

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO NA ZONA LESTE DE MANAUS
EPISTEMOLOGICAL REFLECTIONS ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN REGULAR EDUCATION: A STUDY IN THE EAST ZONE OF MANAUS

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-47

Terezinha Luzia de Araújo Sousa ¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular de uma escola da Zona Leste de Manaus-AM, com ênfase nas reflexões epistemológicas sobre a inclusão. A pesquisa foi de natureza exploratória, descritiva e documental, e envolveu a coleta de dados por meio de questionários fechados e entrevistas com 12 educadores da Escola Municipal Cleonice de Menezes Fernandes. A análise revelou que, apesar de a escola contar com infraestrutura adequada, como sala especializada e recursos específicos, os professores enfrentam dificuldades na implementação de práticas pedagógicas eficazes para atender às necessidades desses alunos. Essas dificuldades impactam o desenvolvimento cognitivo, social e formativo dos alunos, limitando sua inserção plena na sociedade. Além disso, foi identificado que os próprios professores reconhecem as limitações em suas abordagens, evidenciando um descompasso entre as propostas pedagógicas da escola e as práticas cotidianas em sala de aula. O estudo aponta para a necessidade urgente de mudanças no processo de qualificação docente e na adaptação das práticas pedagógicas, bem como para o fortalecimento de estratégias baseadas em conhecimento e na troca de experiências entre escolas e universidades, visando uma maior capacitação dos educadores para a inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Deficiências Educacionais, Ensino Inclusivo, Desenvolvimento Pedagógico.

ABSTRACT

This study aims to analyze the teaching-learning process of students with special educational needs (SEN) in regular education at a school in the East Zone of Manaus-AM, with an emphasis on epistemological reflections on inclusion. The research was exploratory, descriptive, and documentary, involving data collection through closed questionnaires and interviews with 12 educators from the Cleonice de Menezes Fernandes Municipal School. The analysis revealed that, although the school has adequate infrastructure, such as a specialized room and specific resources, teachers face difficulties in implementing effective teaching practices to meet the needs of these students. These difficulties impact the students' cognitive, social, and formative development, limiting their full inclusion in society. Additionally, it was identified that the teachers themselves recognize limitations in their approaches, highlighting a gap between the school's pedagogical proposals and everyday classroom practices. The study points to the urgent need for changes in teacher qualification processes and the adaptation of teaching practices, as well as strengthening strategies based on knowledge and experience sharing between schools and universities, aiming at greater educator training for school inclusion.

KEYWORDS: Educational Disabilities, Inclusive Education, Pedagogical Development.

¹ Graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal/RN. Especializações: Planejamento, Inovação e Gestão das Práticas Educativas – Universidade Gama Filho; Psicopedagogia – Universidade Gama Filho. Educação Internacional – Universidade Alcalá de Henares. Mestra em Ciências da Educação - Universidade de San Lorenzo (UNISAL). **E-MAIL:** terezzalla@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem sido um dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro nas últimas décadas. Com o avanço das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, a questão da integração desses alunos nas escolas regulares tem ganhado destaque, sendo reconhecida como um direito fundamental e uma forma de garantir igualdade de oportunidades. A educação inclusiva, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é um processo que visa à eliminação de barreiras para o acesso e permanência no sistema educacional, respeitando as diferenças e garantindo o pleno desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas limitações (BRASIL, 1996).

O conceito de inclusão escolar, segundo Mantoan (2006), não deve ser restrito à simples matrícula de alunos com necessidades especiais em classes regulares, mas deve envolver práticas pedagógicas que promovam a participação ativa e o aprendizado de todos, com base em uma abordagem que valorize a diversidade e respeite as diferentes formas de aprender. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem assume um papel crucial, pois é nele que se estabelecem as condições para a efetiva inclusão. A interação entre professor e aluno, mediada por metodologias adequadas, permite o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, contribuindo para sua formação acadêmica e social (SASSAKI, 1999).

No entanto, apesar dos avanços nas políticas inclusivas, como a implementação de salas de recursos e a formação de professores especializados, as dificuldades para uma inclusão plena ainda persistem. A realidade nas escolas, especialmente em regiões como a Zona Leste de Manaus-AM, evidencia que, embora existam recursos materiais e estruturais, o processo de inclusão muitas vezes esbarra na falta de formação continuada dos professores e na ausência de estratégias

pedagógicas adequadas para atender às necessidades específicas desses alunos (GOMES, 2011). Dessa forma, o objetivo deste estudo é avaliar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classes regulares de uma escola da Zona Leste de Manaus, com foco nas práticas pedagógicas e nos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Este artigo visa refletir sobre as práticas inclusivas no ensino regular, identificar os fatores que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades especiais e sugerir caminhos para a melhoria da educação inclusiva, considerando a complexidade e os desafios do contexto educacional atual. Assim, espera-se contribuir para o entendimento da inclusão escolar como um processo contínuo e dinâmico, que exige a colaboração de todos os atores envolvidos na educação, desde os gestores até as famílias, para que se efetive a garantia de uma educação de qualidade para todos.

OBJETIVOS GERAIS

- Analisar o processo de ensino/aprendizagem de alunos com necessidades especiais educativas inseridos em classes regulares de uma escola na Zona Leste de Manaus-AM.
- Identificar as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas no atendimento a alunos com necessidades especiais no ensino regular.
- Avaliar os desafios e as estratégias adotadas pela escola para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A postura política que se vem organizando, usando o argumento de inclusão educacional, na prática pode ser excludente tanto aos educandos com

necessidades especiais quanto aos alunos sem necessidade educacionais especiais.

A Constituição Federal de 1824 estabeleceu uma relação direta entre educação e cidadania por meio dos direitos civis e políticos efetivando a gratuidade de instrução primária a todos os cidadãos. Posterior a esse período, as iniciativas de atendimento a pessoas com necessidades especiais começaram a surgir e, onde hoje é o atual Instituto Benjamin Constant, era, em 1854, um instituto para cegos é o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos, na época era conhecido como Instituto de Surdos Mudos, em 1857 (MEC/SEESP, 2007).

A criação de instituições para o atendimento nas escolas especiais se sucedeu e, em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, para o atendimento de pessoas com deficiência mental. Em 1954 é fundada a Associação de Pais e Amigos do Excepcional.

O atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação aconteceu por iniciativa de Helena Antipoff, em 1945, na Sociedade Pestalozzi (MEC/SEESP, 2007). Na década de 1960, ainda de maneira inexpressiva, a educação de pessoas com necessidades especiais acontecia bastante reservada nas escolas, instituições especializadas públicas e especialmente nas escolas privadas. No entanto, essa configuração começou a se modificar a partir dos movimentos em favor dos direitos humanos, contra as discriminações e segregações que ocorriam nas instituições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024/61 trata a respeito dos direitos dos “excepcionais”, afirmando que onde deve acontecer de preferência é nas escolas de ensino regular, vem a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Esse termo “preferência” abre prerrogativa para as instituições privadas filantrópicas.

Essa configuração, apesar de ser uma conquista inicial na normatização para o atendimento educacional dos educandos especiais, apresenta clareza na permanência da visão assistencialista e segregadora,

consolidando o espaço nas séries iniciais da sala especial, para educandos considerados deficientes mentais educáveis ou com inteligência limítrofe e, posteriormente, as salas de recurso, como suporte das classes regulares.

As escolas filantrópicas atendiam os alunos com limitações e deficiência leves, bem como alunos considerados educáveis, encaminhados pela escola regular, demonstrando assim, o caminho inverso defendido pela inclusão.

As reformas educacionais na década de 1970 apresentaram uma conquista inicial no contexto da normalização e da integração, como a Lei 5692/71, definido pelo Conselho Federal de Educação, que vieram definir diretrizes acerca da escolarização dos excepcionais, criando setores e carreiras especializadas na educação regular.

A Lei nº 5.692/71 mencionou, de maneira generalizadora, em seu Artigo 9º a atenção ao tratamento especial aos alunos com deficiência física ou mental, completando que isso deveria acontecer em conformidade às normas do Conselho de Educação.

Tal limitação, sem considerar a realidade da estrutura educacional do país, incentivou o encaminhamento desses alunos às escolas e classes especiais. O período que sucedeu a essa lei, a postura do MEC foi de incentivo a integração, com atendimento diferenciado de ensino regular e de educação especial.

Até esse período, as políticas sociais, apesar de constarem nos planos políticos, não priorizavam o convívio dos educandos nas salas comuns. O contexto da época apontava para o atendimento dos educandos em instituições especializadas, onde as pessoas denominadas excepcionais deveriam estudar nas classes regulares de ensino e os excepcionais considerados severos, deveriam ser atendidos nas instituições filantrópicas privadas, sendo esta última a mais comum, que tinha em sua configuração o atendimento assistencialista, envolvendo a reabilitação, o atendimento a saúde e da educação escolar.

Alguns problemas se configuraram que dificultou a integração social dos educandos especiais, que foi a ampliação de vagas na escola pública nas séries iniciais (sem o devido investimento), a criação de classes especiais, para atender alguns alunos excepcionais vindos do ensino regular e a ampliação de vaga também nas escolas privadas filantrópicas. Algumas modificações viriam acontecer com a redemocratização do país a partir da década de 1980.

Nas reformas educacionais da década de 1980 se levantam às críticas as salas de ensino regular homogeneizada e conseqüente discriminação. Esses questionamentos vieram a criar novas condições e contribuir na diminuição de encaminhamento dos alunos das salas de ensino regular para a sala especial. Os grupos historicamente excluídos passaram a ter mais voz com a redemocratização do país, conquistando um espaço anteriormente inexistente.

Vale ressaltar que o paradigma da educação inclusiva surgiu com as lutas pelos direitos humanos, se configurando inserida no paradigma da inclusão social. Nesse período surgiram denúncias por parte de pessoas com deficiências e grupos sociais contra a exclusão. Essas acusações afirmavam a pouca eficiência da prática de integração social, pois não viabilizava a erradicação da discriminação nem viabilizava a plena prática na sociedade com oportunidades iguais a todos.

A Carta Magna Brasileira de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV).

O Artigo 205 nos diz que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seu Artigo 208, inciso III, afirma que o Estado garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede

regular de ensino”. A abertura da economia brasileira ao capital internacional aconteceu a partir do governo de Collor e teve continuidade do sucessor Fernando Henrique Cardoso (1994); este tomou várias providências políticas de características neoliberais, dentre elas, a reforma da lei de educação, criando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Esta legislação foi criada a partir o modelo neoliberal, é contraditória em seu teor, pois inscreve algumas conquistas a partir dos direitos humanos ao mesmo tempo em que reduz os investimentos no setor social e regula muitas ações dos municípios pela imposição de regras de avaliação da qualidade no ensino.

As reformas que foram características marcantes nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, trataram da diversidade e da universalização do ensino na LDB nº 9394/96, ao mesmo tempo em que reduziram os investimentos no setor social.

A lei atendeu as emergentes questões dos excluídos que foram propaladas durante os movimentos de massa, e defendidas pelos direitos humanos que abordara a questão da exclusão de pessoas da sociedade. Instiga-nos questionar se a política pública de inclusão instituída é contraditória, e até que ponto a exclusão é importante para a manutenção do capital? Em sua lógica, no que se refere à inclusão social, o trabalhador é livre e vende sua força de trabalho, mas como trabalhador existe em excedente, fica a critério o proprietário do capital, que seleciona a mão de obra mais barata para conseguir maiores lucros, ocasionando a exclusão funcional no sistema.

Então, quanto mais se defende a equidade e a igualdade de direitos, mais ainda o modo de produção globalizado produz riquezas com a exclusão. Com o processo de democratização o que até então era silenciado, agora se tornou exposto à sociedade e os processos de segregação social pela exclusão de pessoas diferentes, com necessidades educacionais especiais das escolas de ensino regular passaram a ser discutidos e todo um capítulo sobre educação especial foi incluído na

LDB n. 9394/96.

Uma expressão das discussões na atualidade pode ser evidenciada com a efetivação impulsionada pela LDB nº 9394/96, incluir um capítulo inteiro para a educação especial em seus Artigos 58,59 e 60². Nesse sentido, a problemática da educação especial, muitas vezes entendido como direito excludente, amplia-se e, cada vez mais, se verifica a afirmação da importância da educação inclusiva. A consolidação legal dos direitos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, significou um momento ímpar para a educação especial. Define em seu Artigo 4º III, que é de responsabilidade do Estado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular”.

A presença de um capítulo destinado a educação especial oportuniza argumentos legais que dão forças para novas ações e definições para a consolidação da inclusão escolar. Em 2001, o Brasil assentiu à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Para esclarecer e evitar atitudes de discriminação foi definido que “o termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.”

Esse termo esclarece que não se refere somente as pessoas com necessidades educacionais especiais permanentes, mas também as pessoas temporariamente com necessidades educacionais especiais como as

pessoas que possuem alguma característica ou dificuldade especial ou com adaptação necessária.

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, dá um passo importante aos alunos que apresentam necessidades educacionais da educação básica proporcionando as Diretrizes Nacionais em todas as suas etapas e modalidades. Em seu Art. 5º, especifica com clareza quais pessoas necessitam, durante o processo de educação, de atendimento educacional especializado:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquela não vinculada a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A diretriz desta resolução especificou logo nas primeiras linhas, a qual público deve ser destinado o atendimento educacional especializado, havendo um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem, pois “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

A atenção às diferenças e peculiaridades

² Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições

privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Regulamento)

individuais existe e cada pessoa tem suas possibilidades e capacidades, em se tratando de pessoas com necessidades especiais, a formação do educador é fundamental para esse atendimento acontecer com respeito e compreensão e assim se percebe a dimensão de saberes que a diversidade tem a proporcionar.

Apesar das lutas e conquistas para garantirem os direitos a inclusão não se pode deixar de considerar que os direcionamentos dados pelas ações neoliberais adotadas legalmente pelo governo brasileiro a partir, justamente da abertura ao capital internacional nos anos 1990. É importante estar alerta para os resultados que estão sendo direcionados a partir das políticas de inclusão implantadas no país, que sejam mais de resultados de cunho quantitativo às exigências internacionais do que, de fato, qualitativos nos sentidos da inclusão e direito a diversidade. (FEREIRA e FERREIRA, 2004).

