo de agir, de pensar, de sentir) e sua visão de mundo (seu conhecimento)” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.37). Os dois grandes representantes desta corrente teórica, segundo Davis; Oliveira, 1994, são: Jean Piaget<sup>11</sup> e Lev Vygotski<sup>12</sup>, porém cada um apresenta uma corrente diferente do interacionismo, sendo para Piaget a construtivista e para Vygotski a abordagem sócio histórica. Cada autor desenvolve uma concepção do processo de desenvolvimento. Não nos debruçaremos aqui a apresentar detalhadamente os processos de desenvolvimento elaborados por cada autor, apenas nos limitaremos a apresentar algumas características e semelhanças entre ambas.

Para Piaget, a lógica infantil é diferente do adulto. O autor buscou então investigar quais os mecanismos que transformam a lógica infantil em lógica adulta, para ele esse processo se desenvolve na constante troca do organismo vivo com o meio ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

O ponto determinante da teoria de Piaget é a noção de equilíbrio, no qual:

[...] todo organismo vivo – quer seja uma ameba, um animal, uma criança – procura manter um estado de equilíbrio ou adaptação com o seu meio, agindo de forma a

---

<sup>11</sup> Jean Piaget: (1896-1980) É o mais conhecido dos teóricos que defendem a visão interacionista de desenvolvimento. Formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar cientificamente como se forma o conhecimento. (DAVIS, OLIVEIRA, 1994, p.37)

<sup>12</sup> Lev Semiovitch Vygotski (1896-1934) psicólogo soviético cuja formação multidisciplinar o levou a estudar a psicologia infantil e suas aplicações pedagógicas. (VIGOTSKY, 2007)

superar perturbações na relação que ele estabelece com o meio. O processo dinâmico e constante do organismo buscar um novo e superior estado de equilíbrio é denominado processo de *equilíbrio majorante* (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.38).

De acordo com Piaget, “o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilíbrios”. O desenvolvimento é constituído por várias fases: a sensório-motora, a pré-operatória, a operatória concreta e a operatória formal. Cada etapa apresentará características próprias de equilíbrio (DAVIS; OLIVEIRA, 1994), de modo que, “ao longo do desenvolvimento mental passa-se de uma etapa para outra, buscando um novo e mais complexo equilíbrio que depende, entretanto das construções passadas”. Não é possível pular de etapa, e para a passagem de uma etapa de desenvolvimento às outras são necessários quatro fatores básicos:

[...] a maturidade do sistema nervoso, a interação social (o que se dá através da linguagem e da educação), a experiência física com os objetos e, principalmente, a *equilíbrio*, ou seja, a necessidade que a estrutura cognitiva tem de se desenvolver para enfrentar as demandas ambientais (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.46).

Dentre os fatores mencionados, segundo Davis e Oliveira (1994), o de menor peso na teoria de Piaget é o fator da *interação social*, sendo assim, “a educação – e em especial a aprendizagem – tem, no entender de Piaget um impacto reduzido sobre o desenvolvimento intelectual” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.46).

Vygotski também apresenta uma compreensão de desenvolvimento “baseada na concepção de um organismo ativo”, no entanto, o pensamento é construído num ambiente histórico e social. Defende “a ideia de contínua interação entre mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 49). Uma forte característica dessa teoria é o *determinismo social*, na qual entende que:

O processo de internalização é, ao contrário um processo ativo, no qual a criança apropria-se do social de uma forma particular. Reside aí o papel estruturante do sujeito: interiorização e

transformação interagem constantemente, de forma que o sujeito, ao mesmo tempo em que se interage no social, é capaz de posicionar-se frente ao mesmo, ser seu crítico e seu agente transformador (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 50).

