



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENÁ EM PEDAGOGIA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

MICHELE NÓBREGA DE ARAÚJO

**INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO
EDUCADOR PARA ATUAR COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

**JOÃO PESSOA - PB
2013**

MICHELE NÓBREGA DE ARAÚJO

**INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO
EDUCADOR PARA ATUAR COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia, na Modalidade a Distância, do Centro
de Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. M.Sc. IVANA MARIA MEDEIROS DE LIMA

**JOÃO PESSOA - PB
2013**

MICHELE NÓBREGA DE ARAÚJO

**INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO
EDUCADOR PARA ATUAR COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro
de Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

APROVADA EM: ____/12/2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. M.Sc. **Ivana Maria Medeiros de Lima** - Orientadora
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Ms. Alba Lúcia Nunes
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

JOÃO PESSOA - PB
2013

A663i Araújo, Michele Nóbrega de.

Inclusão escolar: uma reflexão sobre a formação específica do educador para atuar com crianças com necessidades especiais / Michele Nóbrega de Araújo. – João Pessoa: UFPB, 2013. 61f.

Orientador: Ivana Maria Medeiros de Lima
Monografia (graduação em Pedagogia – modalidade a distância)
– UFPB/CE

1. Inclusão. 2. Integração. 3. Educação inclusiva. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37 (043.2)

Aos meus avós, pais, tios (as), minha irmãs, sobrinhos (as) e esposo dedico. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

AO DEUS ETERNO, SUPREMO, FIEL e CONSELHEIRO.

A minha vida pertence a TI, pois sem TI nada serei.

A minha avó Elvira e ao meu avô Camilo (in memoriam),

pelos ensinamentos cristãos de moral e ética que guardo dentro de meu coração. O amor que tenho por vocês é mais forte do que tudo.

À minha Mãe e a Vanildo,

que me compreenderam e me ajudaram, não só financeiramente, mas também nos momentos mais difíceis da minha vida, não me abandonaram.

Aos meus tios e tias, em especial, tia Deise, Milka, Alcemir e Severino,

pelo esforço e incentivo que me impulsionaram na conclusão de mais uma jornada acadêmica.

Às minhas irmãs, Marcela e Carine, e às sobrinhas (os): Camila, Yasmim, Stephany, Théo e Marcus,

por fazem parte da história da minha vida. Amo vocês!

Ao querido esposo e amigo Lautônio,

pela compreensão, paciência e incentivo, pois suportou a nossa distância, durante esses longos meses, em prol da minha segunda graduação. Você foi meu maior incentivo. Amo você!

As minhas grandes amigas, Zita e Isabela Fernandes,

amigas fiéis! Isabela (Bela), mesmo estudando em outro País, não se esquecia de mim. O apoio de vocês sempre foi fundamental. Vocês moram no meu coração para sempre.

As minhas tutoras, em especial, Edileuza,

que, nos momentos de dificuldades, estava presente, sempre disposta a ajudar e nunca me negou um favor. Deus continue te abençoando!

A minha orientadora, Professora Ivana,

pela enorme contribuição e orientação durante o desenvolver deste trabalho, meus sinceros agradecimentos, pois, sem a sua colaboração, teria sido mais difícil!

Aos professores do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal da Paraíba, minha admiração pela forma com que ensinam.

“Temos o direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferente, sempre, que a igualdade nos descaracteriza”.

(BOAVENTURA SOUZA SANTOS, 1996).

RESUMO

ARAÚJO, Michele Nóbrega. **INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO EDUCADOR PARA ATUAR COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.** 2013, 62 f. Monografia. (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa.

A escola é a primeira oportunidade que a criança tem para aprender a conviver com outras crianças fora do ambiente familiar. No entanto, existem milhares de crianças, adolescentes e jovens brasileiros que não têm acesso à escola, por isso estão excluídos da escolarização. É comum, atualmente, as escolas se depararem com alunos que não conseguem aprender ou têm inúmeras dificuldades que, não raras vezes, tornam a aprendizagem um fracasso escolar, e toda essa problemática, comumente, passa despercebida por muitos professores por causa da falta de conhecimento, o que resulta em rotulação e marginalização das pessoas excluídas da **escolarização, inclusive das pessoas com necessidades especiais e, infelizmente, pode gerar a evasão escolar e progredir para uma vida adulta marcada pelos insucessos.** O presente estudo **objetivou** analisar a relevância da formação de professores para atuarem com crianças com necessidades especiais. Para isso, elencaram-se estes **objetivos específicos**: refletir sobre o papel da escola e do professor no processo de inclusão de pessoas/crianças com necessidades especiais; destacar a relevância de o professor ter uma formação específica para trabalhar com crianças com necessidades especiais e analisar os principais documentos que abordam sobre a inclusão de pessoas/crianças com necessidades especiais. Para a realização desta pesquisa, optou-se por uma abordagem teórica e bibliográfica de caráter exploratório. O conteúdo foi analisado com bastante minúcia para os assuntos abordados neste trabalho referentes ao tema proposto. Tais informações nos levam a concluir, segundo os teóricos consultados, que é de extrema importância a formação, pois ninguém consegue oferecer um serviço de boa qualidade se não tem preparo, se não dedica tempo ao estudo, não lê nem participa de palestras e cursos. As escolas, por sua vez, devem criar condições curriculares adequadas, envolvendo toda a equipe escolar no processo de inclusão, criando ambientes educacionais flexíveis, mas contextualizadas, com o único objetivo: o de promover o progresso das crianças.