Nesse sentido, os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados e o valor do investimento em cada aluno estudando na rede regular de ensino mantido exclusivamente pelo governo e nas escolas filantrópicas podem dar um direcionamento contraditório, ou seja, por um lado o governo institui a lei de inclusão, por outro mantém os incentivos às instituições filantrópicas de atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Entende a importância da discussão quanto ao conceito de necessidades educacionais especial, propondo um novo olhar sobre a deficiência, mais educacional e menos patológico. Necessidades educacionais especiais devem ser compreendidas como capacidades, como dificuldades ou elevadas capacidades, permanente ou circunstanciais, manifestos em relação ao processo de aprendizagem e que devem e podem ser superados, de acordo com os apoios e suportes que recebem.

Este conceito amplia o conceito de deficiência originalmente associado às pessoas que apresentam algum tipo de limitação física, cognitiva ou sensorial

associada a uma causa orgânica específica, voltando-se também para aquelas com transtornos severos de comportamentos e altas habilidades. Ou seja, implica o fato de que o indivíduo pode superar suas necessidades educacionais especiais sem, contudo, deixar de ter uma deficiência, um distúrbio de comportamento a uma alta habilidade.

Com respeito à administração gerencial do governo, que ao mesmo tempo tem o discurso da educação inclusiva, propalado na sociedade autoriza as instituições sem fins lucrativos, mas com convênio federal, a atuarem no atendimento a crianças com necessidades especiais, colocando a educação a fazer parte dos serviços não-exclusivos do governo, afirmando que não vai mais “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e de serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995).

É nessa contradição que o governo busca efetivação das ações sociais para dar resposta ao Banco Mundial. A política pública de educação inclusiva é o resultado das intenções neoliberais adotadas pelo Estado Nacional, sendo resultado de processos históricos de políticas internacionais de globalização. Da para se perceber que a lógica de mercado está aí implícita, considerando a educação como mercadoria, um serviço a ser efetivado, mesmo sem importar com qual qualidade ele será realizado.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi iniciado em 2003, pelo Ministério da Educação e gerenciado pela Secretaria de Educação Especial que conta atualmente com a adesão de 144 municípios-polo que atuam como multiplicadores da formação para mais 4.646 municípios da área de abrangência. O objetivo geral do programa é garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidade educacional especiais ao sistema educacional público, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar

o processo de implementação nos municípios brasileiros.

Propõe em seus objetivos específicos, subsidiar filosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo; sensibilizar e envolver a sociedade em geral e a comunidade escolar em particular; preparar gestores e educadores dos Municípios-pólo para dar continuidade à política de Educação Inclusiva; preparar gestores e educadores para atuarem como multiplicadores nos municípios de sua área de abrangência; desenvolver projetos de formação de gestores e educadores para dar continuidade ao processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos;

Em suas ações o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico para que sejam implantadas salas de recursos para viabilização do atendimento nos municípios-pólo, apoiando o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino a meta prevista é de até o final de 2006 era realizar a formação de gestores e educadores para a educação inclusiva em 83,5% dos municípios brasileiros, alcançando de cerca de 80.000 educadores. Como parte da mesma ação inclusiva, a Secretaria de Educação Especial vem desenvolvendo desde 2004 o Projeto Educar na Diversidade, que visa a formação de professores inclusivistas nos 144 municípios-pólo. Até o final de 2006 o projeto deve atingir aproximadamente 30 mil educadores que atuam em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2006).

Na contradição em que vive a sociedade brasileira, é importante discutir, na perspectiva dialógica, possibilidades de construção das complexas relações dos direitos sociais e as políticas públicas de inclusão para elucidarmos as armadilhas do falso consenso das decisões políticas educacionais na reconstrução da educação brasileira. Nesse tempo de incongruência e de mudanças rápidas produzidas pela globalização importa compreender a sociedade e o quadro evolutivo de

mudanças da dimensão política da educação para discussão do tema como a inclusão educacional.

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e com altas habilidades; Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; Crianças de populações distantes ou nômades; Crianças de minorias lingüísticas, Étnicas ou culturais; Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

Enquanto área de estudos e ações sobre portadores de necessidades especiais, MAZZOTTA (1982 p. 10-11) ressalta que:

A Educação Especial está ao contrário, baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam. Nesse sentido, ela representa um desafio aos educadores para encontrar caminhos e meios, estabelecer uma política de ação e criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriados a todos os educandos.

No que diz respeito ao conceito de necessidades educativas especiais, a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 p.15) afirma que:” durante os 15 ou 20 anos, tem se tornado dono que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser

ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja porque motivo foi.” Este pensar consiste no reconhecimento da igualdade, “na remoção de rótulos ou estigma” MAZZOTTA (1982, p.4) e na conseqüentemente tomada de atitudes, em todos os níveis, por que reflitam uma coerência entre a teoria e prática.

São partes importantes da educação inclusiva os relacionamentos, interações sociais assim com os demais alunos, aqueles com necessidades especiais, também precisam participar da vida social da escola, como por exemplo, conduzindo visitantes pela escola, ajudando no gerenciamento de equipes e trabalhando no escritório da escola.

A partir dos anos 60, em diferentes países, se começou a construir importante movimento favorável à integração educacional dos alunos com necessidades especiais, visando reivindicar condições educacionais satisfatórias para todas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais, com base em critérios de justiça e igualdade.

De acordo com FONSECA (1995: p.44), nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados. Quanto mais presentes estiverem esses componentes, maiores serão as chances de que a escola incluirá criança, adolescentes e adultos PNEES.

De acordo com a bibliografia estudada e a nossa experiência como educadora, queremos analisar, através desta pesquisa, de que forma a escola pública está sendo preparada física e profissionalmente para atender as disposições legais e proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento desses alunos. É oportuno investigar

como anda a concepção das leis inclusivas em nossas escolas públicas, se a filosofia da inclusão está engatinhando, ou se ainda existe um grande distanciamento dessa filosofia com a nossa realidade.

A inclusão se constitui um meio viável para a interação das pessoas com necessidades educativas especiais, no entanto, o atual sistema de ensino, parece apresentar dificuldades para a concretização dessa prática, tendo em vista que muitas escolas comuns não estão estruturalmente capacitadas (preparadas) para receberem o portador de deficiência, pois não possuem recursos suficientes nem professores qualificados - com exceção de alguns que individualmente buscam alguma capacitação. Tais professores, que desenvolvem essa prática, da busca de qualificação, demonstram seu comprometimento com a sua prática pedagógica e com seus alunos, e ainda, transformam-se em instrumento essencial para a realização da inclusão, necessária para todos e para o cumprimento da lei “Educação para Todos”.

Neste estudo inicialmente, através de pesquisas bibliográficas e da nossa vivência percebemos que instituições especializadas buscam reabilitar o deficiente, mas a sociedade não está preparada para recebê-los. Isto acontece devido à discriminação existente, que é gerada pela falta de informação, criando assim uma imagem deturpada do deficiente, como sendo incapaz.

No dia a dia, em nossas práticas como educadoras, observamos que o deficiente é um ser capaz, dotado de inteligência, determinação, força, enfim, pessoas que como todas as outras possuem suas diferenças, sem que elas interfiram em suas potencialidades.

Portanto, considerando o progresso das leis brasileiras no que concerne a prática inclusiva, questionamos: se a inclusão é garantida por lei, como podem os professores sair da universidade sem formação sobre o assunto? Esta é mais uma contradição que envolve a práxis docente. Outra questão, que merece uma reflexão é: como podem determinar a

impossibilidade de aprendizagem de uma pessoa, por ela apresentar determinada característica? A resposta para esta questão perpassa por outra, existe alguém sem nenhuma potencialidade que queira estar em sala de aula? Tal questionamento nos leva a pensar por que as leis educacionais não começam a partir da escola. Já que nela devemos ter um espaço aberto à democracia e a diversidade.

Para tanto se faz necessário à discussão do que se entende por inclusão escolar. Inclusão, palavra muito empregada atualmente em nível nacional e internacional; porém, se entendida como “[Do latim *inclusionē*. Ato ou efeito de incluir. [Antôn.: exclusão]. Educ. Esp. O ato de incluir pessoas portadoras de necessidades especiais na plena participação de todo o processo educacional, laboral, de lazer, etc., bem como em atividades comunitárias e domésticas.” (FERREIRA, 2001), torna-se cada vez mais difícil de ser vivida por muitos, dadas as rápidas transformações que afetam todas as áreas, dentro de uma organização social cada vez mais excludente.

Acredita-se que “Inclusão” diz respeito a valores. Entende a inserção não como sendo um problema somente da pessoa, mas principalmente do sistema ao qual deve ser inserida. Falar em inclusão social virou moda no Brasil. Porém, há uma distância entre a fala e as políticas sociais retratadas nas ações de e as políticas sociais retratadas nas ações definidas e executadas.

Procuraremos, nas reflexões a seguir, tecer algumas considerações sobre as propostas de inclusão escolar do alunado denominado atualmente de “portador de necessidades educativas especiais”.

Iniciarei retomando as políticas que as construíram como um ramo paralelo ao ensino regular, refletidas ainda hoje na forma burocrática de composição do Ministério de Educação (MEC) que criou a Secretaria de Inclusão Educacional e a de Educação Especial (Brasil, MEC organograma decreto 3772 de 14/03/2001); recentemente excluindo a primeira,

mantendo, no entanto, a segunda (Brasil, MEC organograma-decreto 5157 de 28/07/2004).

A expectativa era de que as propostas destas secretarias fossem coerentes com o discurso oficial de inclusão, portanto integradas. A história da educação brasileira traz consigo a característica de privilegiar uma elite, discriminando muitas vezes a grande maioria da população que sonhava com o acesso a escola. As poucas iniciativas dos governantes em oferecer educação para todos, através da criação de leis, pouco se concretizaram, saindo do papel.

Outras vezes, as políticas públicas e práticas educacionais reforçaram a exclusão de grupos considerados inadequados para frequentar os bancos escolares. Para se abordar o tema da educação inclusiva, tão atual na abordagem educacional relativa aos portadores de necessidades educativas especiais, é preciso conversamos um pouco sobre o significado mais amplo do conceito oposto, o da exclusão.

A exclusão tem uma articulação direta com a dinâmica social como um todo, em especial com os desdobramentos do modo de produção capitalista (FONTES, 1997). Na realidade, a cidadania usurpada das pessoas com deficiência se inscreve entre os nossos mais graves problemas sociais, mas não faz parte da consciência social brasileira.

Aspectos relacionais envolvendo o senso de cooperação muitas vezes encontram-se enfraquecidos na sociedade, refletindo-se também nas instituições educacionais: A preocupação com o sucesso e a competição a qualquer preço motivam discussões profundas sobre a educação, trazendo uma confusão entre duas idéias muito diferentes: a excelência e a procura desesperada pelos povos de triunfar. Quando jovens as crianças não aprendem a ser dóceis.

Frequentemente vários anos de educação não promovem a generosidade ou um compromisso com o bem-estar do outro. Pelo contrário, os alunos graduados pensam que são os mais espertos aqueles que olham para o número um.

Sabe-se que uma prática de ensino inclusiva se trata de uma democratização do ensino, o que não ocorre, num curto período de tempo. Apesar dos muitos anos para se efetivar lei, o acesso e permanência a escola para todos é motivo de discussão na esfera educacional no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Peter Mittler, em um artigo na revista *Pátio* (nº 20, 2002), apresenta dados da realidade mundial que enunciam algumas das facetas do tema da exclusão social no que tange à educação: 125 milhões de crianças em todo o mundo não freqüentam a escola, sendo que as meninas são dois terços desse grupo; 150 milhões de crianças abandonam a escola antes de aprender a ler ou escrever; 12 milhões de crianças morrem por doenças ligadas à pobreza todos os anos; um em cada quatro adultos nos países em desenvolvimento não sabe ler nem escrever; dois terços são mulheres; apenas cerca de 1% dos deficientes físicos frequentam algum tipo de escola na maioria dos países em desenvolvimento. Assim, são excluídos do processo de produção todos aqueles que, por uma razão ou outra, não conseguem produzir de forma rápida e eficiente.

Analisando a situação de exclusão na qual estão inseridas, decorrente do descaso do poder público e da desinformação por parte de diferentes setores da sociedade, as pessoas com deficiência enfrentam diariamente problemas estruturais graves que prejudicam o exercício de sua cidadania e mesmo sua sobrevivência.

Alguns professores acreditam que tais crianças necessitam de uma instituição especializada com clínica médica, demonstrando uma concepção de que a deficiência é uma doença, devendo o doente se afastar das pessoas sadias. Outro grupo de profissionais da área docente, até imaginam a convivência destes no ensino regular, no entanto não acreditam que possam aprender, devendo, portanto, brincar para passar o tempo em sala de aula. Este grupo concebe a inclusão como a presença física do aluno na escola. Existem ainda, aqueles que

afirmam que não estão preparados, pois não teve nenhuma disciplina na graduação sobre o assunto. Por trás dessa afirmação pode estar presente o preconceito, ou seja, o medo do novo, e para ser superado é necessário o desejo de buscar a própria formação.

Sobre a importância da formação continuada, no seu livro *dez competências para ensinar*, Perrenoud (2001) comenta a necessidade de administrar a própria formação contínua, porém são necessários critérios e prioridades sobre quais as competências profissionais a desenvolver.

Para esse autor, a formação continua é elemento necessário para a construção de competências inerentes à prática pedagógica. Portanto, o professor que não se atualizar mostra ineficiência na sua prática como educador, podendo demonstrar atitudes excludentes.

Picchi (2002, p. 18) ressalta sobre o professor e a Escola Inclusiva:

A escola Inclusiva será construída pela ação, principalmente, do professor. Sem condições para exercer sua função, não haverá professor, mesmo com boa vontade, que consiga atender, dignamente, o aluno com qualquer necessidade educacional especial. Por condições, refiro-me à sensibilização, informação, capacitação e acompanhamento contínuos, número reduzido (determinado através de medidas administrativas e não no bom senso ou senso comum) em sala de aula onde houver um aluno nessas condições e principalmente, muito parceiros dentro e fora da escola, para efetuar trocas, solicitar ajuda e viabilizar projetos factíveis onde todos os alunos possam realmente se beneficiar em conjunto.