Portanto, para Vygotski a comunicação na vida social estabelecida entre crianças e adultos possibilita a “formação do pensamento” e “assimilação da experiência de muitas gerações” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Assim:

[...] o papel da educação e, conseqüentemente, o da aprendizagem, ganham destaque na teoria do desenvolvimento de Vygotski, que também mostra que a qualidade das trocas que se dão no plano verbal entre professor e alunos irá influenciar decisivamente na forma como as crianças tornam mais complexo o seu pensamento e processam novas informações. Para Vygotski, em resumo, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.54).

Ambos os pensadores consideram a criança ativa na relação com o meio ambiente, no entanto, existem significativas diferenças entre os autores. Uma delas é a importância que Piaget deposita sobre a maturação biológica, sendo que Vygotski depositará tal importância no ambiente social. Para Piaget existe uma sequência fixa e universal de desenvolvimento, sendo que para Vygotski a variação dos ambientes também tornará o desenvolvimento variável, não existindo assim, uma única *visão* de desenvolvimento (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Logo, o processo de aprendizagem é entendido de maneira diferente pelos autores:

Piaget acredita que a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele. Com isso ele minimiza o papel da interação social. Vygotski ao contrário, postula que o desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.56).

Não tínhamos a intenção de apresentarmos na íntegra as teorias do desenvolvimento humano. Adotamos o procedimento de expor brevemente alguns elementos constituintes de cada teoria, e refletirmos sobre as contribuições das respectivas concepções no trabalho pedagógico, principalmente em relação aos sujeitos da educação especial.

Partindo da compreensão do determinismo biológico, para os sujeitos da EE, pouco ou nada poderia a escola contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos, já que determinadas deficiências tornam a interação direta limitada. Assim, tanto para o conjunto dos estudantes como para os sujeitos da EE, a escola precisa fundamentar-se de forma a ampliar as possibilidades dos sujeitos, compreendendo-o ativamente nas relações históricas e sociais. Desse modo, consideramos que a concepção de Vygotski, é a que apresenta maiores possibilidades de refletirmos sobre os ambientes sociais/históricos e o desenvolvimento humano.

Para Garcia (1999), Vygotski:

[...] opõe-se às concepções que buscam explicações exclusivamente biológicas para o desenvolvimento dos sujeitos considerados portadores de deficiência, propondo um enfoque no qual a deficiência não é tanto de caráter biológico, como social. O autor não parte dos dados biológicos, buscando relacioná-los à história e à vida social. Sua compreensão implica em considerar o caráter social do desenvolvimento, a história e a vida social desde o princípio, quer o sujeito apresente características físicas relacionadas à deficiência ou não.

Como já visto na explanação da teoria de Vygotski, o social é um fator determinante para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva é preciso diferenciar a condição do aluno da condição do meio. Compreendendo que a aprendizagem/desenvolvimento acontece por processos que ultrapassam tanto as dificuldades biológicas quanto as socialmente construídas. Assim, o trabalho pedagógico com as crianças, e principalmente aquelas sujeitos da modalidade EE, deve ser um trabalho de incessante pesquisa e busca pelas mais diferentes vias de aquisição do conhecimento historicamente e continuamente produzido pela humanidade.

#### 4. A concepção da relação ensino/aprendizagem e o PEIDD

Conforme apresentado no início deste trabalho o objetivo central desse estudo é problematizar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a partir da análise da concepção da relação ensino/aprendizagem presente no PEIDD, compreendendo-o como representativo da Política Inclusiva. Sendo assim, neste item apresentaremos os movimentos da pesquisa para identificar nos documentos do PEIDD a concepção da relação ensino/aprendizagem presente em sua fundamentação.

Perseguimos em dois documentos constitutivos do PEIDD: Documento Orientador (BRASIL, 2005) e; o primeiro fascículo da coleção “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Escola” intitulado “A escola Comum Inclusiva” (BRASIL, 2010), os termos *Aprendizagem*, *Ensino* e *Desenvolvimento*, a fim de compreender como estão referidos nos documentos. Para facilitar a exposição, trataremos dos documentos do seguinte modo: Documento Orientador (BRASIL, 2005) – Documento 1 e A Escola Comum Inclusiva (ROPOLI, 2010) – Documento 2.