Palavras-chave: Inclusão. Integração. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT

The school is the first opportunity a child has to learn to live with other children away from the family environment. However, there are thousands of children, adolescents and young Brazilians who do not have access to school and therefore are excluded from education. Currently, it is common to schools encountering students who can not learn or have many difficulties that often make learning a school failure, and the whole problematic often goes unnoticed by many teachers due to lack of knowledge. This results in lettering and marginalization of people excluded from schooling, including people with special needs, which, unfortunately, can lead to school dropout and to an adult life marked by failures. The present study aimed to analyze the relevance of teacher training to work with children with special needs. For that purpose the specific objectives were listed: to reflect on the role of the school and the teacher in the process of inclusion of people/children with special needs; to stress the importance of specific training for teachers in order to work with children with special needs; and analyze the major documents that discuss about the inclusion of people/children with special needs. For this research, a theoretical literature and an exploratory bibliography was chosen. The content was analyzed with enough detail to the issues addressed in this work concerning the theme. Such statements lead us to conclude that, according to the theoretical consulted, it is of utmost importance, a specific training, since nobody can provide a quality service without duly preparation, nor devoting enough time to study, to read, and to participate in lectures and courses. On the other hand, schools should create appropriate curricular conditions, which would involve the whole school team in the inclusion process, propitiating flexible educational environments, contextualized, however, with the single goal: the children's progress.

Keywords: Inclusion. Integration. Inclusive Education. Teacher Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. INCLUSÃO E/OU INTEGRAÇÃO: DESCREVENDO A RELAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL	13
2.1 Descrição histórica geral da inclusão	13
2.2 Inclusão e integração: conceitos	15
2.3 O que é uma criança com necessidades especiais	24
3. A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	26
3.1 Os principais documentos que regem a inclusão.....	26
3.2 A função da escola em relação à inclusão	34
4. A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ENSINAR A PARTIR DA INCLUSÃO	38
4.1 O desafio da formação do professor (educador).....	38
4.2 O papel do professor na sala de aula	43
4.3 Por uma EDUCAÇÃO mais INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	45
5. METODOLOGIA.....	49
5.1 Pesquisa bibliográfica.....	49
5.2 Caracterização da pesquisa.....	49
5.3 Descritores da pesquisa bibliográfica.....	51
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

A escola é a primeira oportunidade que a criança tem de aprender a conviver com outras crianças fora do ambiente familiar. No entanto, existem milhares de crianças, adolescentes e jovens brasileiros que não têm acesso à escola e por isso estão excluídos da escolarização.

Os motivos são vários, porém, neste trabalho, destacamos alguns que mais chamam a atenção, a saber: estudantes pertencentes a famílias pobres; adolescentes que engravidam, deixam de ir à escola para cuidar dos irmãos menores ou “precisam” trabalhar para ajudar no sustento da família; afrodescendentes, os que vivem nas zonas rurais; indígenas; jovens que estão nas casas de recuperação, em conflitos com a lei, e os que apresentam algum tipo de deficiência.

Esses, de fato, necessitam de um atendimento educacional adequado, ou seja, de uma educação mais inclusiva, que dá oportunidade para todos, sem distinção; que propõe uma educação de qualidade e possibilita o acesso, a participação e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar. A educação inclusiva visa promover os direitos dos grupos sociais historicamente excluídos dos sistemas educacionais, por isso suas bases estão alicerçadas no Princípio da Inclusão. Nesse sentido, enveredamos na temática da inclusão, que tem sido empregada nos discursos acadêmicos e em diversas áreas do saber em nível mundial, como discutido na Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais no ano de 1994.

Neste estudo, partimos do princípio da ideia fundamental de inclusão, em que se propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica, e se atenta para a ideia de que o professor “deve” elaborar um planejamento que possibilite a integração de todos os alunos de acordo com a necessidade da sala de aula. Isso significa que o professor deve ter especialização específica para atender aos educandos, e a coordenação escolar deve garantir métodos, técnicas, recursos educativos e organização voltados para atender às necessidades dos educandos. Mas, questiono: será que isso acontece de fato?

A motivação pela escolha desse tema também tem origem na inquietação acerca dos olhares colocados sobre as diferentes práticas pedagógicas observadas durante a minha atuação como estagiária em uma Escola Pública do Município de João Pessoa.

A formação em Fonoaudiologia me proporcionou um olhar clínico, no que se refere às

diferentes patologias. E como estagiária do Curso Pedagogia, cursando a disciplina Pesquisa Aplicada à Educação e desempenhando atividades de educação em uma escola de ensino fundamental, foi fácil adentrar o universo escolar e vivenciar experiências diversas no processo de escolarização, em que tive a oportunidade de interagir com os alunos e com os professores e conhecer as vivências de cada um, seus sucessos e suas dificuldades no cotidiano escolar. Esses foram os motivos que justificaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Quanto ao **objetivo geral**, foi de analisar a relevância da formação de professores para atuarem com crianças com necessidades especiais. Para isso, foram elencados os seguintes **objetivos específicos**: refletir sobre o papel da escola e do professor no processo de inclusão de pessoas/crianças com necessidades especiais; destacar a relevância de o professor ter uma formação específica para trabalhar com crianças com necessidades especiais e analisar os principais documentos que abordam sobre a inclusão de pessoas/crianças com necessidades especiais. Nessa perspectiva, o estudo pretende responder a esta questão: “Será que os professores têm formação para ensinar a crianças com necessidades especiais”? Qual seria a função da escola?