A inclusão para muitas pessoas refere-se apenas à educação especial, no entanto, o seu conceito é bem mais amplo, “uma educação para todos com qualidade”. Pessoas com necessidades educacionais especiais, todos sem discriminação. E tem como paradigma a qualidade

na educação, o respeito às diferenças individuais e as potencialidades.

Educação de qualidade em escolas de qualidade pressupõe transformar espaços, tempos, relações, métodos de ensino e muitas outras coisas nas instituições escolares. Como ressalta Mantoan (2002, p.18-23):

A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais, e é nesse micro espaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam. Embora a palavra de ordem seja melhorar o nosso ensino, em todos os seus níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização do trabalho escolar que não se alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos.

Apesar dos vários avanços – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 artigo 58; PNE/2001, 10.172/2001; Decreto Nº. 3.956/2001; Resolução CNE/CP nº1/2002; Lei Nº. 10.436/02; Programa Educação Inclusiva/ MEC, 2003; Decreto 5.296/04; Decreto 5626/05; Decreto 6.094/2007; Decreto 6.571/2008 – na nomenclatura de tratamento as PNEE e na Política Nacional de Educação Inclusiva, as escolas parecem que não evoluíram na mesma progressão das leis. Isso pode transparecer em parte pela falta de uma formação eficiente, que contemple no currículo disciplinas sobre a prática inclusiva.

Se alguns profissionais da Educação não estão preparados para atender alunos diferentes, como pensam os pais de alunos ditos normais neste contexto de educação inclusiva? Aqueles que têm preconceito, mas não querem demonstrar repassam para seus filhos tais valores e estes discriminam seus colegas na escola; Já outros falam abertamente que não aceitam seus filhos relacionando-se com colegas dando inúmeros motivos, dentre eles, a má influência; o rendimento da

aprendizagem em sala de aula poder diminuir; pode contrair a deficiência, como se esta fosse uma doença. Diante de um contexto que exclui, se faz necessário à intervenção dos profissionais da Educação, principalmente o professor, que ao se deparar em sala de aula com situações de exclusão, produzidas pelos alunos, deve corrigir enfatizando que manifestações preconceituosas não serão permitidas. Caso contrário à escola se transformará em um lugar de sofrimento e humilhação.

Normalmente, as melhores tentativas dos professores e da equipe pedagógica nas escolas e salas de aula para promover resultados educacionais positivos são impedidas pelas práticas e procedimentos exigidos pelo sistema. Mudanças nesse nível, normalmente, requerem uma equipe de membros da escola e da comunidade envolvidos, juntamente com os administradores, professores, diretoria e outras pessoas da comunidade que precisam chegar a um consenso no que tange à mudança. Outra estratégia que também tem mostrado muitos resultados é o envolvimento de alunos no processo.

A linguagem é um capital linguístico e quem fala melhor tem um preço melhor o da autoridade linguística. Vamos fazer uma comparação com a educação. Se considerarmos que ela é uma forma de investimento, o capital humano é maior e mais poderoso para aqueles que aprendem mais, melhor e mais rápido. Nesse caso, os deficientes estariam levando um enorme prejuízo. E isso só ocorre porque existe o estigma de que eles não têm capacidade de se educar e de produzir. Portanto, têm dificuldades de se fixar-se no mercado de trabalho de forma eficiente. Isso é, na verdade, uma grande mentira. Por quê? Porque há atividades ocupacionais que são mais bem desempenhadas por pessoas que possuem uma deficiência. Por exemplo, um surdo é capaz de exercer atividades que envolvem muitos ruídos de forma mais eficaz, já que o barulho não o incomoda e, portanto, não distrai sua atenção. Um cego pode trabalhar melhor em revelação de radiografias ("câmara

escura"), já que a falta de luz não o prejudica.

Não se pode negar que a deficiência traz uma limitação, mas como diz Edler (1997, p.54):

Sem deixar de reconhecer as limitações impostas pela deficiência (um surdo não pode ouvir, um cego não pode ver...), fica o alerta de que tais limitações, por si só, não são impeditivas de auto realização dos indivíduos. O contexto social, com suas regras, é que lhes impõe pautas de condutas que, se não forem cumpridas, os toma desviantes, incapacitados...

Pode-se observar que algumas instituições, vêm desenvolvendo um trabalho inclusivo (aparentemente) por uma questão de obrigação (é lei), ou ainda, por se tratar de uma discussão atual, estando desatualizada a escola que não desenvolver essa prática. No entanto percebemos que não cabe essa postura a profissionais que têm nas mãos a responsabilidade de influenciar pessoas. É inegável, porém, que nossas escolas continuam sendo produto e produtoras de exclusões sociais, dos mais diversos tipos. A resistência em mudar o paradigma que sustenta um perfil excludente de educação, em que as "classificações" das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero reforçam conflitos e violências físicas e simbólicas, e tornam-se barreiras para a constituição da inclusão educacional.

So proposito é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania integral, completo, livre de preconceitos e que reconhece e dar valor as diferenças. Chega-se a um impasse, como afirma Morin (2001), pois para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se podem reformar as mentes sem um prévio aperfeiçoamento das instituições.

O NEOLIBERALISMO, O CONTEXTO DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A política de educação inclusiva no município de Manaus refletiu a legislação nacional por meio de Leis, Decretos, Resoluções e Programas sancionados para sua efetivação na prática da Secretaria de Educação e nas escolas do município, iniciando do âmbito internacional, nacional e local.

A concretização da política pública em transformar a escola regular em escola regular inclusiva, com o interesse de superar as desigualdades, democratizando as oportunidades aos alunos com necessidades educacionais especiais se faz cada vez mais estreita, num momento histórico marcado por uma globalização neoliberal que mais exclui do que inclui os alunos na escola.

Os rumos da legislação brasileira pós-década de 1990, vêm se configurando no quadro da política do que se chamou Plano Decenal de Educação para Todos. Esta política está intimamente relacionada com os interesses da recomposição do sistema capitalista mundial. Como se sabe, o Brasil integra o grupo dos países pertinentes à agenda global para as mudanças no contexto da contemporaneidade; mudanças na economia, política, cultura, ciência e tecnologia, o envolvimento com a educação, mais ainda no contexto do neoliberalismo, se apresenta como uma "nova" maneira que o capital conseguiu se adequar após reestruturar-se de mais uma das crises que ele vivencia, assim: a educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune a pós-modernidade cultural que a sinalizam. "Pós-modernidade, globalização e educação relacionam-se pela lógica do mercado." (KUMAR, 1997, p. 11).

Diante disso, essas novas realidades sociais influenciam grandemente o sistema educacional brasileiro e os órgãos oficiais que compõem a estrutura

governamental constroem as leis e as diretrizes das novas políticas educacionais alinhadas aos objetivos das conferências internacionais.

Na oportunidade, quase todos os países da AL já haviam reelaborado suas LDBs da Educação. O cenário internacional destas ações políticas educacionais, se intensifica a partir do acontecimento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990.

Essa reunião foi convocada pela ONU com a participação do PNUD, UNICEF, UNESCO e o Banco Mundial, participaram 155 países e 1500 pessoas, inclusive o Brasil representado pelo MEC na sua política de cooperação multilateral. Desse encontro saíram os documentos sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que serviram de referência para os Planos Decenais os quais aparecem nos países com índices precários de escolarização, com foco na Educação Básica; e no Brasil essa realidade não é diferente.

Outro evento foi a Conferência de Educação para Todos realizada em Nova Delhi, convocada pela ONU e realizada em três de dezembro de 1993, neste encontro participaram os principais países de maior população, compondo o grupo chamado Education for All ou EFA-9, composto por Brasil, Índia, Indonésia, China, Egito, Bangladesh, México, Nigéria e Paquistão, que se comprometeram na Declaração de Nova Delhi a promover esforços, entre outros, para erradicar o analfabetismo e garantir o acesso à educação básica de qualidade a toda sua população.

No Brasil, a educação básica ficou no centro das atenções quando em 1990, objetivando o oferecimento de uma educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, crianças, jovens e adultos, com financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial.

Considerado como um dos marcos de debates e

discussões para as modificações para que uma proposta de educação inclusiva pudesse ser efetivada. Nesse sentido, cabe a reflexão na literatura acerca de como se deve ter compreensão da realidade que está configurada a partir dos desafios postos a sociedade globalizada.

A evolução científica que possui pontos positivos, como a descoberta que vieram a revolucionar a maneira de ver a ciência, a sociedade, também causam sérias preocupações e riscos pelo seu mau uso. Discursos teóricos tratam que: embora reconheçam os retrocessos possíveis e que seriam de dimensões incalculáveis, mantêm um olhar utópico em relação ao futuro. Constatam as mudanças profundas, complexas, objetivas e contraditórias que a humanidade vivencia, mas com os ajustes necessários nos seus referenciais interpretativos, não abrem mão da racionalidade humana como instrumento de compreensão, explicação e mesmo da perspectiva das ações individuais e coletivas ante a nova (des) ordem (LOMBARDI, 2004).

Os debates circulam pelo caminho da racionalidade humana nas mudanças estruturadas e vivenciadas pela humanidade, interpretando os fatos e a história a partir das contradições, do real e concreto dos movimentos que se configuram em relação. O liberalismo econômico direciona a lógica do poder de mercado, com incentivo a concorrência.

As políticas sociais e as políticas educacionais têm recebido influência direta nas reações estabelecidas pelo mercado neoliberal, com interesse na privatização da educação, com princípios individualistas. A sociedade organizada passa a ser vista como mercado e a educação um produto a ser consumido. O interesse de agências mundiais pela privatização da educação tem interferido diretamente no sistema educacional do país, onde a educação privatizada é estimulada para ser a formadora da elite estando à disposição de quem tem competência para conquistar tal educação e maior poder aquisitivo.

com a tendência mundial de efetivação da educação inclusiva, em 1994, a Declaração de Salamanca é a representação de lutas dos movimentos em favor dos

direitos humanos, sendo reconhecida como um dos documentos símbolo da inclusão social. Assim também nesta década de 1990, por meio da Declaração Universal de Direitos humanos e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fez configurar-se reformas estruturais e educacionais significativas para as lutas dos grupos excluídos no Brasil. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.4).

A Declaração trata dos princípios, da política e da prática em educação inclusiva, defende uma escola inclusiva onde todas as crianças têm o direito de vivenciarem a solidariedade na relação entre as necessidades educacionais especiais e os outros educandos, prevendo um ambiente favorável a diversidade, igualdade, a alteridade e participação.

Esse e outros documentos internacionais que discutem a temática inclusiva, reafirmam que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Tendo como premissa a educação como um direito subjetivo, o direito a educação é de todos os cidadãos, sendo dever do Estado fazer com que esse direito seja protegido e efetivado.

Sobre isso o Artigo XXVI, Declaração Universal Dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 a (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...]
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os direitos humanos sugerem novas construções subjetivas em uma sociedade complexa e diversificada, surgindo a discussão da importância do direito a inclusão, do respeito às individualidades nessa nova configuração de sociedade.

Ainda sobre isso, afirma (CURY p. 27, 2001) “O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar esse direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional”.

O atendimento educacional especializado é uma conquista recente, depois de uma história de luta contra a exclusão, contra as contradições estruturadas e estruturantes das injustiças do modelo neoliberal, aspectos que necessitam ser discutidos para que a política educacional inclusiva seja de fato democrática e efetiva na contribuição dos reais interesses do cidadão.

São históricas as contradições presentes na política educacional brasileira que tem em sua origem nos direcionamentos, num primeiro momento do liberalismo, e num segundo momento das concepções neoliberais, (estas categorias serão mais bem refletidas na dissertação). Ao mesmo tempo em que se percebem avanços positivos na conquista da política educacional, identifica-se como contraditórios aos próprios sujeitos beneficiados.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Se cada aluno excepcional deve utilizar plenamente seu potencial, não há fator isolado mais

importante do que a existência de professores de classes comuns e de educação especial bem preparado e competente. (LLOYD M. DUNN, 1975).

A educação especial e a situação de excepcionalidade na educação escolar dependem fundamentalmente da qualidade e da competência dos professores de formação geral e dos especializados.

O futuro docente precisa ter a formação e a experiência de um professor das classes comuns acrescido do conhecimento e a experiência com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Dada a diversidade das situações dos alunos que, por razões de ordem física ou intelectual, apresentam necessidades educacionais especiais, alguns educadores recomendam que os profissionais especializados em educação especial para determinada área, possuam conhecimentos práticos sobre outras áreas. Os professores devem ter conhecimentos e informações das mais modernas práticas educativas, como também das bases experimentais sobre as quais práticas estão fundamentadas.

Além dos aspectos estritamente ligados a formação do professor de alunos com necessidades educacionais especiais, não se pode esquecer que o papel desse professor, como o dos demais profissionais da educação, é fundamentalmente, o de educador e não o de terapeuta. O professor deve agir dentro dos limites de sua própria compreensão e procurar o auxílio dos especialistas em outros assuntos, que têm um papel unicamente de assistência complementar para desenvolver.

Sabe-se que um professor inábil ou mal preparado para esta tarefa específica, acarretará à criança com necessidades educacionais especiais, um agravamento em suas limitações maior até que a ausência de recursos materiais para a educação especial. Sendo assim, as qualidades específicas que podem caracterizar um bom professor para lidar com o ensinamento destas crianças foram agrupadas em quatro itens de sentido amplo:

- a) Compreensão das características da criança com necessidades educacionais especiais e seu lugar na sociedade;
- b) Desenvolvimento de um currículo funcional, através do relacionamento das grandes necessidades pessoais e sociais da criança com necessidades educacionais especiais;
- c) Compreensão e aplicação de processos pedagógicos fundamentados no conhecimento das características de aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais;
- d) Seleção, elaboração e uso de materiais e equipamentos apropriados à educação da criança com necessidades educacionais especiais;

Importante considerar que não existe panaceia, conjunto de métodos e materiais empacotados através dos quais as crianças com necessidades educacionais especiais possam ser educadas. Os vários aspectos apontados em relação à formação docente em educação especial, devem ser complementados com a importância da inclusão, de elementos relativos à atuação desse profissional em equipe multidisciplinar.