Após localizá-los, nossa busca foi por destacar os termos que pertenciam a excertos que indicassem uma concepção da relação de ensino/aprendizagem presente no PEIDD. Nosso objetivo nesse momento é por meio do conteúdo encontrado nos textos, apreender as concepções de ensino/aprendizagem nas quais tais documentos se apoiam.

No Documento 1, os termos/excertos encontrados não contribuíram para se pensar a concepção da relação ensino/aprendizagem, pois aparecem de forma técnica ou diagnóstica como no exemplo: “Síndrome de Down: Alteração genética cromossômica do par 21, que traz como consequência características físicas marcantes e implicações tanto para o desenvolvimento fisiológico quanto para a aprendizagem” (BRASIL, 2005, p. 17).

Cabe resaltar que tal documento é destinado aos Estados e municípios-polo participantes do PEIDD, tendo assim um caráter técnico, pois tem como objetivo orientar na consolidação do PEIDD. Assim, concluímos que o caráter do documento é mais de organização do Programa que de difusão das ideias constitutivas de uma concepção de ensino aprendizagem.

Já no Documento 2, o número dos termos localizados foi bem maior: *Aprendizagem* (43), *Ensino* (86) e *Desenvolvimento* (26). Mas, assim como os excertos do documento orientador, no Documento 2 também encontramos excertos que não

contribuíram para pensar sobre a concepção de ensino aprendizagem. Dessa forma, trabalharemos somente com aqueles que apresentam indicativos da concepção de ensino/aprendizagem que fundamenta o PEIDD.

É importante destacarmos que o Documento 2 estabelece uma argumentação polarizada no desenvolvimento do discurso que pretende apresentar a “escola das diferenças” ou “escola comum inclusiva”. No documento encontramos um discurso que faz uso de argumentação que problematiza as práticas/metodologias existentes até o momento nas escolas, justificando que essas contribuem para a exclusão e que sendo assim, para “superar” a escola excludente é preciso adotar “novas” práticas tais como aquelas defendidas no âmbito do documento. Além das novas práticas o documento apresenta as características de um “novo” perfil de professor, um professor disposto para a mudança. Ao longo do texto também é ressaltada a importância dos recursos nas “novas” metodologias de ensino.

#### **4.1 Aprendizagem ativa: uma “nova” concepção de aprendizagem?**

Os excertos destacados no Documento 2 fazem uso dos termos *aprendizagem*, *ensino* e *desenvolvimento* propondo apresentar uma “nova” metodologia de ensino/aprendizagem. Para tanto, como dito anteriormente por meio de uma discussão polarizada, expõe “velhas” metodologias contrapondo-as com “novas”, colocando-as como possibilidades para a suposta transformação dos sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos.

Nos discursos presentes no documento percebe-se a difusão de uma necessidade de “construção” de outra escola, a “escola das diferenças”, definida como:

[...] a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (BRASIL, 2010, p.9).

O Documento 2 contesta as concepções de ensino/aprendizagem que, em geral, apoiam o trabalho nas escolas. Conforme análise do documento, tais práticas não possibilitam a escola da inclusão, pois não contemplam as “diferenças” e acabam assim, oferecendo:

[...] ensino individualizado para os alunos com deficiência e/ou problemas de aprendizagem; currículos adaptados; terminalidade específica; métodos especiais para ensino de pessoas com deficiência; avaliação diferenciada; categorização e diferenciação dos alunos; formação de turmas escolares buscando a homogeneização dos alunos (BRASIL, 2010, p.14).

Para os ideais dessa proposta, pensar nas práticas escolares inclusivas não implica pensar num ensino adaptado para alguns e sim:

[...] um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. A ideia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem (BRASIL, 2010, p.15).