Para tanto, foi realizada uma coleta bibliográfica acerca do assunto abordado. Depois de separado todo o material adquirido, foram analisados minuciosamente os assuntos abordados para o tema proposto: **Inclusão escolar: uma reflexão sobre a necessidade de o educador ter formação específica para atuar com crianças com necessidades especiais**, como será apresentado no corpo do referencial teórico deste trabalho.

No que diz respeito à estrutura, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro apresenta algumas considerações acerca do surgimento do movimento da Integração Escolar, inicialmente em Portugal, e, especificamente, no Brasil, visando criar instituições educacionais direcionadas a pessoas com deficiência (como eram denominadas na época), chamadas de Educação Especial. Traz, ainda, uma breve análise da história dos termos inclusão, integração e educação inclusiva, na visão de alguns autores como Ainscow (2009); Carneiro (2011); Angelucci (2011); Lima (2006); Edler Carvalho (2011); Ferreira (2011); Bruno (2006); Mittler (2003), entre outros, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Plano Nacional Educação Especial (PNEE/1994), o MEC (2008), entre outras Leis e Decretos, quando relacionados a definições de pessoas com necessidades especiais no item: O que é uma criança com necessidades especiais.

No segundo capítulo, são abordados os principais documentos que regem a inclusão e a visão da escola na perspectiva da inclusão, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira – LDB nº 9394/96 e a Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994). No tópico sobre a função da escola em relação à inclusão, autores como Negrine e Negrine (2010) e Stainback e Stainback (1999) embasam o assunto.

No terceiro capítulo, discute-se sobre a necessidade da formação do professor para ensinar a partir da inclusão; quais os desafios de sua formação (educador) e o que a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, especificamente no capítulo VIII, que trata sobre a Política de Capacitação de Profissionais Especializados. No tópico sobre o papel do professor na sala de aula, autores como Bezerra e Figueiredo (2010), Bersch e Machado (2007), entre outros, foram importantes para o desenvolvimento deste tópico.

No quarto e último capítulo, trata-se de um tema importante para a educação: Por uma educação mais inclusiva na educação infantil. Leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI - BRASIL, 1998) deram um novo enfoque à Educação Infantil, configurando-a como primeira etapa da educação básica.

2 INCLUSÃO E/OU INTEGRAÇÃO: DESCREVENDO A RELAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL

2.1 Descrição histórica geral da inclusão

O Movimento da Integração Escolar, segundo Sanches e Teodoro (2006), ocorreu em meados do Século XX (anos 60), na Europa, especificamente nos países nórdicos. Esse movimento estava baseado na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino. Os países da época que aderiram a esse movimento colocaram suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial.

Em Portugal, a Integração Escolar teve início nos anos 70. Em 1983, foram criadas e regulamentadas as equipes de Educação Especial, para os professores de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08), e o regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais (Decreto 319/91, de 23 de Agosto), duas medidas importantes para a definição da política educativa nessa área.

Sanches e Teodoro (2006) asseveram que a ruptura formal com a Educação Especial foi em decorrência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), com o apoio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), que foi assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva.

Segundo os autores referidos, a Declaração de Salamanca se refere, ainda, aos direitos das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (NEE), no contexto mais amplo dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993).

Durante os estudos, observamos que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC - e o Instituto dos Surdos

Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES - ambos no Rio de Janeiro.

No início do Século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); no ano de 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado para as pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, segundo dados do MEC (2007).

A preocupação em oferecer no Brasil atendimento a pessoas com deficiência, ocorreu a partir do Século XIX. Arelado a isso, surgiu o interesse na criação de instituições educacionais direcionadas a essas pessoas, denominadas de Educação Especial, que, segundo a legislação, é uma modalidade de educação escolar integrante da educação geral. Só a partir de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4.024/61), que aponta o direito dos “excepcionais” (denominação da época) à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas para as pessoas com deficiência e as com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nos anos 80, destacam-se o lançamento e a disseminação de importantes documentos internacionais e nacionais, que promovem os direitos da pessoa com deficiência à educação nos espaços regulares, dentre os quais, desatacam-se: o lançamento do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981); a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e, no Brasil, a Constituição

Federal (1988) e a Lei 7.853/89 sobre CORDE¹, cuja função, segundo Ferreira (2011), era de implementar a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

De acordo com Ferreira (2011), a década de 80 foi importante por se caracterizar como o marco de transição do modelo segregacionista para o modelo inclusivo na década de 90. Nessa mesma década, foram lançadas a Declaração de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, ambas pela UNESCO em 1994. No Brasil, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, um documento que orienta os sistemas de ensino a promoverem a integração de estudantes “que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” por meio do acesso à sala de aula regular. Sob o ponto de vista de Ferreira (2011), essa nova orientação ainda tem uma forte tendência excludente porque assume que um tipo particular de estudante pode frequentar a classe comum.