Na medida em que o recurso educacional especial implica, muitas vezes, a intervenção de profissionais de outras especialidades (terapia ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapia, medicina, serviço social, psicológica), o docente especializado precisa estar preparado para o trabalho que envolverá a atuação de uma equipe desta natureza.

Além disso, são imprescindíveis elementos voltados para o preparo em relação ao envolvimento familiar na educação especial. Uma estreita e eficaz colaboração com os pais constitui também aspecto fundamental do trabalho docente. Daí a necessidade da inclusão desses aspectos nos cursos de formação.

Os professores do ensino regular ressaltam, entre outros fatores, a dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar “alunos especiais” ou

diferentes. Os professores da educação especial também não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade do alunado, com a complexidade e amplitude dos processos de ensino-aprendizagem. A formação destes profissionais caracteriza-se pela qualificação ou habilitação específicas obtidas por meio do curso de pedagogia, especialização no nível da Pós-Graduação ou outras formas alternativas agenciadas por instituições especializadas. Nos cursos, estágios ou capacitação profissional, esses especialistas aprenderam a lidar com métodos, técnicas, diagnósticos e outras questões centradas na especificidade de uma determinada deficiência, o que delimita suas possibilidades de atuação.

Pucchi (2002, p. 18) ressalta sobre o professor e a escola inclusiva:

A Escola Inclusiva será construída pela ação, principalmente, do Professor. Sem condições para exercer sua função, não haverá Professor, mesmo com boa vontade, que consiga atender, dignamente, o aluno com qualquer necessidade educacional especial. Por condições, refiro-me à sensibilização, informação, capacitação e acompanhamento contínuos, número reduzido (determinado através de medidas administrativas e não no bom senso ou senso comum) em sala de aula onde houver um aluno nessas condições e principalmente, muito parceiros dentro e fora da escola, para efetuar trocas, solicitar ajuda e viabilizar projetos factíveis onde todos os alunos possam realmente se beneficiar em conjunto.

A inclusão para muitas pessoas refere-se apenas à educação especial, no entanto, o seu conceito é bem mais amplo, “uma educação para todos com qualidade”. Pessoas com necessidades educacionais especiais, todos sem discriminação. E tem como paradigma a qualidade na educação, o respeito às diferenças individuais e as potencialidades.

Educação de qualidade em escolas de qualidade

pressupõe transformar espaços, tempos, relações, métodos de ensino e muitas outras coisas nas instituições escolares. Como ressalta Mantoan (2002, p.18-23):

A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais, e é nesse micro espaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam. Embora a palavra de ordem seja melhorar o nosso ensino, em todos os seus níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização do trabalho escolar que não se alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania integral, completa, livre de preconceitos e que reconhece e dar valor as diferenças.

Chega-se a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se podem reformar as mentes sem um prévio aperfeiçoamento das instituições.

Por conseguinte, o professor na educação inclusiva deve posicionar-se não somente como facilitador do processo de inclusão, mas, amparado na qualificação e capacidade efetiva de compreensão dos alunos com necessidades especiais, atuar como promotor de mudanças na escola, que vão além do atendimento pedagógico, tendo em vista que o processo inclusivo exige transformações da rede de atendimento envolvendo todos os educadores – diretores, pedagogos, gestores escolares, e demais profissionais. Nesse contexto, cabe adentrar na questão da escola regular como espaço de inclusão do aluno com necessidades especiais.

A ESCOLA REGULAR E ESCOLA ESPECIAL: REINTERPRETANDO PAPÉIS

As escolas especiais surgiram para oferecer ensino às pessoas com deficiência, já que estas, até o final da década de 1990, não tinham o direito de frequentar as escolas regulares. Nesse sentido, as escolas inicialmente possuíam um caráter substitutivo do ensino regular.

Após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Educação Especial, Lei 9.394/96, a qual previu, no art. 56, parágrafo I, que, quando necessário, haveria “[...] serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender a peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 2008), as escolas especiais ficaram encarregadas de assumir um novo papel na educação: trabalhar de forma cooperativa com as escolas regulares e auxiliar no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Por conseguinte, as escolas especiais não deixaram de existir, mas assumiram uma nova tarefa diante das pessoas com deficiência ou síndrome.

A escola especial, serviço de apoio especializado ou atendimento educacional especializado, passará a oferecer serviços diferentes do proporcionado pelo ensino escolar, tendo como função atender às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais, estando disponível como complemento, e não como substitutivo do ensino regular.

Mantoan (2004) comenta que, no ordenamento jurídico brasileiro, o atendimento prestado pela escola especial existe para contemplar e não para substituir o ensino escolar comum e para que os alunos com deficiência tenham acesso e frequência à escolaridade, em escolas comuns. Isto significa que a escola especial deve complementar o ensino regular, oferecendo suporte tanto para os alunos com deficiência ou síndrome quanto para as regulares.

Quando se fala em suporte aos alunos com deficiência ou síndrome, não se faz alusão à aula de

reforço ou a atendimentos que preencham as lacunas deixadas pela escola regular. Segundo Batista (2006, p. 17), o suporte existe “[...] para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”. Por exemplo, quando um aluno com deficiência visual é incluído na escola regular, o atendimento especializado da escola especial, além de outras atividades, pode ensinar o Braille. Dessa forma, o aluno terá acesso à linguagem escrita, podendo participar das atividades na escola regular que, por sua vez, adaptará o material didático e as avaliações para o Braille.

O suporte oferecido pela escola especial às escolas regulares pode acontecer de várias maneiras. Uma delas é a orientação oferecida aos professores e aos gestores educacionais por profissionais itinerantes que esclarecem sobre como garantir a permanência e a aprendizagem de todos os alunos.

Sobre isso, Mantoan (2003, p. 55) argumenta que “Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir”. Neste sentido, podemos considerar que a inclusão não termina na garantia de matrícula aos alunos com deficiência ou síndrome, mas também requer a garantia da continuidade do aluno na escola.

No tocante à itinerância, Mantoan (2003, p. 87) ressalta que:

O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar para que alguém de fora venha regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a idéia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-lo com adequação e eficiência.

A autora alerta que, ao contrário do que muitos pensam, os professores itinerantes não estão na escola para resolver os problemas dos professores regentes e acomodá-los, mas para auxiliá-los, criando a autonomia necessária para desenvolver um trabalho inclusivo (MANTOAN, 2003). O professor itinerante tem o papel de orientar os profissionais das escolas regulares quanto à inclusão de seus alunos, e não de assumir as responsabilidades do professor comum.

Assim, como a escola especial, a escola regular também deve reinterpretar seu papel diante do paradigma da inclusão, assumindo as responsabilidades impostas pelas leis e modificando seu sistema de acordo com as orientações propostas pelas políticas de inclusão. A escola precisa se adaptar para a inclusão.

Por sua vez, consultando os vários segmentos ligados à educação na pesquisa do tema “O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas”, Ferreira (2007, p. 549) concluiu que “[...] a proposta de educação atual vigente ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva”. Apesar disso, essa autora constatou que a inclusão de todos na escola, independentemente de seu talento ou deficiência, traz benefícios para todos, elencando-os:

- o contato das crianças entre si “[...] reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a serem sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares”;
- os alunos com deficiência, em ambientes inclusivos, “[...] podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo real”;
- o benefício maior para os professores “[...] é a co-participação na transformação da escola, por meio do apoio cooperativo e aprimoramento das habilidades profissionais” (FERREIRA, 2005, p. 555).

Cabe por fim ressaltar que a escola regular, como espaço de atuação do professor e de atendimento aos alunos com necessidades especiais, deve reproduzir as condições pelas quais tem direcionado seus esforços para a promoção da cidadania aos alunos de modo geral. Nesse particular, Mazzotta (1982, p. 10-11) comenta que:

A Educação Especial está ao contrário, baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam. Nesse sentido, ela representa um desafio aos educadores para encontrar caminhos e meios, estabelecer uma política de ação e criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriados a todos os educandos.

Esse autor sintetiza nesse trecho a questão central sobre a escola regular e a atuação do professor na inclusão dos alunos com necessidades especiais. Oportuniza a conclusão de que o educador deve estabelecer, junto com a instituição escolar, os fundamentos da mudança preconizada pela legislação educacional direcionada a esses educandos, e para isso é fundamental a construção de conhecimentos e a utilização das experiências e resultados já alcançados pois, como processo, a inclusão é também algo que deve ser aprimorado por meio de novas e melhores abordagens pessoais e institucionais.

O PROFESSOR E A ESCOLA QUE QUEREMOS

A interação entre professor e escola é ainda mais importante para a adaptação do aluno ao processo escolar. Hillal (1985, p 19) cita que: “[...] o primeiro professor de uma criança tem muito grande importância na atitude futura do educando, não só durante a sua fase de aprendizagem, mas na sua relação com os sucessivos professores”, pois a criança passa a tê-lo como referência

em muitos aspectos de sua vida por longo período. A criança, que até então tinha somente seus pais e irmão mais velhos como espelhos para seu aprendizado, ao entrar a escola soma para sua vida, também a pessoa professora para seu modelo de herói, exemplo e admiração.

O trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos é expresso também pela forma de relação que ele tem com a sociedade e com a cultura, segundo Abreu; Massetto (1990, p. 115):

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. O modo de agir do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

A relação entre professor e aluno deve acontecer num clima de afeto e confiança de forma que facilite ao aluno aprender. Durante o processo de desenvolvimento do aluno, os professores, segundo os mesmos autores, devem ter qualidades bem desenvolvidas, que são: "autenticidade", "apeço ao aprendiz" e "compreensão empática". Nesse contexto surge a figura do professor potencializador em uma abordagem humanista. Nessa abordagem, Mizukami (1986, p. 53) se refere que: "[...] às qualidades do professor podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática" – compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro e o apeço, ou seja, aceitação e confiança em relação ao aluno".

O professor como potencializador da aprendizagem, aberto às novas experiências, procura compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e procura leva-los à auto-realização. A responsabilidade da

aprendizagem (objetivos) fica também ligada ao aluno, aquilo que é mais significativo para ele, e deve ser facilitada pelo professor. No que concerne a abordagem cognitivista, a mesma autora, coloca que:

[...] o professor atua investigando, pesquisando, orientando e criando ambientes que favoreçam a troca e cooperação. Ele deve criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer aos alunos a solução pronta. Em sua convivência com alunos, o professor deve observar e analisar o comportamento deles e trata-los de acordo com suas características peculiares dentro de sua fase de evolução. (MIZUKAMI, 1996 p. 77-78).

A teoria piagetiana³ aparece como o principal conceito na abordagem cognitivista, que desloca o foco da passividade do aluno em relação à informação. O professor passa a criar o cenário necessário, pensando no estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, para que o mesmo possa explorar o ambiente de forma predominantemente ativa. Neste ponto, o aluno não é um ser que recebe a informação passivamente, ele deverá experimentar racionalmente atividades de classificação, seriação e atividades hipotéticas. Assim, o professor sempre oferecerá ao aluno situações problemas que tragam a eles a necessidade de investigar, pensar, racionalizar a questão e construir uma resposta satisfatória.

Educar é colaborar para que professores e alunos nas escolas – transbordem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar

³ Cientista suíço que revolucionou o modo de pensar a educação de crianças ao mostrar que elas pensam como os adultos e constroem o próprio

aprendizado. Considerado criador da teoria construtivista no início do século XX.

seus espaços pessoais, sociais e de trabalho tornando cidadãos realizados e produtivos.

Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou ideia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experimentamos, lemos compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc. Educamos aprendemos a integrar em novas sínteses o real e o imaginário. Educamos de verdade quando aprendemos do passado no presente olhando para o futuro nas áreas da ciência, arte e técnica usando a razão e emoção.

Enfim, a escola que queremos é aquela que leve encontra o homem integral, que contemple uma educação em suas esferas físicas, psíquica e espiritual e logoterápica, pois segundo Frankl (2007, p 21-22):

[...] enquanto que na psicanálise o homem se torna consciente do espiritual, na logoterápica ou análise existencial. ... O que vem á consciência, então, na análise existencial, não é nem o impulso nem o instinto, nem impulsos os do ego, mas o próprio eu (self). Não só o eu que se torna consciente do id, mas o próprio eu que se torna consciente de si mesmo – encontra-se a si mesmo.

O terno espiritual, nesse sentido, é utilizado sem nenhuma conotação religiosa, mas simplesmente para indicar que estamos lidando com um fenômeno especialmente humano, em contraposição aos fenômenos subumanos que compartilhamos com os animais. Em outras palavras, o espiritual é o que há de humano nas pessoas.

Uma vez que o educador atinja o entendimento de que o ser humano possui potenciais muitas vezes ocultos, e que somente uma educação que contemple esse “Ser” em sua totalidade poderá revelar seus tesouros, então sim, estaremos no caminho de uma educação condizente com a sociedade em que queremos viver.

No entanto, para atingir esse grau de qualidade na educação é necessário que a formação do docente se dê continuamente a fim de que ela seja capaz de compreender o ser humanos em todas as suas áreas de necessidades. Para complementar essa versão do ser humano citamos Morin (2000, p. 78) quando aborda como um dos sete saberes necessários para a educação contemporânea, a identidade humana.

Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objeto fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas á sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária.

Assim é como o homem do século XXI deve se perceber, como uma tríade inseparável formada por indivíduo, sociedade e espécie como a trindade divina, um dos ternos gera o outro e um se encontra no outro, a realidade humana, portanto, é trinitária. Porém, o docente tem sido preparado para lidar com essa nova visão de ser humano e educa-lo para as exigências deste século? A matriz curricular dos cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas em ciências humanas, ainda deixa uma grande lacuna na capacitação do docente, no que se refere aos conteúdos de conhecimento da natureza humana em muitos de seus aspectos.