Parece que na "escola inclusiva" quem determina o currículo é o aluno, que “segundo suas próprias capacidades” (BRASIL, 2010, p.15), decidirá o que e como aprender. Tais indicativos tem esteio na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual foi:

[...] elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo [...] (BRASIL, 2010, p.6).

Entendemos o professor como aquele que ensina aos sujeitos o conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, para o qual, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 1995,

apud, DUARTE, 1998). Mas, parece-nos que não só o ato de ensinar como também o conhecimento não “interessa” mais na formação das novas gerações humanas. Então nos perguntamos: Qual a concepção de homem, sociedade e natureza na qual esta educação se fundamenta? Um homem que não precisa de conhecimento acumulado numa sociedade dita do conhecimento?

Seguindo os propósitos defendidos no âmbito da política educacional é preciso que as práticas excludentes sejam “superadas”. O Documento 2 ressalta que “não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula” (BRASIL, 2010, p.9). Portanto, para a concretização da "escola inclusiva" é preciso “atualização e desenvolvimento de novos conceitos” (BRASIL, 2010, p.9). Propõe-se então para os professores uma formação:

[...] fundamentada em metodologias ativas de aprendizagem, tais como Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras (BRASIL, 2010, p.28).

Nas “novas” práticas, propostas com base em uma *metodologia ativa* o aprendiz é compreendido como protagonista dos processos de ensino/aprendizagem, por isso:

[...] Os conteúdos não se tornam a finalidade, mas os meios de ensino. As metodologias ativas de aprendizagem têm como característica o fato de se desenvolverem em pequenos grupos e de apresentarem problemas contextualizados (BRASIL, 2010, p. 28).

Sendo assim, uma metodologia ativa apresenta “novas formas de produção e organização do conhecimento” ao colocar o aprendiz no centro das relações educativas e reconhecer os “estilos e ritmos de aprendizagem”, sendo assim:

[...] “autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem por meio da identificação e análise dos problemas e da capacidade para formular questões e buscar informações para responder a

estas questões, ampliando conhecimentos” (BRASIL, 2010, p. 28).

Essas metodologias consideram o aluno como o principal determinante das relações de ensino/aprendizagem. Além disso, nessa proposta, os meios são mais importantes do que o fim, ou seja, o “caminho” ao conhecimento é mais importante que o conteúdo (conhecimento) a ser aprendido. Estariam essas metodologias mais preocupadas em “formar” indivíduos para as rápidas mudanças do modo de produção capitalista? Já que seus enfoques são “situações problemas”, “casos”, “capacidades”, “autonomia”, em vez de se pensar os conteúdos – conhecimentos - necessários para os processos de emancipação humana?

Para “dar conta” das metodologias ativas de aprendizagem e concretizar a suposta transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos é preciso um “novo” professor. Para tanto é fundamental “a preocupação com a aprendizagem permanente de professores”, pois as metodologias ativas de aprendizagem:

[...] requerem uma mudança de atitude do docente. Uma delas refere-se à flexibilidade diante das questões que surgirão e dos conhecimentos que se construirão durante o desenvolvimento dos trabalhos (BRASIL, 2010, p. 28).

No âmbito do documento 2, o professor ativo é considerado flexível e busca identificar em seu trabalho os problemas de aprendizagem, entendendo se esses são problemas relacionados à escola, às relações na sala, relação com o professor, e problemas familiares. Cabe ao professor também avaliar “se os conhecimentos de que dispõe são suficientes para entender o problema” pensando uma suposição para solucioná-los (BRASIL, 2010, p.43).

Ao adotar essas “novas” metodologias de ensino o professor:

[...] poderá deduzir que certas práticas e aparatos pedagógicos, como os métodos especiais e o ensino adaptado para alguns alunos, não correspondem ao que se espera deles. Ambos provêm do controle externo da aprendizagem, de opiniões que circulam e se firmam entre os professores, que são creditadas

pelo conhecimento livresco e generalizado e pelas informações equivocadas que se naturalizam nas escolas e fora delas. (BRASIL, 2010, p.15).