2.2 Inclusão e integração: conceitos

A ideia de inclusão pode ser definida de várias maneiras e não há uma perspectiva de inclusão em um único país ou escola nem uma definição única e consensual, como afirma Ainscow (2009, p. 14). O mesmo autor sugere cinco formas de conceituar inclusão, a saber:

- 1) **Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial:** essa abordagem tem sido questionada, pois, ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada.
- 2) **Inclusão como resposta à exclusão disciplinar:** se a inclusão, comumente, é associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais especiais, então, em muitos países, esse fator tem ligação com o mau comportamento.
- 3) **Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão:** quando usada em um contexto educacional, a inclusão social tende a se referir às questões de grupos cujo acesso à escola esteja sob ameaça, embora seja comum a linguagem da inclusão e da

¹ CORDE: a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência é o órgão da Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República responsável pela gestão de políticas voltadas para a integração da pessoa portadora de deficiência, tendo como eixo focal a defesa de direitos e a promoção de cidadania. (FERREIRA, 2011, p. 209).

exclusão social ser usada mais especificamente para se referir a crianças que são (ou correm o risco de ser) excluídas da escola e da sala de aula por causa de seu comportamento.

- 4) **Inclusão como forma de promover escola para todos:** refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou “escola compreensiva”, e à construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela.
- 5) **Inclusão como educação para todos:** esse tema vai englobar os principais documentos internacionais, como o movimento Educação Para Todos (EPT), criado nos anos 90, coordenado, principalmente, pela UNESCO, que tem relação com o acesso e a participação cada vez mais crescente na educação em todo o mundo. Refere-se às duas Conferências Internacionais realizadas em Jomtien em 1990 e Dacar em 2000, a Declaração da Educação para todos e termina por mencionar a Declaração de Salamanca.

Ainscow (2009, p.18) ainda traz um sexto tópico, a saber: a inclusão como abordagem de princípios para a educação. Refere que essas cinco formas de pensar a inclusão indicam significados que dados à inclusão por pessoas diferentes, em contextos diferentes. A ênfase desse autor é a seguinte: “deve-se dar menos no modo que a inclusão aparenta ser - a sua cara - e mais no modo como ela deve ser desenvolvida em escolas”. Os valores inclusivos, para o autor supracitado, são: igualdade, participação, comunidade, compaixão, diversidade, sustentabilidade, respeito e direito.

Os “valores inclusivos” - termo referido pelo autor acima - dizem respeito a estar com outros e a colaborar com eles, além do reconhecimento e da valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como de fato são. Quando existe uma valorização, começa-se também a valorizar a comunidade e a reconhecer a importância do papel social da educação na criação e na manutenção de comunidades e do seu potencial, como das instituições de se sustentarem de forma mútua. É o sentimento de responsabilidade por grupos que vai além da família, engloba a nação, sinônimo de cidadania global, pois, como afirma Ainscow (2009), o processo de inclusão envolve a todos, na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e política e para a nossa aprendizagem sobre como melhorar as nossas ações para valores inclusivos.

Carneiro (2011) define inclusão como o movimento da sociedade (sociedade inclusiva) voltado para produzir a igualdade de oportunidades para TODOS. Se o foco for o ângulo individual, a inclusão supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir a identidade pessoal e social. Analisando o termo inclusão, observa-

se que ele é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com ou sem deficiência. O adjetivo "inclusivo", segundo o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (online), significa: inclui, compreende ou encerra. Logo, por exemplo, se um indivíduo não consegue emprego por não ter qualificação adequada nem salários justos, não recebe atendimento de saúde adequado e não consegue vaga em escolas e universidades públicas, podemos dizer que esse indivíduo está "excluído" da sociedade.

Com esse pensamento, entende-se que só é possível incluir alguém que foi excluído. Ocorre, então, uma luta, a das minorias na defesa dos seus direitos, ou seja, dos excluídos para serem incluídos na sociedade. Isso e, pois, "inclusão social".

Para Angelucci (2011), o indivíduo procura dar o melhor de si, qualificar-se, pois, só assim, ele poderá obter as melhores oportunidades de trabalho, caso contrário, será excluído do mercado de trabalho e, conseqüentemente, da sociedade. Mas, para isso, existem os projetos de "inclusão social" que, segundo a autora, só encobrem a realidade do que de fato é necessário para que ele faça parte da sociedade e tenha competência para alcançar determinados patamares. Ela acrescenta que

cada indivíduo é incitado constantemente a dar o melhor de si, qualificar-se, superar a si próprio e aos outros, sob o argumento de que aos melhores estarão asseguradas as grandes oportunidades de trabalho. Os demais – tidos como "despreparados", "incompetentes"- estão condenados à exclusão. É nesse jogo que o homem se encontra excluído da sociedade, é objeto de projetos de "inclusão social" que, na verdade, só fazem encobrir a realidade e que é absolutamente necessário que ele se *sinta* sempre do lado de fora, mas com toda a possibilidade de 'entrar' e "fazer parte" da sociedade, desde que tenha competência para tanto. Jogo que tem por objeto que o homem continue, como sempre, incluído na lógica do sistema social, só que em um lugar que permita que o estado de coisas não se altere significativamente. (ANGELUCCI, 2011, p.192-193).