Para Antunes (2003, p 35) “O mundo mudou, a escola ainda não”. Segundo o autor “cabe destacar a triste posição de escola diante de o notável ser humano. Montada e formatada para apreciar somente as inteligências linguísticas e lógico-matemática, ela está perdendo notável oportunidade para construir um homem coerente com sua extraordinária capacidade” (p.22). Nesse contexto, é premente a necessidade de inovar a matriz curricular de formação docente com

disciplinas específicas de alfabetização emocional “⁴objetivando maior capacitação envolvendo o autoconhecimento, autoconsciência, controle das emoções, ética e empatia, administração de estados emocionais diversos e aprimoramento dos esquemas de comunicação na relação professor em todos os níveis da educação.

A grande dificuldade que encontramos nas escolas deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisarem da convivência com crianças com condições cognitivas e sociais afetivas diferenciadas das suas, vêem-se, através das situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interação. Conforme exposto, não baste simplesmente colocar um aluno portador de algum tipo de deficiência em uma classe normal e ponto: está feita a inclusão!

É preciso que a escola inclusiva passe por adaptação de grande porte (de responsabilidade exclusiva dos órgãos federais, estaduais, municipais) e de pequeno porte, cabendo aos professores se especializarem para saber como transmitir ensinamentos para esses alunos com necessidades educacionais especiais. A inclusão dos deficientes no Ensino Superior tem sido objetivo de políticas educacionais e de normas garantidoras de direitos e mobilizadoras de novas práticas sociais e formativas para sua valorização e reconhecimento.

Apesar disso, existem restrições de ordem cultural, além das questões de cunho econômico ou social derivadas de uma visão preconceituosa e excludente acerca das possibilidades e potenciais do deficiente.

A garantia do acesso ao ensino universitário não a certeza de uma mudança na forma como o deficiente é visto na sociedade, e tampouco pode ser considerada uma etapa conclusiva no processo histórico de

transformação das concepções sobre os deficientes e seus direitos.

Importa considerar que a acessibilidade vai além das condições adequadas de meio físico ou espaço de acolhimento e permanência do aluno deficiente. Também envolve outros aspectos, ressaltados nesta pesquisa.

As políticas para a educação especial e as diretrizes existentes para a inclusão do deficiente nas universidades não implicam, necessariamente, ações totalmente adequadas para esse propósito, especialmente da formação de um deficiente.

Por outro lado, é preciso reconhecer que isso implica, também, em interesse e envolvimento dos próprios educadores, considerando-se que exige um olhar pessoal sobre o aluno com deficiência. Interação, comunicação, troca de experiência, busca de aprendizado permanente, dependem da iniciativa dos professores, alargando as bases do que se entende por uma formação continuada.

Portanto, a inclusão do deficiente na sociedade, com base na sua formação universitária, tem relação com a mobilização de recursos e profissionais de educação superior, tanto no âmbito de interesses específicos dos cursos, como do trabalho interdisciplinar, baseado no debate, experiências e informações nascidas de um consenso sobre o tipo de ensino e seus resultados no atendimento aos deficientes na universidade.

Atingir esse consenso é a busca que fica evidenciada no desenvolvimento das várias leis, propostas e estudos teóricos, que sugerem a existência de um suporte adequado para o desenvolvimento de projetos pessoais dos professores, os quais, além de atuarem diretamente na educação dos alunos com deficiência na universidade, também podem contribuir para as melhorias e aprimoramento das estratégias educacionais, segundo suas experiências e sugestões.

⁴ Termo usado por Celso Antunes como proposta de programas em escola brasileira no Ensino Fundamental e Médio.

Nesse sentido, a formação de professores na universidade aparece como uma via importante para a construção de canais de comunicação e conhecimento, envolvendo de forma mais direta a sociedade, as pessoas com deficiência e os professores de outros níveis de ensino.

Para essa formação dos educadores universitários e sua capacitação como agentes facilitadores da inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, pode ser destacada a importância da produção de conhecimento na universidade, que constitui o motor para uma revisão dos conceitos e bases de atuação dos deficientes em todo o sistema educacional, conduzindo às melhorias desejadas no processo de inclusão desses educandos no ensino universitário.

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

A presente pesquisa fundamenta-se na dialética proposta por Hegel, e que, segundo (LAKATOS; MARCONI, 1993, p. 89) “[...] as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc.”.

Segundo esse raciocínio, entende-se por metodologia de pesquisa como sendo, de acordo com Minayo (2009, p.16), “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, pois, a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto das técnicas condizentes com a mesma contribuindo com a criatividade do pesquisador.

⁵ O enfoque quantitativo tem sua origem com as obras de Augusto Comte (1789-1857) e Emile Durkheim (1858-1917). Eles propuseram que o estudo sobre os fenômenos sociais requer se “científico”, quer dizer, susceptível a aplicação do mesmo método que se utilizava com êxito nas ciências naturais. Essa corrente é conhecida como positivismo.

⁶ O enfoque qualitativo se origina em Max Weber (1864-1920), que introduz o termo “entender” com o que reconhece que

A questão metodológica no âmbito das ciências humanas apresenta, atualmente, intensas considerações relacionadas às abordagens quantitativas e qualitativas do saber científico. A rigidez metodológica vigente, de ordem positivista, deparou-se com a flexibilidade humana, exigindo a consideração de aspectos subjetivos qualitativamente identificáveis e análise no processo da construção do conhecimento. Nesse aspecto reabriu espaços de discussão menos dogmáticos e estereis, favorecendo a construção de novos saberes epistemológicos.

Diferenças e semelhanças entre as metodologias quantitativas e qualitativas foram apresentadas por diversos autores, convidando a comunidade científica a uma reflexão crítica e orientadora do processo de pesquisa.

Hernández (2006) demonstra que ao longo da história da ciência surgiram diversas correntes de pensamento, delimitando formas específicas de interpretação da realidade e do homem, transcendendo o espaço dos debates para o da preocupação em estabelecer uma ponte entre a razão e o observável.

Duas correntes polarizaram os enfoques principais ou aproximações ao conhecimento: o enfoque quantitativo⁵ e o enfoque qualitativo⁶ da pesquisa. Hernández (2006) afirma que o enfoque qualitativo, às vezes referido como investigação naturalista, fenomenológica, interpretativa ou etnográfica é uma espécie de “paráguas” na qual se inclui uma variedade de concepções, visões técnicas e estudos no quantitativo. Um tratamento qualitativo descreve os processos que ocorrem na pesquisa e detalham suas diferenças ao longo do tempo, ao passo que o tratamento quantitativo estabelece quais são os processos, suas frequências e a

além da descrição e medição de variáveis sociais, devem considerar-se os significados subjetivos e a compreensão do contexto onde ocorre o fenômeno. Weber pressupôs um método híbrido, com ferramentas como os tipos ideais, onde os estudos não sejam unicamente de variáveis microsociais, senão de instâncias individuais.

medida de sua magnitude.

Esse autor sugere também que a pesquisa quantitativa pressupõe uma realidade social objetiva, utilizando-se de amostras representativas da população e apresentando os resultados de forma objetiva e impessoal, enquanto a de ordem qualitativa assume uma realidade social continuamente construída pelos seus participantes, utilizando-se de estudo de caso.

Fernández-Collado (2006), por sua vez, aponta as diferenças entre ambas as abordagens no que se refere ao tipo de dado empregado: enquanto a pesquisa qualitativa transforma o material em números, a pesquisa quantitativa coleta material verbal e analisa-o textual e linguisticamente. Portanto, segundo autor, acima mencionado, o enfoque qualitativo pode definir-se como um conjunto de práticas interpretativas que fazem ao mundo visível, o transformam e convertem em uma série de representações na forma de observações, anotações gravações e documentos. É naturalista (porque estuda os objetos e seres vivos e seus ambientes naturais) e interpretativo (pois intenta encontrar sentido aos fenômenos em termino dos significados que as pessoas lhes outorguem).

Desse ponto de vista ambos os enfoques, qualitativos e quantitativos, resultam muito valiosos e tem realizado notáveis oportunidades no avanço do conhecimento. Nenhum é extrinsecamente melhor que o outro apenas, constrói diferenças e aproximações não representando paradigmas competitivos, pois não há quantificação sem qualificação, e não há análise estatística se interpretação (Hernández 2006).

Madureira e Branco (2001) ressaltam, contudo, que as diferenças entre as metodologias quantitativas e qualitativas não se referem somente aos métodos e à validade na coleta de dados, mas principalmente aos seus pressupostos etimológicos e à teoria subsidiária na produção do conhecimento.

Segundo as autoras, “[...] a discussão metodológica continua alienada do processo de construção do conhecimento e, por extensão, a

diferença entre a pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa se reduz à natureza dos métodos” (p. 66).

A questão da metodologia científica não pode, dessa forma, ser dissociada dos pressupostos epistemológicos e do referencial teórico dos pesquisadores. As diferenças metodológicas entre as abordagens qualitativas não se referem à modificação de instrumentos, “tipos de lentes do pesquisador” ou espaços de distanciamentos junto ao(s) sujeito(s), mas aos pressupostos epistemológicos que conduzem a tal “lente” ao movimento de aproximação ou de afastamento, aos aspectos subjetivos que constituem o fundo sobre o qual a pesquisa é focada.

EPISTEMOLOGIA QUALI-QUANTITATIVO

O campo científico aponta uma tendência para o surgimento de um novo paradigma metodológico. Um modelo que consiga atender plenamente as necessidades dos pesquisadores. Essa dicotomia positivista x interpretativo, quantitativo x qualitativo, parece estar cedendo lugar a um modelo alternativo de pesquisa, o chamado quanti-qualitativo, ou o inverso, quali-quantitativo, dependendo do enfoque do trabalho.

Se por um lado, os pesquisadores das ciências naturais e exatas se mostram avessos às metodologias qualitativas, por outro, os cientistas sociais começam a criticar o enfoque positivista. Para Barros; Lehfel (2003, p. 32):

Ao tratarmos das ciências sociais não podemos adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais, pois o seu objeto é histórico e possui uma consciência histórico-social. Isto significa que tanto o pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às ações e às suas construções.

Apesar das claras oposições existentes entre as

duas abordagens (quantitativa x qualitativa) muitos autores, especialmente os da área social, colocam que o ideal é a construção de uma metodologia que consiga agrupar aspectos de ambas as perspectivas, como é o caso de Demo (1995, p. 231) quando diz que “Embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica”.

Essa polarização do mundo (bem x mal, amor x ódio, grande x pequeno) é própria da ideologia positivista. Essa postura de extremos parece ser danosa para a ciência, pois às vezes é dada ao objeto uma característica que não condiz com sua realidade, mas com o que está mais próximo dele. Assim como o ser humano é composto de duas dimensões, matéria e espírito, também é claro a idéia de que todas as coisas mundanas possuem, ao menos, uma representação objetiva e outra subjetiva. A visão reducionista que tem imperado no campo científico ocasiona uma diminuição da importância dos objetos. Esse aspecto meramente pragmático da pesquisa quantitativa acaba subjugando o real valor dos estudos.

Por outro lado, autores defendem que a utilização apenas de métodos qualitativos não é indicada, pois seria muito penoso construir teorias abrangentes a partir de estudos isolados. Assim, os aspectos objetivos são, por vezes, necessários à ciência. Considerando o campo das ciências humanas, sobretudo a educação, constata-se que já é uma realidade a utilização de abordagens “mistas”, ou seja, pesquisas que vêm fazendo uso de ferramentas de ambas perspectivas. Um discurso recente defendendo a importância dos dois enfoques é o de May (2004, p. 146):

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse

automaticamente uma verdade melhor do que a outra -, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

No campo da educação há um contexto favorável a utilização de metodologias de pesquisa que adotem um enfoque múltiplo. O cenário organizacional é, ao mesmo tempo, complexo e mutante. Se estudar o ser humano isoladamente já é uma tarefa desafiadora, entendê-lo no ambiente social escolar é uma tarefa ainda mais árdua.

O meio social escolar já possui uma riqueza de conhecimento considerável. A educação é uma ciência multifacetada. Talvez ela seja a que congrega mais saberes de outras ciências, e em virtude disso ela não tenha conseguido até hoje criar um método de pesquisa próprio. Não é errado afirmar que a educação une os dois enfoques metodológicos através dos seus vários campos de estudo. Entretanto do ponto de vista da forma de aproximar-se do problema, se classifica como quantitativa. De acordo com Gamboa (2002, p. 51-99): “[...] os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição.”

Triviños (1987, p. 109) reforça esse entendimento, colocando que:

É possível admitir diferentes modalidades de trabalho e tolerar a coexistência de modelos e a conveniência de trabalhar com formas quantitativas e qualitativas como um modo de complementar e ampliar as informações para possibilitar melhor entendimento com base em pontos de vista diferente.

A discussão sobre a pesquisa qualitativa não deve apontar seu foco apenas nos métodos, mas sim, esta deve ser uma articulação entre metodologia e uma

proposta epistemológica alternativa ao positivismo, ou seja, um dos pressupostos epistemológico qualitativo que contribua com a compreensão da “realidade em sua complexidade” (MORIN, 1996, p. 274).

A relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, para a epistemologia qualitativa, configura-se como dois pólos – teoria e produção de indicadores empíricos – na produção de conhecimentos e ambos estão indissociavelmente ligados. Nesta, os instrumentos deixam de ser vistos como um fim em si mesmo, como se faz no positivismo, para se tornar uma ferramenta interativa entre o pesquisador o sujeito investigado (GONZÁLEZ-REY, 1997).

Porém, essa interatividade no contexto da coleta e análise dos dados utilizando a entrevista, observação, questionários ou outros meios utilizados pela pesquisa qualitativa, pode ocorrer “erros e ilusão” pois, de acordo com Morin (1996, p. 86) “[...] o conhecimento em forma de palavra, ideia ou teoria, é fruto de uma tradução/reconstrução mediada pela linguagem e pelo pensamento, assim conhece o risco de erro”.