Uma característica das metodologias ativas é a “imprevisibilidade da aprendizagem”, a qual também deve ser verificada pelos professores, que precisam:

[...] observar, abertamente e sem ideias pré-concebidas, a curiosidade do aluno que vai atrás do que quer conhecer, que questiona, duvida, que se detém diante do que leu, do que lhe respondemos, procurando resolver e encontrar a solução para o que lhe perturba e desafia com avidez, possuído pelo desejo de chegar ao que pretende (BRASIL, 2010, p.14).

O professor nessas metodologias, além de não “saber” previamente o que será ensinado, uma vez que é “a curiosidade do aluno que vai atrás do que quer conhecer”, que irá determinar “as situações problemas”, também não cabe mais a ele ensinar, e sim auxiliar o aluno na busca de soluções.

Essas metodologias também propõem e ressaltam a importância das parcerias com a utilização de recursos no processo de ensino/aprendizagens. Destacam as “tecnologias de informação e comunicação – TICs”, pois tais tecnologias:

[...] permitem a participação ativa do usuário na grande rede de computadores e invertem o papel de usuário consumidor para usuário produtor de conhecimento, de agente passivo para agente ativo, o que pode ampliar as possibilidades dos programas de formação pautados em metodologias ativas de aprendizagem (BRASIL, 2010, p.30).

A partir dessa explanação sobre a concepção da relação de ensino/aprendizagem exposta pelo Documento 2, é possível destacarmos algumas características das metodologias ativas propostas, como:

- 1) Alunos autônomos e responsáveis por sua aprendizagem, que por meio de seus estilos, ritmos e capacidades formularão “questões” a ser aprendidas;
- 2) Professores que não ensinam, mas são flexíveis e abertos às curiosidades dos alunos, identificando sem “ideias pré-concebidas” situações problemas ajudando o aluno a encontrar soluções.

- 3) As metodologias, ou seja, os meios são mais importantes que o conhecimento a ser aprendido.

Percebe-se então que o foco das pedagogias ativas é o desenvolvimento de competências. Ao identificar tais características em documentos educacionais encontramos relação com os estudos realizados por Duarte (2000), que em seu livro “Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, problematizou uma tendência educacional contemporânea que ao interpretar as ideias de Vigotski aproxima-as ao lema “aprender a aprender”. Tais características identificadas no PEIDD compõem o espectro que Duarte (2000) nomeou como as pedagogias das competências ou “as pedagogias do aprender a aprender”.

Duarte (2001) ressalta que o lema “aprender a aprender”, assim como a inovação atribuída pelos documentos estudados às metodologias ativas, não apresentam nada de novo, já que o conceito *métodos ativos* propostos pelas políticas, foi usado “como referência às ideias pedagógicas que tiveram origem no movimento escolanovista” (DUARTE, 2001, p. 35).

No texto “As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”, Duarte (2001) discute o autor construtivista Philippe Perrenoud, a fim de evidenciar que as *competências* exigidas nas “novas” pedagogias, são as mesmas da concepção construtivista. Para Perrenoud (1999, p.15 *apud* DUARTE, 2001), cabe à escola “desenvolver competências mais do que transmitir conhecimento”. Sendo que:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (SALVADOR, 1994, p. 136 *apud*, DUARTE, 1998).

Como podemos constatar existem características em comum entre o lema “aprender a aprender”, o movimento Escola Nova e o Construtivismo. Para DUARTE (1998), tanto no Construtivismo e na Escola Nova, como nas pedagogias do “aprender a

aprender” há uma negação do uso dos termos “ensino” e “transmissão do conhecimento”.