Diante do que foi mencionado, o termo inclusão vem associado à ideia de exclusão. Booth (1999 apud MITTLER, 2003) argumenta que a inclusão não pode ser considerada de modo isolado da exclusão, define-a em termos de dois processos vinculados e aprofunda essa discussão dizendo que

é o processo de aumentar a participação dos aprendizes na escola e de reduzir a sua exclusão com relação ao currículo, à cultura e às comunidades das instituições educacionais regulares existentes na vizinhança". (BOOTH, 1999 apud MITTLER 2003, p.35)

A inclusão, para Mittler (2003), é uma reforma radical nas escolas, em termos de currículos, avaliação, pedagogia e formas de agrupar os alunos nas atividades de sala de aula.

Está baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade.

Para Ainscow (2009), a inclusão tem importância especial, pois abrange todas as crianças e jovens nas escolas; foca a presença, a participação e a realização. Nesse aspecto, a inclusão e a exclusão estão vinculadas, pois a inclusão envolve o combate ativo à exclusão e é considerada como um processo sem fim. Uma escola inclusiva, para o autor, é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito.

Partindo para a análise do termo integração, alguns autores trazem reflexões sobre esse termo. Iniciamos com Carneiro (2011), que o emprega no sentido geral, ou seja, porque foca a pessoa e não, apenas, o aluno:

[...] é a pessoa com deficiência que deve se adaptar á sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão. (CARNEIRO 2007, p.140)

O autor entende que é a sociedade que deve impelir que a exclusão ocorra. Já Lima (2006, p.24) considera que o termo “interação” diz respeito, *inicialmente*, ao ato de compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola comum. Já o termo “inclusão” diz respeito ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir. Na década de 90, o conceito de inclusão sofreu modificação, pois passou a significar acolher “todas as pessoas”, não só as que tinham algum tipo de deficiência física ou mental.

Segundo Lima (2006), é comum pensar na integração como um processo de inclusão ou tratar *a inclusão e a interação* como conceitos antagônicos. A integração é um processo que visa *integrar* o aluno à escola, gerando meios para que os que têm necessidades especiais se *integrem* graças ao atendimento que lhe é oferecido. Nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve adequar-se à escola.

Na concepção de Blamires (1999 apud MITTLER 2003), promover a integração significa preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. Para Blamires, o aluno deve adaptar-se à escola, e não há, necessariamente, uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade maior de alunos.

Sasaki (1998 apud LIMA, 2006) considera a inclusão e a interação como formas de inserção social (que tornam a pessoa apta para satisfazer aos padrões do meio social - modelo

médico) que são conceitos distintos. No entanto, a interação e a inclusão são formas de inserção social. Mas, segundo Lima (2006), a interação trata as deficiências como um problema pessoal dos sujeitos, visando manter as estruturas institucionais. No processo de inclusão, consideram-se as necessidades educacionais dos sujeitos como um problema social e institucional, em que se procuram transformar as instituições.

Sobre esse aspecto, Edler Carvalho (2011, p.68) afirma que consultou vários dicionários e, em nenhum deles, o vocábulo integração aparece como inserção. Ele considera que esse termo significa introduzir, o que, em sua opinião, é o termo que mais se aproxima de inclusão. Complementa que, “ao “pé da letra”, a inclusão, entendida como inserção, é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas, tal como nos ensina a Sociologia”.

Bruno (2006) enfatiza que, no conceito de integração, existe uma adaptação do aluno, e não, uma modificação do ambiente, o que ele define como a metáfora do “sistema de cascata”, diferentemente do princípio da inclusão, que sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças, definida pela metáfora do “caleidoscópio”, a saber:

Integração e inclusão não são sinônimos, mas metáforas distintas que contêm imagens e práticas diferentes. Assim, a metáfora do “sistema de cascata”, no conceito da integração, sugere o atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviço itinerante mediante a preparação gradativa do aluno para o ensino comum. A ênfase recai, portanto, na adaptação do aluno, e não na modificação do ambiente. Já o princípio filosófico da inclusão é definido pela metáfora do “caleidoscópio”, cuja imagem sugere uma composição mais rica pela combinação e diversidade das partes e pelo movimento, obtendo-se composições novas e mais complexas. Assim também as *crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado*. A metáfora da inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças. Esse movimento implica: mudança de atitudes, constante reflexão sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação do meio e, em nova organização da estrutura escolar (BRUNO, 2006 p.14).

Assim, Bruno (2006) chega à conclusão de que a metáfora da inclusão sugere como a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento através das diferenças. Mas esse movimento implica mudança de atitudes, constante reflexão sobre a prática pedagógica, modificação do meio e adaptação a ele e nova organização da estrutura escolar.

Para reforçar a metáfora do caleidoscópio, Edler Carvalho (2011) diz: “Afirma-se que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas

classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente”.

Diante do que foi mencionado, considera-se que é a partir da integração que as bases para que haja mais interação entre alunos com deficiências, alunos sem deficiência e professores de escolas comuns se firmam. Mas se acredita que o processo tende a ser mais lento e mais sujeito a retrocessos, pois, para Lima (2006), a inclusão exige medidas firmes, enérgicas, positivas. Só assim, será possível adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais.

Na concepção de Edler Carvalho (2011), o paradigma da inclusão não diz respeito apenas aos alunos com deficiência e, tampouco, os da educação especial passarem das classes e das escolas especiais para as turmas do ensino regular. É mais amplo do que isso, consiste na ideia de que existem pessoas que nunca tiveram acesso à escola, “sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender”.