Portanto, a interpretação individual que o pesquisador faz sobre os dados recolhidos passa pelo filtro de seus conhecimentos e verdades sob a forma de modelos mentais, sentimento e capacidade de compreensão que, como diferentes lentes, interferem na visão e concepção de mundo distinguindo o real do irreal. Ao adotar o método quanti-qualitativo, esta pesquisa levou em conta a necessária interrelação entre formas diferentes de análise do fenômeno educacional, porém compatíveis entre si como meios complementares de ampliação da capacidade de interpretar e compreender a realidade abordada pelo estudo proposto.

TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa é do tipo descritiva, pois retrata o ensino direcionado aos alunos com necessidades especiais do Ensino Fundamental de 1º ao

5º Ano da Escola Municipal Cleonice Menezes Fernandes, situada na Zona Leste da cidade de Manaus/AM.

A pesquisa descritiva, anda segundo Vieira (2002), é aquela que permite descrever as características de determinada população ou fenômeno, mas tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora fundamente essa explicação.

Esta pesquisa foi elaborada de maneira a descrever o processo ensino-aprendizagem na referida escola, considerando os elementos diretivos e subjetivos envolvidos no que se refere ao atendimento estudos já realizados acerca da contribuição da educação para sua inclusão.

Trata-se, também, de uma pesquisa do tipo quanti-qualitativa, pois teve por base a coleta de dados expressos em variáveis numéricas, bem como opiniões e informações agrupadas em categorias de análise (GIL, 1994).

A pesquisa é ainda do campo, que consiste uma “investigação empírica realizada no local onde ocorreu ou ocorre um fenômeno ou que dispõe de elementos para explica-lo (VERDARA, 2007, p. 47). Quanto ao método de abordagem, esta pesquisa será qualitativa, uma vez que consistirá no emprego de interpretação subjetiva por parte do pesquisador. A escolha deve-se às possibilidades de conhecimento propiciadas, uma vez que nesse tipo de pesquisa o pesquisador pode ocupar-se mais da profundidade do objeto de estudo, a entrevista é um instrumento indispensável, pois pode facilitar a compreensão detalhada das crenças, sentimentos, atitudes e valores (MINAYO, 2003).

SUJEITOS E AMOSTRA

Participaram da pesquisa 12 professores do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I, incluindo-se a Secretária para melhor representar o segmento educacional no qual o projeto se focaliza. Além dos dados coletados pelo representante do Gestor.

Tendo em vista o número reduzido de sujeitos

participantes da pesquisa, não foi realizada escolha por amostra, sendo contatados segundo o critério de acessibilidade.

INSTRUMENTOS

No avanço do percurso metodológico surgiu a necessidade de fazer uso de procedimentos sistemáticos para obter informações tanto dos participantes quanto do próprio ambiente onde a pesquisas ocorreu, utilizando-se par isso de diferentes instrumentos.

Um instrumento de pesquisa é considerado válido, quando consegue medir com precisão o que se deseja conhecer. A confiabilidade é pertinente ao instrumento que repetidas vezes, é aplicado a um mesmo grupo de pesquisa e demonstra o mesmo resultado. A Precisão diz respeito á segurança que se pode ter com a aplicação do instrumental, segundo a demonstração de validez e confiabilidade que foram testadas (OLIVEIRA, 2003, p. 55).

O instrumento escolhido para este trabalho foi selecionado com a finalidade de dar confiabilidade e precisão dos resultados conforme os parâmetros da metodologia do trabalho científico. Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário composto de cinco (12) questões a 12 educadores, seguida de observação durante a atuação de cada um dos professores em sala quando da aplicação das aulas conforme planejamento.

A realização de coleta de dados em campo visou obter dados sobre o processo ensino-aprendizagem na escola, bem como informações acerca da sua percepção sobre a importância, adequação e possibilidades de utilização dos recursos e instrumentos disponíveis no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Optou-se pelo uso do questionário em razão da sua relevância para o desenvolvimento de uma pesquisa como explica Oliveira (2003, p. 56);

O questionário é considerado um importante instrumento de pesquisa, por fornecer subsídios reais do universo ou amostra pesquisada. A elaboração de um

questionário requer que o(a) pesquisador(a) conheça a ser pesquisada[...]. A elaboração das questões deve estar fundamentada não problema formulado nas hipóteses pertinentes ao tema pesquisado, devendo estar em relação com a realidade da pessoa que vai responder ao questionário.

Nesta pesquisa, o uso do questionário permitiu o levantamento situacional da escola e o contexto de aprendizagem envolvendo o emprego de procedimentos e técnicas da educação inclusiva.

Para a análise do processo ensino-aprendizagem também foram feitas observações em sala de aula. Para que elas ocorressem de forma adequada, optou-se pela observação participante, com o registro de todas as ações, bem como, de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como explica Oliveira (2003), na técnica da observação participante e observador, enquanto parte do contexto estudado, estabelece uma relação mais próxima para perceber sistemas de significados existentes por trás das aulas, e interage com o contexto pesquisado, ou seja, estabelece uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo.

Para esta pesquisa este tipo de observação permitiu a tomada de contato com a realidade escolar, bem como a forma como ocorre o processo ensino-aprendizagem segundo o percurso definido pelas atividades curriculares direcionadas á inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Também foi relevante o emprego do diário de campo, uma alternativa metodológica valiosa, pois foi de uso cotidiano ao longo da pesquisa. Essa técnica serviu para anotar as peculiaridades do campo de pesquisa, oferecendo melhor visibilidade ao processo do estudo e suas implicações.

O emprego deste instrumento, como refere Trivinos (1987, p. 154) compreende a descrição de “[...] fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre

as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo”.

Para a obtenção dos dados junto aos informantes, foi aplicado um questionário composto de cinco questões a 12 educadores, seguida de observação durante a atuação de cada um dos professores em sala quando da aplicação das aulas conforme planejamento.

A coleta de dados através de questionário estruturado e a observação da atuação do professor em sala tornaram-se elementos centrais e norteadores da pesquisa, complementado com análise do projeto político pedagógico. Através desta metodologia, foi possível compreender, analisar e interpretar fatos relevantes para o problema em estudo.

O PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Foi realizada uma reunião com os professores da Instituição de Ensino, na qual foi apresentado o projeto da presente pesquisa. No primeiro encontro, foi aplicado o questionário de levantamento dos dados da pesquisa para a validação dos mesmos; em seguida todos afirmaram sua participação na continuidade da pesquisa.

Após a exposição dos objetivos, foi entregue uma ficha de interesse para participação na pesquisa, respondida e devolvida em seguida. A exposição ocorreu no período de uma reunião pedagógica, estando presentes 100% dos professores das Séries Iniciais e Ensino Fundamental, bem como os atuantes nas classes de Educação Especial.

O processo de pesquisa quantiquantitativa delineado perseguiu desde o início um clima de “cooperação profissional” (THURLER, 2001) nos moldes em que foi caracterizado anteriormente. As questões sobre a temática avaliação das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências deveria ser apresentadas e discutidas por todos os

profissionais envolvidos no projeto pedagógico da escola.

O eixo acima descrito foi um dos critérios para a escolha da escola, já que buscamos definir um local de pesquisa que demonstrasse interesse em uma investigação, e possibilidade de trabalho coletivo e colaborativo. Outros critérios complementares adotados para a seleção da escola foram:

- Ter alunos com deficiências compondo as turmas comuns.
- Apresentar um corpo docente cujo percurso de trabalho com os alunos com deficiências demonstrasse a aceitação do direito a escolarização desse alunado.

Este último critério se insere no âmbito das questões atitudinais em relação aos alunos com deficiências, e foi estabelecido, pois em nossas indagações não estavam previstas discussões preliminares sobre o direito desses alunos a estudar numa escola inclusiva.

A seleção dos professores participantes seguiu também dois critérios básicos

- Ser professor⁷ do Ensino Fundamental da escola pesquisada;
- Estar atuando ou já atuou com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula do ensino regular.

Seguindo esses critérios, a escola foi selecionada a partir da análise de uma listagem já existente onde estão relacionadas diversas escolas da rede de ensino do Município de Manaus, com experiências bem sucedidas de inclusão de alunos com deficiências em turmas comuns. A escolha dos professores baseou-se nos seguintes critérios: os profissionais deveriam estar atualmente acompanhando crianças com necessidades educacionais especiais em classes regulares. As entrevistas com os participantes foram realizadas nas próprias escolas e em horários

⁷ Como há três professores do sexo masculino participante da pesquisa, é utilizada a denominação professor, mesmo quando

o participante for do sexo feminino, em respeito á identidade dos professores do grupo.

escolhidos por eles.

Após a transcrição dos relatos, fez-se uma leitura ampla do material obtido. Em seguida, realizou-se a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2002), a qual envolveu:

- a) a identificação dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas;
- b) o recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados;
- c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de ideias comuns ao grupo pesquisado.

Os professores tiveram a total liberdade para a sua participação. A partir de um convite feito a todos os professores que atuam ou atuaram nesse nível, doze demonstraram interesse em participar da pesquisa. A fim de preservar a identidade dos participantes, foram usadas letras a priori, sem correspondência com o seu nome verdadeiro.

Segue uma pequena síntese descritiva de como cada professor apresenta-se na pesquisa:

- Professor A: Atua como Secretária da escola, possui Ensino Médio, cursando o ensino superior;
- Professor B: Professor de 1º ano do Ensino fundamental I possui Ensino Médio, cursando o último módulo em Pedagogia;
- Professor C: Professor de 5º ano do Ensino fundamental I, é licenciado em Matemática e pós-graduado em Supervisão Escolar.
- Professor D: Professor de 5º ano do Ensino fundamental I é licenciado em Língua Portuguesa e possui Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa;
- Professor E: Professor de 5º ano do Ensino fundamental I é licenciado em Geografia e Pós-Graduação em Psicopedagogia;
- Professor F: Professor de 1º ano do Ensino fundamental I é licenciado em Língua Portuguesa e Pós-Graduação em Psicopedagogia;

- Professor G: Professor de 2º ano do Ensino fundamental I é licenciado em Biologia e Pós-Graduação em Psicopedagogia atuante na Educação Especial;
- Professor H: Professor de 2º ano do Ensino fundamental I é licenciado em Pedagogia;
- Professor I: Professor de 4º ano do Ensino fundamental I é licenciado em História;
- Professor J: Professor de 4º ano do Ensino fundamental I é licenciado em Geografia;
- Professor L: Professor de 3º ano do Ensino fundamental I é licenciado em Filosofia;
- Professor M: Professor de 3º ano do Ensino fundamental I é licenciado em Língua Portuguesa.

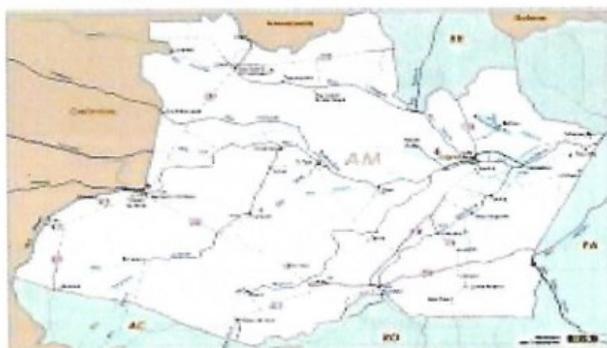
ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos nas entrevistas e questionários, quantificáveis, foram tabulados e submetidos à apresentação na forma de tabelas e gráficos, estatisticamente trabalhados por meio do emprego do software Excel.

Para os dados qualitativos, procedeu-se à análise de conteúdo conforme o proposto por Chizzotti (2005, p. 89-90), visando uma aproximação dos resultados da pesquisa qualitativa, considerando e valorizando-se o contexto no qual a comunicação é veiculada.

Os resultados foram discutidos e interpretados à luz dos objetivos para a investigação neste estudo cujo teor principal é analisar avaliar o desenvolvimento e o processo de ensino/aprendizagem de alunos com necessidades especiais educativas incluídos em classes comuns do ensino regular nas alocações dos professores. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Cleonice Menezes, situada na Zona Leste de Manaus/Amazonas/Brasil, conforme mapas demonstrativos

Figura 1: Mapa do Estado do Amazonas



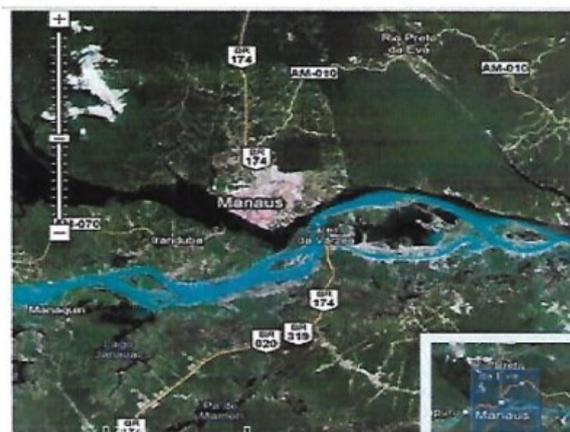
Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Amazonas>>
Acesso: 19 out. 2011

O Amazonas (figura 1) é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo a mais extensa delas, com uma área de 1.570.745,680 km², se constitui na 9ª maior subdivisão mundial, é a segunda unidade federativa mais populosa da região Norte, com seus 3,4 milhões de habitantes. No entanto, apenas duas de suas cidades possuem acima de 100mil habitantes: Manaus, a capital e Parintins.

O Estado é oficialmente subdividido em 13 microrregiões, além de 4 mesorregiões. Faz fronteiras com o Pará (Leste); Rondônia e Mato Grosso (Sul); Acre (Sudeste); Roraima (Norte), responsável por 32% do PIB da região. Possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano, o maior PIB per capita, a 4ª menor taxa de mortalidade infantil, além 3ª taxa de analfabetismo entre todos os estados das regiões norte do Brasil.

A Escola Municipal Cleonice Menezes Fernandes localiza-se na cidade de Manaus, município brasileiro e capital do estado do Amazonas (Figuras 2 e 3), fundada em fundada em 1669. É o principal centro financeiro, corporativo e econômico da Região Norte do Brasil. É uma cidade histórica e portuária, localizada no centro da maior floresta tropical do mundo. Situa-se na confluência dos rios Negro e Solimões, sendo considerada a urbe mais populosa da Amazônia de acordo com as estatísticas do IBGE, conhecida mundialmente, principalmente pelo seu potencial turístico e pelo ecoturismo, sendo o décimo maior destino de turistas no Brasil.