Nas referências bibliográficas do Documento 2, não se encontra a referencia de um autor conceituado do construtivismo, no entanto, o documento faz referencias a um pesquisador e formulador de reformas curriculares que em seu texto “11 *Ideas Clave: como aprender y enseñar competencias*”, evidencia sua concepção construtivista. Para Zabala (2008) ensinar competências é ensinar para as questões reais da vida, assim:

El hecho de querer abordar el verdadero sentido de la educación y de que a su formato, en su concreción, lo llamemos competencias implica asumir la complejidad de una enseñanza para la vida, complejidad que, obviamente, también se refleja en el proceso evaluador (ZABALA, 2008, p.5).

Constatamos que o documento 2 não expõe claramente sua concepção, no entanto, a partir do discurso, linguagem e autores citados indica uma concepção construtivista de educação. Sendo assim, concordamos com as ideias de Duarte (2000) sobre as implicações de uma concepção dessa natureza para o trabalho pedagógico e os processos escolares.

Duarte (2000) em seus estudos discute alguns posicionamentos, “posicionamentos valorativos contidos no lema ‘aprender a aprender’” (DUARTE, 2001, p. 36). Primeiro posicionamento: as aprendizagens que o aluno realiza sozinho tem um valor educativo maior do que as aprendizagens que ele realiza por meio de transmissão do conhecimento por outra pessoa. Aprender sozinho é melhor, por isso , quando o professor ensina, impede que o aluno aprenda. Segundo Duarte (2000), é um posicionamento que nega o ato de ensinar. Segundo posicionamento: O método de aquisição de conhecimento é mais importante do que conhecimento, sendo melhor desenvolver competências para buscar o conhecimento do que o próprio conhecimento a ser aprendido. Desvaloriza assim o conhecimento produzido historicamente pela sociedade. Terceiro posicionamento: o trabalho educativo deve ser desencadeado a partir dos interesses e necessidades do próprio aluno. Quarto posicionamento: A educação deve preparar os alunos com capacidades para a adaptação à sociedade em constantes mudanças (DUARTE, 2001).

Assim, para Duarte (2000), o lema “aprender a aprender” descaracteriza o ato educativo, desvalorizando tanto a transmissão de conhecimento como o ato de ensino. Consideramos que em tal perspectiva a educação se posiciona tendo como meta à preparação e adaptação dos alunos às exigências do modo de produção capitalista.

Perguntamos-nos então: Como uma perspectiva construtivista que compreende a aprendizagem segundo os interesses dos alunos, almeja incluir os alunos com deficiências na escola? Pois, no nosso entendimento a escola não deve ser considerada apenas espaço de sociabilidade, e sim espaço privilegiado de aquisição ao conjunto de conhecimento historicamente e continuamente produzido.

## 5. Considerações finais

O presente estudo tratou de problematizar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mediante análise sobre a concepção de aprendizagem presente no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Trazíamos como objetivos específicos analisar os materiais de divulgação do ideário que sustenta o Programa e identificar a concepção de ensino/aprendizagem presente no programa PEIDD.

Para tanto, buscamos compreender por meio de documentos, bibliografias, materiais de divulgações e edições do PEIDD como se constitui este programa, com intuito de apreendermos a organização e algumas mudanças na história do PEIDD.

O programa está organizado por metodologias de multiplicação, sendo que uma vez “formado” o sujeito estaria apto a oferecer “formação” a outros sujeitos. A estratégia de multiplicação tem sido utilizada pelo MEC em vários outros programas e projetos compreendida como estratégia de maior alcance e divulgação de ideários político que apenas contribuem para a precarização do processo de escolarização. (SOTO, 2011).

Inicialmente o PEIDD constituía um programa com foco na modalidade EE, mas ganha amplitude após sua incorporação à SECADI quando passa a contemplar também outras temáticas: Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Educação para as Relações Étnicoraciais, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Quilombola e Educação de Jovens e Adultos. No entanto, torna-se relevante questionarmos a diversidade de público a ser contemplado se considerarmos as especificidades da EE e o complexo das relações do ensino/aprendizado.