Mittler (2003) entende que a mudança da integração para a inclusão é muito mais do que uma mudança de moda e uma semântica do que é politicamente correto, e embora os termos sejam, muitas vezes, usados como se fossem sinônimos, existe uma diferença real de valores e de prática entre eles. Para o autor acima, não existe um consenso que justifique as diferenças entre integração e inclusão.

Nesse sentido, Edler Carvalho (2011) destaca que a relação entre inclusão e integração é um processo interdependente, embora “autores renomados considerem que o termo integração deve ser abandonado”. Sobre esse aspecto, ele assevera:

Pessoalmente considero que a discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca de exatidão terminológica para que uma palavra- no caso, a inclusão- dê conta, com a maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teóricas e práticas dela decorrentes e que garanta a todos o direito á educação, bem como o êxito na aprendizagem. (EDLER CARVALHO, 2011, P. 28)

Ainscow (2009) conclui que, em educação, a inclusão pode ser vista como um processo de transformação de valores em ação, que resulta em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Mas a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente classificados em contextos particulares.

O princípio da inclusão direciona-se para uma pedagogia equilibrada, que entende as diferenças humanas como normais, que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada

aluno, e não, à ideia de que os alunos é que devem se adaptar ao “ritmo” imposto pelo processo educativo.

Para Edler Carvalho (2011), o verdadeiro significado da integração é o processo de natureza psicossocial que implica a reciprocidade das interações humanas e faz uma ressalva em relação aos termos integração e interação, a saber:

A interação não implica a rejeição ao que o termo denota ou conota em nossa língua, isto é, a interação entre pessoas. Graças aos processos relacionais e integrativos, elas podem se sentir partícipes, aceitas como do grupo em vez de se sentirem como mais um no grupo. (EDLER CARVALHO, 2011, p. 68).

A integração é o princípio norteador do Plano Nacional de Educação Especial (PNEE/1994). Esse documento refere que a integração dependerá da adaptação do aluno à escola regular e pode ser vista como um processo que visa ao estabelecimento de condições que facilitem a participação da pessoa com necessidades especiais na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

O Plano Nacional de Educação, no Capítulo 8, rege sobre Educação Especial, no tópico 8.2 (Diretrizes), onde explicita que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidas em escolas regulares, mas sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições especiais:

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. (LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001).

No Plano Nacional Educação Especial (1994), a Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das *pessoas portadoras de deficiência* (na época, assim

denominados), conduções atípicas ou de altas habilidades e que abrange, os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

Para o MEC (2008), a Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, de serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, segundo o MEC (2008), a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses e em outros casos, que implicam transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Carneiro (2011) conceitua a Educação Inclusiva como o conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Para o autor, essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades. A Educação Inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro.

De acordo com Ferreira (2011), na atual política de inclusão, a modalidade de ensino Educação Especial é responsável pelo atendimento educacional especializado, por meio da orientação de professores (as) e de estudantes e da disponibilidade de meios e recursos específicos (programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistidas) para serem utilizados nas turmas comuns do ensino regular.

Para a autora acima, as atividades referidas se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum e não substituem a escolarização, ou seja, complementam (suplementam) a formação dos estudantes, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e independência, dentro e fora da escola. Na Declaração de Salamanca, o tópico que versa sobre Estrutura de Ação em Educação Especial, referindo-se à Educação Especial, explicita:

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (UNESCO, 1994, p. 4)

A Educação Inclusiva, por sua vez, surge como uma orientação educacional que visa promover os direitos dos grupos sociais que foram historicamente excluídos dos sistemas educacionais, por várias razões, seja por questões étnicas, culturais, deficiências, inclusive as que estão à margem da sociedade. A proposta atual é da Educação Inclusiva, que trabalha dentro da escola tentando oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais recursos na sala de aula regular.

Nesse sentido, as bases da Educação Inclusiva encontram-se firmadas no princípio da inclusão, a partir do qual as escolas devem, segundo a UNESCO (1994), incluir as crianças com deficiências (hoje, pessoas com necessidades especiais), como as crianças de grupos em desvantagens ou que estejam à margem da sociedade, e

acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Essas escolas devem incluir crianças com deficiências e as superdotadas, meninos e meninas de rua, crianças trabalhadoras, de origem remotas ou de populações nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou à margem da sociedade. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas educacionais (UNESCO, 1994, p. 3).

A Educação Inclusiva, segundo David Rodrigues (2003 apud AINSCOW, 2009), deve ser construída de um processo educacional simultâneo “para todos e para cada um” e superar o modelo de escola da modernidade, que, partindo de um único ponto, desenvolve um só processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados. A Educação Inclusiva busca, por meio de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais), promover com as pessoas e os

grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos socioeconômicos.

De acordo com Ferreira (2011), a Educação Inclusiva ainda é vista como sinônimo de Educação Especial, isto é, educação de pessoas com deficiência (necessidade especial) ou, no mínimo, áreas que estão estritamente vinculadas. No entanto, para essa autora, a Educação Inclusiva não se destina apenas às pessoas com deficiência (necessidade especial), mas a qualquer educando que, por razões distintas, encontram em seu percurso escolar barreiras que interferem em seu processo de aprendizagem, a ponto de levá-lo ao fracasso escolar ou a evadir-se da escola. A autora conclui que a educação que se define como inclusiva também se compromete em identificar e remover as possíveis barreiras que possam comprometer sua aprendizagem.