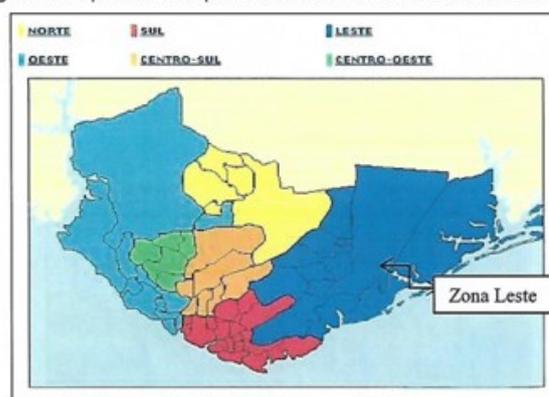
Figura 2: Localização de Manaus, às margens do Rio Negro



Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Amazonas>>
Acesso; 19 outubro 2011

Manaus destaca-se pelo seu patrimônio arquitetônico e cultural, com numerosos templos, palácios, museus, teatros, bibliotecas e universidades. É localizada no extremo norte do país, a 3.490 quilômetros da capital federal, Brasília, sua área é de 11.401 km², representando 0.7258 % do estado do Amazonas, 0.2959 % da Região Norte e 0.1342 % de todo o território brasileiro. Desse total 229,5040 km² estão em perímetro urbano. Abriga a universidade mais antiga do Brasil, a Universidade Federal do Amazonas, fundada em 1909. A cidade representa sozinha 49,9% da população do Amazonas e 10,89% da população de toda a Região Norte do Brasil.

Figura 3: Mapa do município de Manaus dividido em 06 zonas distintas



Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Amazonas>>. Acesso em: 19 de outubro 2011.

A Escola Municipal Cleonice Menezes Fernandes localiza-se no bairro João Paulo II (Figura 4), tendo iniciado as suas atividades a partir da Lei Municipal nº 371, de 26 de agosto de 1996, visando atender à clientela desse bairro, atendendo aos alunos das séries iniciais do

1º ao 5º ano, alunos das séries finais do 6º ao 9º ano do ensino regular, bem como a alunos com necessidades especiais.

Figura 4 - Mapa do bairro João Paulo II, onde está localizada a Escola envolvida na pesquisa.



A referida unidade escolar atende também a alunos do programa aceleração da aprendizagem, a alunos do programa mais educação, do programa escola aberta, do projeto segundo tempo, bem como oferece atividades de ginástica para a Terceira Idade. A organização das atividades está baseada no modelo de gestão pedagógica democrática e participativa, que tem o objetivo de fazer a integração escola/comunidade, o que já favoreceu a execução de vários projetos pedagógicos, sociais e ambientais.

Figura 5: Portão de acesso da Escola Municipal Cleonice Menezes Fernandes



Fonte: Foto extraída pela autora da pesquisa em 05/2011.

Após sua criação, a escola passou por duas reformas e ampliação, em 1999 e 2004. O prédio escolar (Figura 6) possui 4 pavilhões, sendo 01 com 02 andares, assim distribuídos:

- 1º pavilhão - 06 salas de aula;
- 2º pavilhão - cozinha, refeitório, 02 banheiros, 03 salas de aula;
- 3º pavilhão - 01 depósito, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala de pedagogos, 01 sala dos professores, 03 salas;
- 4º pavilhão - 03 salas de aula, 02 banheiros, 01 depósito;
- 1º andar: 03 salas de aula, 01 biblioteca; 01 laboratório de informática e 01 quadra coberta.

Figura 6: Visão de um dos blocos da Escola Municipal Cleonice Menezes Fernandes



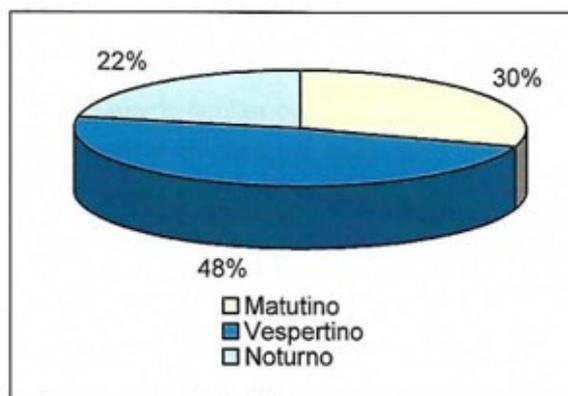
Fonte: Foto extraída pela autora da pesquisa em 05/2011.

A escola recebe recursos financeiros provenientes dos PDDE, PDE, ESCOLA ABERTA E SEGUNDO TEMPO. Funciona em três turnos, nos quais estão distribuídos os professores. No quadro de professores da escola pesquisada 48% dos professores atuam no turno vespertino, 30% no turno matutino e 22% noturno, sendo o foco desta pesquisa o turno matutino e vespertino, onde existe alunado com necessidades educacionais especiais (Tabela 1).

Tabela 1 - Quadro de Professores

Turnos	Quantidade	Porcentagem
Matutino	15	30%
Vespertino	24	48%
Noturno	11	22%
Total	50	100%

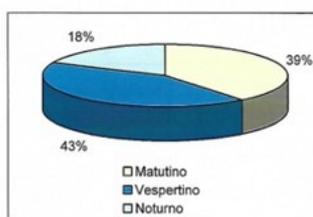
Fonte: Pesquisa na Escola Municipal Cleonice Menezes Fernandes, 2011



No quantitativo de alunos da escola pesquisada, 42% dos alunos frequentam o turno vespertino, 39% dos alunos no turno matutino, onde foi o foco da pesquisa por ter alunos com necessidades educacionais especiais e 18% dos alunos frequentam o turno noturno (Tabela 2).

Turnos	Quantidade	Porcentagem
Matutino	619	39%
Vespertino	667	42%
Noturno	291	18%
Total	1577	100%

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Municipal Cleonice de Menezes Fernandes, 2011.



MARCO REFERENCIAL SITUACIONAL

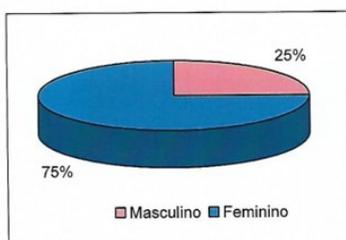
A escola está localizada no bairro João Paulo II, onde a grande maioria dos alunos é carentes, provenientes de famílias humildes de atividade econômica informal, aonde a renda familiar de grande parte dos moradores não chega a dois salários mínimos.

A falta de emprego na comunidade é um agravante. Diante desta realidade pais e filhos são submetidos a fazer “bicos” para sobreviver, e em face disto muitos alunos são obrigados a abandonar a escola muito cedo para ajudar no sustento familiar ou até mesmo para viverem de assaltos a objetos de pequeno valor tais como: bolsas, relógios, cordões, celulares, etc.

Tabela 3 - Sexo dos participantes da pesquisa

Sexo	Quantidade	Porcentagem
Masculino	3	25%
Feminino	9	75%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Municipal Cleonice de Menezes Fernandes, 2011.



MARCO SITUACIONAL OPERATIVO

A escola visa o ensino de qualidade, sem repetências e abandono. Para tanto, tem buscado oportunizar as condições para que o processo ensino

aprendizagem melhore a cada ano. Para que isso aconteça, são desenvolvidos estudos teóricos das linhas pedagógicas adotadas pela escola, fazendo também a integração escola/comunidade, em especial enfocando a importância da questão ambiental como fonte de preservação da vida e promoção de um exercício de liberdade com responsabilidade.

PERFIL DOS PESQUISADOS

Os sujeitos da pesquisa foram: 12 professores que atuavam do Ensino Fundamental de 1º à 5º ano e Educação Especial. No que concerne o número de professores distribuído em gênero/sexo da instituição escolar pesquisada por modalidade de atendimento educacional, referente ao ano de 2011, 75% dos professores são do sexo feminino e 25% do sexo masculino.

Para falar em inclusão é preciso, primeiramente, lançar um olhar sobre a questão dos gêneros dos professores. Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura.

Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. Por exemplo, o fato de as mulheres, em razão da reprodução, ser tidas como mais próximas da natureza, tem sido apropriado por diferentes culturas como símbolo de sua fragilidade ou de sujeição à ordem natural, que as destinaria sempre à maternidade. É comum encontrar em reportagens que comparam a posição de homens e mulheres no mercado de trabalho às desigualdades existentes: grande parte dos postos de direção ocupados por homens (como no próprio sistema escolar); significativas diferenças salariais entre homens e mulheres; maior concentração de homens em áreas como engenharia, informática,

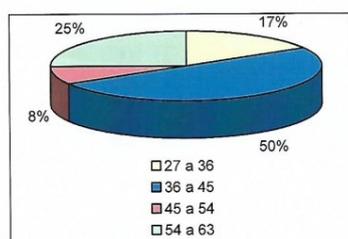
enquanto as mulheres se concentram em atividades de ensino e cuidado.

À primeira vista, pode parecer que as escolhas ou os modos de inserção no mundo do trabalho sejam reflexo de preferências naturais, aptidões natas, capacidades e desempenhos distintos entre homens e mulheres. No entanto, se observarmos com atenção, verá que a distribuição de homens e mulheres no mercado de trabalho e as desigualdades decorrentes podem ser socialmente compreendidas e atribuídas às assimetrias de gênero.

Tabela 4 - Idade dos pesquisados

IDADES	Quantidade	Porcentagem
27 a 36	2	17%
36 a 45	6	50%
45 a 54	1	8%
54 a 63	3	25%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Municipal Cleonice de Menezes Fernandes, 2011.



Verifica-se que, em relação a idade, os professores que têm entre 45 anos a 54 anos são maioria 50%, 25% dos professores tem 54 anos a 63 anos, 17% tem entre 27 anos a 36 anos e 8% dos professores tem 45 anos a 54 anos.

Refletindo sobre esses dados, constata-se que a maioria dos professores tem idade superior a 35 anos, condição que os torna mais vulneráveis a situações com estresse no ambiente de trabalho. Diversas pesquisas, no âmbito da docência, que estudam o estresse e o Burnout na sua relação com as variáveis socioeconômicas atribuem às professoras maiores níveis de estresse geral e profissional, bem como maiores níveis de exaustão emocional e menores níveis de realização pessoal e de despersonalização. Relativamente à idade, os resultados são mais ambivalentes, no entanto os professores com maior idade apresentam mais estresse e mais Burnout

(ARAÚJO, 2008). Há, portanto, uma possível interação entre o gênero e maior vulnerabilidade a situações patológicas relacionadas ao ambiente de trabalho na educação, o que é uma questão a ser considerada quando se trata de analisar aspectos como desempenho profissional, adaptação a mudanças e novas requisições de trabalho, como é o caso do processo de inclusão de alunos com deficiência na escola.

No que concerne ao tempo de exercício profissional, todos os participantes apresentaram um longo período de experiência, com no mínimo dois anos de atuação na área. No grupo de professores, a maior parte (cinco docentes) encontrava-se na faixa entre 8 a 14 anos de trabalho na profissão. Enquanto que só (um docente) apresentava-se na faixa de 20 a 26 anos acerca do tempo de atuação profissional.

Os dados sobre a experiência prévia e a formação continuada de professores para atuação com alunos que apresentam necessidades especiais encontram-se na Tabela 6. Pôde-se verificar que a maioria dos professores já possuía experiência anterior junto a alunos com deficiência. Somente um professor mencionou não ter participado de curso e encontro acerca da educação inclusiva sem, contudo, especificá-lo.

Aqui o enfoque é dado para a questão de número de professores distribuídos quanto à atividade atual de acordo com o cargo/função na função da instituição escolar pesquisada, referente ao ano de 2011. Foram encontrados os seguintes dados: (92%) dos entrevistados afirmaram exercer o cargo de acordo a função e só (8%) não está de acordo, ainda, pois está cursando o ensino superior.

Os dados sobre a formação continuada de professores para atuação com alunos que apresentam necessidades especiais. Pôde-se verificar que a maioria dos professores recebe e/ou participam de cursos e/ou treinamentos para atuar junto a alunos com deficiência. Somente um professor mencionou não ter participado de curso e/ou treinamento acerca da educação inclusiva sem, contudo, especificá-lo.

No grupo de professores, as maiorias dos profissionais afirmaram ter participado de cursos e/ou treinamentos sobre a inclusão escolar, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Manaus-AM-Brasil, porém não informou o período em que tal evento foi realizado, bem como não especificou tal evento.

Apesar da alta participação dos professores em encontros, todos indicaram ter recebido orientações de profissionais, de dentro ou de fora da escola, sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Dentre os profissionais que forneceram orientações aos participantes, foram mencionados um (um) professor especializado, um (um), pedagogo e dois (dois) fisioterapeutas.

Entretanto, o relato dos participantes evidenciou a preocupação com a falta de orientação no trabalho junto aos alunos com necessidades especiais. Mesmo aqueles profissionais que recebem ou receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo. A ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes e diretores parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios inclusivos.

Aparentemente, a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças.

Cabe salientar que três docentes apontaram os problemas de comportamento dos alunos (agressividade, indisciplina) ou as necessidades apresentadas pelos alunos incluídos como aspectos dificultadores do trabalho educativo. As demais falas focalizaram outros aspectos, como a falta de experiência anterior e o uso de estratégias específicas junto a alunos

com deficiências, assim como a importância de uma atitude positiva dos agentes envolvidos e de toda comunidade escolar frente aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. O preconceito e o número elevado de alunos nas salas de aula também foram vistos como aspectos negativos quanto ao processo inclusivo, pois prejudicariam as relações interpessoais e o desenvolvimento de um trabalho mais próximo ao aluno com necessidades especiais, respectivamente.

De acordo com os relatos, os docentes parecem crer que a habilitação específica deve ser o primeiro passo do processo inclusivo e, por isso parecem exigir que tal condição seja atendida pelos órgãos responsáveis, indicando também certa urgência em adquirir conhecimentos sobre como lidar com essa clientela. Além disso, enfatizam outras necessidades para que os alunos com necessidades especiais possam ser beneficiados em sua inserção nas classes comuns.