Ao perseguimos a concepção de ensino/aprendizagem nos documentos do PEIDD: “A escola Comum Inclusiva” (ROPOLI, 2010); Documento Orientador (BRASIL, 2005), esses indicaram para a construção de uma “nova escola”, a “escola das diferenças” ou “escola inclusiva”, sendo a “escola de todos”. Nos documentos a constituição dessa “nova escola”, exigiria uma adequação para atender o público da modalidade EE. Ao expor tais mudanças educacionais exclusivamente para o público dessa modalidade, se produz um consenso segundo o qual as escolas realizam com êxito o processo de escolarização do público geral. Por meio de uma argumentação polarizada problematiza as práticas/metodologias existentes até o momento nas escolas,

justificando que essas contribuem para a exclusão e que sendo assim, para “superar” a escola excludente é preciso adotar “novas” práticas tais como aquelas defendidas no âmbito do documento. Além das novas práticas o documento apresenta as características de um “novo” perfil de professor que seria aquele aberto a mudanças.

Constata-se que tais documentos consideram os problemas da escola sendo de origem interna: a gestão, a metodologia, os recursos, os professores. Assim o PEIDD dissemina em seu discurso que os fenômenos de exclusão são fenômenos internos da escola, responsabilizando a mesma pelas mudanças “necessárias”. Ao culpabilizar a escola e seus constituintes pelos “fracassos” da educação, essa política desconsidera as contradições de nossa sociedade, da mesma forma que “os elementos políticos e econômicos, por exemplo, são tratados como inexistentes”. (BOROWSKY, 2010, p.121).

Assim, na análise dos documentos constatou-se que os mesmos contêm indicações que para a consolidação da escola inclusiva é preciso a “adoção” pelos professores das metodologias ativas nas relações de ensino/aprendizagem. A partir do estudo foi possível destacarmos algumas características das metodologias ativas proposta pelo PEIDD. Tal metodologia compreende que o aluno é autônomo e responsável por sua aprendizagem, considerando seus estilos, ritmos e capacidades formularão questões que desejam aprender. O professor não ensina, mas é flexível e aberto questões dos alunos e sem ideias pré-concebidas cria situações problemas e ajuda o aluno a encontrar soluções. Além do mais para as metodologias ativas os meios são mais importantes que o conhecimento a ser aprendido.

Nos documentos estudados não foi evidenciado diretamente sua concepção da relação de ensino/aprendizagem, no entanto, a partir do discurso, linguagem e autores citados contêm indicações de uma concepção construtivista de educação. A partir dos estudos de Duarte (2000) pontuamos as semelhanças das metodologias ativas ao construtivismo e algumas das implicações ao trabalho pedagógico. Assim, fazendo uso de uma nova roupagem os documentos apresentam uma concepção de aprendizagem que além de descaracterizar a escola como instituição privilegiada de acesso ao saber (conhecimento), estabelece um “empobrecimento curricular que se opõe ao que seria necessário em termos de aprendizagens que visem ao desenvolvimento humano”. Além disso, ao destinar tamanha autonomia aos sujeitos (autonomia para os processos de aprendizagem decidindo o que e como aprender) tal política atribui aos sujeitos

“responsabilidade pelas suas necessidades de aprendizagem, pelo seu fracasso, pelo seu descarte frente às condições globalizadas do mercado” (GARCIA, 2006, p. 312).

Durante a pesquisa foram muitos os questionamentos despertados em relação ao processo de escolarização proposto pelo programa em tela. Nossa preocupação está em refletirmos sobre as práticas pedagógicas, principalmente com aqueles sujeitos vinculados à modalidade EE. Nesse sentido, não nos contentamos com os índices crescentes de matrículas, ou ainda com políticas que pensem em uma única escola para todos com metodologias que desqualificam o conhecimento escolar. Sabemos que o acesso não garante aos sujeitos a aquisição de conhecimento e consideramos o conhecimento historicamente produzido imprescindível para o desenvolvimento humano. Dessa forma, não se trata da defesa de uma única escola para todos, mas de condições de aquisição por todos do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Assim, acreditamos que é preciso refletir sobre os processos de ensino/aprendizagem e principalmente a função social da escola nessa sociedade.