2.3 O que é uma criança com necessidades especiais

A terminologia é uma questão complexa, mas, segundo Bersch e Machado (2007), as discussões realizadas têm demonstrado que se podem aliar as classificações à luz da perspectiva da inclusão. Segundo a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, o conceito relativo a essa população tem evoluído com o passar dos tempos e vem acompanhando, de uma forma ou de outra, as mudanças ocorridas na sociedade e as próprias conquistas alcançadas pelas pessoas com necessidades especiais.

Ferreira (2011) afirma que mudanças ocorreram quanto à concepção acerca da pessoa com deficiência (pessoas com necessidades especiais). No entanto, o termo “portador” ou “portadora” de deficiência ou de necessidades educacionais especiais, em decorrência da publicação da Portaria 2.344/2010, não é mais utilizado, como determina o Artigo 2, a seguir:

Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONAD, aprovado pela Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses: I- Onde se lê “Pessoas Portadoras de Deficiência” leia-se “Pessoa com Deficiência”. (BRASIL, 2010, p.1, apud FERREIRA 2011, p. 209).

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, considera pessoa com deficiência (hoje, pessoas com necessidades especiais) aquela que tem impedimentos de longo prazo, seja de

natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MEC/SEESP, 2007).

A Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece, no item de letra E, a seguinte definição para o termo deficiência:

A deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (ONU, 2007, p.14)

O movimento da inclusão ganha força com a divulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), sob o patrocínio da UNESCO, no tópico que versa sobre Estrutura de Ação em Educação Especial, referindo-se ao termo necessidades educacionais especiais:

No contexto dessa Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. 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 severa. 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. (UNESCO, 1994, p 3-4.)

As pessoas com necessidades especiais são titulares de todo o conjunto de direitos, entre eles: civis, culturais, econômicos, políticos e sociais consagrados. Algumas leis e decretos asseguram o direito das pessoas com necessidades especiais. É fato que as pessoas com necessidades especiais foram consideradas, durante muito tempo, à margem do sistema educacional e da sociedade como um todo.

Nesse aspecto, é considerada “pessoa portadora de deficiência” a que se enquadra nas seguintes categorias, segundo o Art. 4º do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (na época assim denominada), consolida as normas de proteção e dá outras providências:

Art. 4º I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999).

A aproximação com a deficiência baseada nos direitos significa, na prática, que as pessoas com deficiência (nomenclatura vigente na época) são sujeitos de direitos e estão asseguradas por Lei, como o que determina a LEI nº 7.853 - de 24 de outubro de 1989, em seu Art. 2º:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

A Lei acima se centra, especificamente, no ser humano e tem como finalidade dotar as pessoas com deficiência dos meios necessários para lhes assegurar a participação ativa na vida política, econômica, social e cultural, de maneira observadora e respeitadora da sua diferença. Portanto, a inclusão de alunos com necessidades especiais não depende do grau de severidade, da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas, principalmente, da possibilidade de promover a interação, a socialização e a adaptação do sujeito ao grupo na escola comum, pois o maior desafio para a escola hoje é de “modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar” (BRUNO, 2006, p.21).

3 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

3.1. Os principais documentos que regem a inclusão

O conceito de necessidades educacionais especiais consiste na tentativa de reconfigurar as possibilidades de interação e reconhecimento civil das pessoas com deficiência, com o intuito de retirar o foco dos diagnósticos de deficiência para as necessidades de aprendizagem (FLEURI, 2009), porque, ao invés de evidenciar a deficiência da pessoa, busca-se enfatizar o ensino e a escola bem como as formas e as condições de aprendizagem.

No âmbito escolar, na inclusão dessas pessoas, não se deve destacar a deficiência, mas buscar enfatizar o ensino e a escola, como as formas e as condições de aprendizagem. A escola, ao invés de atribuir ao estudante a origem de um problema, deve definir seu tipo de inserção no contexto escolar, baseada no tipo de resposta educativa, de recursos e apoios adequados aos alunos com necessidades especiais para que eles obtenham sucesso escolar, e não, fracasso.

Nessa perspectiva, a proposta de uma educação para todos tem desencadeado muitas discussões em relação às questões educacionais entre educadores e em alguns segmentos da sociedade. Segundo Ainscow (2009, p.15), existe uma suposição comum de “que a inclusão é, principalmente, acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares”.

A eficácia dessa abordagem, segundo Ainscow (2009, p.15), tem sido questionada, pois, na tentativa de aumentar a participação dos estudantes, “a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que participação de qualquer outro estudante pode ser impedida ou melhorada”. A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e político-filosóficos.