Para nove dos docentes, a presença de uma equipe que dê suporte aos agentes educacionais constitui-se na principal necessidade apontada na educação inclusiva. Sugestões relativas à formação em serviço foram destacadas por oito professores. Tal fato, possivelmente, deriva da urgência que estes profissionais têm de obter auxílio e orientações a respeito do trato com alunos que apresentam necessidades especiais.

Docentes e administradores consideraram o apoio de especialistas como um aspecto fundamental na atuação com sujeitos que apresentam deficiências, explicitando também a idéia de que todos os funcionários devem estar informados e aptos para lidar com as diferenças e especificidades dos alunos. Esta visão assemelha-se ao que Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) ressaltam sobre a necessidade de as escolas tornarem-se comunidades acolhedoras, sendo que o primeiro passo desse processo seria o desenvolvimento de uma cultura escolar baseada no reconhecimento, na valorização e no respeito a todos os

alunos.

Alguns profissionais consideraram relevante a realização de adaptações na infra-estrutura dos estabelecimentos escolares e de um trabalho conjunto de todos os participantes da comunidade escolar, visando à inclusão desses alunos no ensino regular.

Em contrapartida, outros participantes indicaram que o professor precisa estar aberto ao processo de inclusão – subjetiva e profissionalmente – para atuar junto aos alunos com deficiências, alertando também que a participação dos familiares e da comunidade e de mudanças de atitude da sociedade frente às pessoas com necessidades educacionais especiais são aspectos essenciais para a concretização dos princípios inclusivos.

As necessidades apontadas indicam que o professor precisa ser auxiliado no processo de inclusão. Por estar à maior parte do tempo atuando junto aos alunos, o docente não pode trabalhar isoladamente. É por esse motivo que os educadores destacaram, em diferentes níveis, o caráter imprescindível do apoio de profissionais especializados, da família e de toda a comunidade incluindo formação continuada.

Quanto à escolaridade dos participantes, dois ou (17%) dos professores possuíam o ensino médio, porém, cinco ou (42%) dos professores participantes da pesquisa também já haviam completado o ensino superior e apenas cinco ou (42%) apresentavam curso de Pós-Graduação: 03 docentes fizeram especialização em Psicopedagogia, um especializou-se em Supervisão Escolar e um em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa. O curso de Pedagogia foi o mais frequente entre os professores, no entanto, verificou-se que a metade dos administradores apresentou dois cursos superiores, enquanto os professores possuíam somente um curso em sua formação.

Todos que estão envolvidos com a educação visam melhorar a qualidade da mesma. Esse fato mostra que não estão satisfeitos com a escola que temos. Para tal, é preciso identificar as características inaceitáveis e

as que precisam de promoção. A escola que temos, em sua grande maioria, caracteriza-se ainda pela educação tecnicista, preocupando-se com a transmissão de conhecimento formal, onde o centro das atenções, ou seja, o mais importante tem sido ainda, o conteúdo. O professor atua como uma parte da cadeia produtora desse conhecimento, o aluno o objeto passivo, a gestão é hierárquica e em alguns casos, autoritária. A tecnologia funciona apenas como um apoio ao ensino e a educação tem como único objetivo a formação do aluno para o mercado de trabalho, quando consegue ao menos isso.

O que constata pleno século XXI, com todo o desenvolvimento científico alcançado até aqui, o sistema de ensino ainda conserva, em sua maioria, um modelo conteudista e excludente no qual, o aluno é avaliado e selecionado como conhecedor ou não desses conteúdos, muitas vezes apenas através de prova escrita, sem levar em conta toda carga emocional e psicológica desse aluno naquele momento.

O aparente despreparo dos professores no que concerne às relações interpessoais é outro agravante, fruto de um analfabetismo emocional e espiritual causadores de atitudes violentas, verbal e psicologicamente falando, entre o público escolar. Pode-se citar também como um desses frutos, a resistência às mudanças, pois esta é dolorida e a opção pela acomodação, mais amena.

Quanto à qualificação oferecida pelas políticas públicas destinada ao corpo docente, é fragmentada (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005) acontecendo esporadicamente, além do pouco empenho por parte dos docentes pelo fato de acharem, repetitivo, cansativo e sem motivação para que se sintam estimulados e principalmente por que monetariamente não compensa. Neste sentido, busca-se Freire (1987) quando enfoca que a inflexibilidade destas atitudes, o docente se nega à educação e ao conhecimento como processo contínuo de crescimento qualitativo.

Demo (2004, p. 19) apresenta “Educação e Qualidade” aquela que não somente se traduz à tática de

planejamento, organização, controle do desperdício, relações públicas dentro outros elementos, mas, antes, supõe competência humana. Qualidade total para ele deve ser composta por dois fundamentais: “processo de construção e participação coletiva”.

Se qualidade é uma questão de competência humana, exige consciência crítica e capacidade de colocar em ação os resultados da mesma. Ou seja, saber e ter a coragem de mudar. No entanto vemos uma classe desacreditada no sistema educacional, explorada e socioeconomicamente desvalorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem relação direta com a prática docente e a qualidade do ensino, e para atingi-la é fundamental o reconhecimento da natureza dual do ser humano, das suas necessidades e demandas que devem ser objeto do processo educacional.

Na processualidade da relação entre professor e aluno encontra-se a possibilidade do desvelamento de novos caminhos para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, pois é preciso ir além dos ideais e propósitos da letra da lei, para dar concretude a direitos e atender a necessidades que a educação, numa visão holística do ser humano, pode oferecer aqueles que apresentam limitações físicas ou cognitivas, mas também têm seu potencial considerando a diversidade humana e as diferenças como algo comum a todos, não somente aos que apresentam necessidades especiais.

Como foi exposto, a educação inclusiva é um processo, e como tal depende da reflexão e da compreensão de situações e fatores que tem de alguma forma influenciado no desenvolvimento ou restringido a inserções de alunos com deficiência na escola,

Esta pesquisa demonstrou que, apesar das políticas educacionais para a inclusão, baseadas em normas e disposições legais internas e internacionais, o processo de inclusão é, sobretudo, o produto da

intencionalidade e da mobilização de professores e demais profissionais que atuam no espaço escolar.

Este trabalho, ao lançar um olhar sobre o retrospecto histórico da inclusão, evidenciou que como processo ela está relacionada a uma necessária revisão de conceitos, ao aprimoramento de ideias e propostas, as quais, mesmo estando lançadas e acolhidas pelas políticas educacionais atuais, ainda se apresentam como desafios diante da realidade vivida pelos alunos deficientes na escola.

A pesquisa permitiu corroborar a hipótese formulada inicialmente, demonstrando que os alunos da rede municipal de ensino de Manaus estão sendo atendidos em suas necessidades educacionais especiais, porém o atendimento pedagógico não corresponde ainda ao que seria necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades.

Foi constatado que nem todos os professores da escola objeto desta pesquisa consideram que o processo de inclusão está sendo abrangente ou suficiente, o que sugere que ainda é preciso melhorar o modo pelo qual ocorre o acesso e a inserção de alunos com deficiência na rede escolar de Manaus.

Lançando um olhar sobre essa questão, o que ficou evidenciado e que, por um lado, a escola possui a infraestrutura adequada, e uma base de ação baseada em propostas curriculares e em ações planejadas.

Se isso tem permitido atender a muitas crianças com deficiência, podendo os professores contar com equipamentos e espaço adequado para a sua formação, também deve ser observado que se torna necessário aprofundar a compreensão das causas de eventuais limitações ao processo inclusivo, relatado por alguns professores.

Nesse sentido, é oportuno que gestor, professores e pedagogo ampliem o nível de conhecimentos sobre os problemas da inclusão na escola, buscando por meio das suas experiências e da troca de informações, embasamento para uma ação conjunta visando ampliar e reforçar as bases do processo

inclusive. Para isso é importante também conhecer e estimular as famílias, levando em conta, como foi exposto, que algumas questões centrais relacionadas a inclusão do aluno com deficiência na escola passam pela compreensão do histórico da deficiência, da compreensão do preconceito e de como os paradigmas de coexistência e tratamento conferido ao deficiente ainda limitam a sua inclusão social e escolar.

Com as análises e resultados acima, foi possível a consecução do objetivo geral da pesquisa, no que se refere a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes comuns do ensino regular de uma escola da Zona Leste de Manaus-AM.

Do mesmo modo, foram atingidos os seus objetivos específicos, delineando-se o percurso histórico da formação de conceitos, da afirmação de direitos e do desenvolvimento de novos olhares sobre o deficiente e a sua inclusão na escola, bem como compreendendo como o processo inclusivo está ocorrendo por meio do processo de ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades especiais educacionais incluídos em classes comuns do ensino regular em uma escola da Zona Leste da cidade de Manaus-AM. A avaliação dos resultados da inclusão desses alunos permitiu melhor compreender os avanços e limites do processo, o que torna a pesquisa um ponto de partida para novas investigações, aprofundando o tema Segundo a perspectiva original deste trabalho, ou com base em novos enfoques e propósitos

A partir das questões levantadas neste estudo várias outras investigações se justificam como forma de complementação e/ou aprofundamento do tema, apresentando-se como sugestões para novos estudos:

- Mapeamento da provável clientela com necessidades educacionais especiais da instituição estudada;
- Elaboração de programa específico para minimizar os fatores que dificultam a inclusão, identificados na escola pesquisada;

- Avaliação das concepções sobre Educação Inclusiva que compõem a atual Escola Municipal Cleonice Menezes Fernandes.

Portanto, embora os objetivos desta pesquisa tenham sido alcançados, muitas outras perguntas surgiram ao longo do processo de investigação e esperam respostas.

REFERÊNCIAS

ABREU, ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. O professor universitário em aula. São Paulo: MG. Editores Associados, 1990.

ANDRADA, Edla G. C. de. Novos paradigmas da prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.

ANDREOZI, Maria L. Educagão inclusiva: fracasso escolar da educagão na modernidade. *Educagão e Subjetividade*, ano 1, n. 2, p. 43-75, 1º sem. 2006.

ANTUNHA, E. L. G. Avaliação Neuropsicológica dos sete aos onze anos. In: BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. (Org.). *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. 9. ed. Rio de Janeiro; 2001.

ANTUNES, Celso. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Vozes, 2003.

AUSUBEL, David et al. *Psicologia Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ARANHA, M.S.F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 63-70. Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995.

BARROS, Célia Silva Guimarães. *Psicologia e construtivismo*. São Paulo: Atica, 1996.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Anmed, 2002.

BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BEYER, Hugo Otto. O Projeto da Educação inclusiva: PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS DA IMPLEMENTAÇÃO. In: Jesus, Denise Meireles de (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória da pesquisa*. Porto Alegre: Mediagão/ Prefeitura Municipal de Vitória/CVD/FACITEC, 2007.

- BIGGE, M. L. Teorias da aprendizagem para professores. Sao Paulo: Pedagógica e Universitária, 1977.
- BOCK, Ana M. Bahia (org). Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13ª ed. Sao Paulo: Saraiva, 1999.
- BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961, Seção I, pt. 1, p. 11429-34.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971, p. 377.
- Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.
- Ministerio da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE). Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). Declaração de Salamanca e Linha de Ações sobre necessidades educacionais especiais. Brasília, 1994.
- Lei n. 9.394/96. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996.
- Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Ministerio da Educação. Convênio de Guatemala. Brasília: 1999.
- Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministerio da Educação e Cultura. Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004.
- BRUNNER, J. O Processo da educação Geral. 2. ed. Sao Paulo: Nacional, 1991.
- CAMPOS, D. M. de S. Psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CARVALHO, E. N. S. Educação dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino: considerações sobre a operacionalização curricular. Mensagem da APAE. Brasília, out./dez., p. 30-32, 1998.
- CARVALHO, Rosita E. Educação inclusiva com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediacção, 2004.
- CHIZO'I'I, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. Sao Paulo, Cortez, 1991.
- COELHO, M. S. Avaliação neurológica infantil nas áreas primárias de saúde. Rio de Janeiro: Atheneu, 1999.
- COLL, C.; MIRAS, M. Diferenças individuais e atenção a diversidade escolar na aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e cols. Desenvolvimento psicológico e educação; psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CONDE, Antonio Joao Manescal, SOBRINHO, Pedro Américo de Souza, SENATORE, Vanilton.
- Introdução ao Movimento Paralímpico: Manual de orientação para professores de educação física. Brasília: Comitê Paralímpico Brasileiro, 2006.
- CORTELLA, M. S. A falta que ela nos faz: Direito a escola deve movimentar todos os que tenham um pouco de deficiência política. Em pauta - Revista Educação, Sao Paulo, n.239, p.57,2001.
- COSTA, D. I.; AZAMBUJA, L. S.; PORTUGUEZ, M. W.; COSTA, J. C. Avaliação neuropsicológica da criança. Jornal de Pediatria, v. 80, n. 2, p. 111-116, 2004.
- CRUZ, V. Uma abordagem as teorias de aprendizagem. Sonhar, v. 4, n. 2, p. 45-83, 1997.
- DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas, S. Paulo: Papirus, 2004.
- DRAGO, R. Infância, Educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória. 2005, 187 f. Tese (Doutorado), Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
- DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DUTRA, M. C. Documentos garantem inclusão das pessoas com deficiências. Contexto, Ano IV, ed. 104, 11 abr. 2007.
- FALCAO, G. M. Psicologia da aprendizagem. 4.ed. Sao Paulo: Atica, 2002.
- FARIA, W. de. Aprendizagem e planejamento de ensino. Sao Paulo, Atica, 1989.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. Novo Aurélio XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARAES, Marly. Educagão inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. DECLARAQAO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Resolu o. Assembleia Geral das Na es Unidas em 10 de dezembro de 1948.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administrag o. 9.ed. Sao. Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, V. A. As tipologias, variag es e características da pesquisa de marketing. Revista da FAE, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61-70, jan/abr. 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formag o social da mente. Sao Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WERNECK, C. Sociedade inclusiva. Quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA, 1999.