O PEIDD mesmo tendo o audacioso propósito de promover a formação de gestores e educadores para a consolidação de uma escola para todos, não apresenta efetivas condições para refletir o sistema educacional brasileiro, e principalmente os processos escolares com os sujeitos da EE. Limitando-se a tratar das condições, ou seja, da atuação tanto do aluno quanto do professor, não apresenta possibilidades de discussão para os processos de aquisição e transmissão de conhecimento. Evidenciamos ainda que na nossa compressão não apresenta caráter de formação, pois se preocupa mais em disseminar um ideário político da “escola inclusiva”, do que oferecer aos professores condições efetivas para refletir os processos escolares.

## Referências

BRASIL. Lei 9394 – LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. (2008a) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. (2005) *Educação inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Orientador*. SEESP: Brasília.

\_\_\_\_\_. CNE. CEB. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. CNE. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001

\_\_\_\_\_. CNE. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: 2008b.

\_\_\_\_\_. CNE. Resolução n. 4, de outubro de 2009, que institui as diretrizes para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. CNE. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências. Brasília: 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: v.1: a fundamentação filosófica/ coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: v. 2: o município. / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: v. 3: a escola. / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: v.4: a família. / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004d.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. de (Org.) História social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez: USF-IFAN, p.159-181. 1997.

\_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S. MENDES, G. M. L. DOS SANTOS, R. A. (Orgs.) Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira&Marin. 2008.

CAIADO, Katia.R.M.; LAPLANE, Adriana.L.F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade-uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. Educação e Pesquisa, São Paulo, V.35, n.2, p.303-315, maio-ago., 2009.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2000.

\_\_\_\_\_. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cad. CEDES v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998.

\_\_\_\_\_. As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista brasileira de Educação, n. 18, 2001.

GARCIA, Rosalba. M.C.; MICHELS, Maria. H. A Política de Educação Especial no Brasil(1991-2011)Uma análise da produção do GT15-Educação Especial na ANPEd. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 17, p. 105-124, maio-ago.,2011. Edição Especial.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. In: Revista Ponto de Vista. Florianópolis: CED/UFSC. v.1 n.1 julho/dezembro 1999.

\_\_\_\_\_. Discursos Políticos Sobre Inclusão: Questões Para as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/pdf>. Acessado: 10 out. 2013.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boi Tempo, 2008. 2ed.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos Santos. TELLO, César. Análise de Política: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. Políticas Educacionais: questões e dilemas/ Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). – São Paulo: Cortez, cap. 6, p. 143-172, 2011.

OLIVEIRA, Andrea Duarte de. Condições de Formação Continuada do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 01/03/2012 109 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos. O “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” no contexto das políticas educacionais: Implementação nos municípios – polo de Campo Grande e Paranaíba/MS – 2003 a 2010. Campo Grande, 2014, 300 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva /Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SAES, Décio. 2001. A república do capital : capitalismo e processo político no Brasil . São Paulo: Boitempo.

SHIROMA, Eneida Oto, CAMPOS, Roselane Fátima, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, 2005.

SILVEIRA, Neide da. A Educação Especial e a Formação de Professores Proposta pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 01/08/2011 153 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Morais. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – Proposição/Implementação no Município de Feira de Santana – BA. 01/12/2011 153 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.

UNESCO. Declaração de Salamanca . Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

ZABALA, Antoni y Laia Arnau. (2008). IDEA CLAVE 11. Evaluar competencias ES evaluar procesos em La resolución de situaciones problema. Em: 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Ed. Graó, 4º reimpresión 2008. Barcelona España. ISBN: 978-84-7827-500-7.