Nesse sentido, a Constituição Federal, Título VIII, da ordem social: art. 208 declara, no inciso III, que *o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência seja realizado preferencialmente pela rede regular de ensino*. O mesmo entendimento traz o Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 54, inciso III. Já Lei nº 7.853/89, no art. 2º do Parágrafo único, I - na área da educação, refere que o atendimento educacional especializado aos portadores

de deficiência seja realizado não só na rede regular de ensino, mas também nas escolas especiais, privadas e públicas:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (LEI Nº 7.853/89, ART. 2º. PARÁGRAFO ÚNICO, I)

Ressalte-se, no entanto, que, para que eles sejam integrados nesse espaço, a escola deve favorecer um atendimento especializado para as pessoas com necessidades especiais, de forma segura - e o mais importante - sem preconceito, com toda a infraestrutura necessária para a sua locomoção, como estabelece a Constituição Federal, no artigo 227 § 1.º II, p.145:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9394/96 - em seu Capítulo V, artigo 58, a educação especial refere-se à modalidade de educação escolar “oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos “portadores de necessidades especiais” (na época assim denominados), como segue abaixo:

Art.8 § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (LDB nº 9394/96, CAPÍTULO V, ARTIGO 58).

Entende-se que, em momento algum, esses artigos e pareceres (mesmo os termos estando sem a modificação) excluem alunos com necessidades especiais, ao contrário, no Capítulo V, artigo 58, da LDB nº 9394/96, são garantidos a eles plenamente os seus direitos, desde

oportunidades escolares para seu desenvolvimento integral como pessoa e cidadão até o acesso ao mercado de trabalho. No entanto, eles se deparam com várias dificuldades e “acabam,” de forma preconceituosa, sendo uma barreira imposta pela sociedade, que os impede de exercer uma profissão ou de serem qualificados para o trabalho. O art.59 estabelece que esses educandos têm o direito de ter professores qualificados com especialização adequada, bem como currículos, métodos, técnicas, entre outros, que devem fazer parte do sistema escolar. Esse artigo é bem objetivo ao afirmar que a finalidade da educação nacional é de tríplice natureza, ou seja, *visa ao pleno desenvolvimento do educando; preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.*

É fundamental salientar que educandos com necessidades especiais têm um amparo legal, como o documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, mas que é pouco conhecido, ou totalmente desconhecido tanto por parte dos familiares quanto da gestão escolar e educadores. Além disso, quando se trata de jovens e adultos ou até dos empregadores que negam o acesso a uma ocupação, confirma-se um verdadeiro descaso, que começa desde quando a criança entra na escola e perpetua por toda a sua vida acadêmica, profissional e afetiva.

O acesso à escola, a participação na vida social e nas atividades escolares, a aquisição de conhecimentos, o comportamento e as experiências são direitos das pessoas com necessidades especiais, hoje asseguradas pela vasta Legislação. Assim, os/as educadores/as devem estar abertos para acolhê-las em suas turmas, e a escola deve criar oportunidades de aprendizagem para ambos: professor/a e aluno/a com necessidades especiais, bem como seus colegas na classe.

A Declaração de Salamanca, no item 11, traz um dado preocupante de que existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer às formas elementares e rudimentares de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque, no passado, uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências teve acesso à educação, dado de 1990:

Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm frequentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades

causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais (UNESCO, 1994, p.6).

Em pleno Século XXI, infelizmente, muitas crianças com necessidades educacionais especiais ainda não têm acesso ao ensino, pois muitos pais ainda optam por cuidar dos filhos especiais em casa, por falta de conhecimento dos seus direitos ou mesmo por comodismo. No item F, referente às Perspectivas Comunitárias - Parceria com os Pais nº 57, 58 e 59 consta:

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e dessa maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças. (UNESCO, 1994, p.13-14)

A educação, especialmente das crianças com algum tipo de deficiência, requer uma ação conjunta entre pais, professores e a direção, como parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Os professores e a coordenação, por sua vez, devem incentivar os pais a participarem das atividades educacionais dos seus filhos para que o processo de ensino-aprendizagem seja afetivo.

Ainda no que se refere à escola, a inclusão fica muito a desejar, apesar de existirem leis e decretos, pois, na prática, não tem sido trabalhada adequadamente no ambiente escolar, em parceria não só com os profissionais da educação, mas também com os pais dessas crianças.

Observa-se que currículo, metodologia, atividades e avaliações rígidas e inadequadas só tendem a ampliar os conflitos, as ansiedades e os fracassos escolares, num visível descompromisso e desatendimento à própria Lei que os assegura. Diante disso, o artigo 59 assegura aos alunos com necessidades especiais, entre outras coisas, professores qualificados no ensino regular:

Art. 59. I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LEI N°. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Na Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994), foi lançado o documento “*Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*” no ano de 1994, a partir do qual foram disseminados, em nível mundial, o princípio da inclusão e as bases do Movimento da Educação Inclusiva, que dispõem:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades; as escolas regulares, seguindo essa orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 2)

Esse documento chama a atenção do governo para as necessidades educativas especiais de todas as crianças, em especial, as que são mais vulneráveis e carentes, como proporcionar uma educação adequada e eficiente para a maioria delas, como afirma acima.

Nesse aspecto, a LDB 9.394/96, em seu capítulo V, também trata da Educação Especial no Art. 58: “*Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais*” e no §3º declara que: “*A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil*”.

Nesse sentido, o professor deve ter especialização adequada para atender aos educandos, e a coordenação escolar deve garantir métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos educandos. No ambiente escolar, é comum o fato de

algumas crianças e jovens não terem acesso à escola, e mesmo quando têm e frequentam, muitas vezes, não se beneficiam dos seus direitos, especificamente aqueles com necessidades *educativas* especiais que são o foco deste trabalho, porque estão mais vulneráveis em virtude de não se adaptar à estrutura da escola (física) e às questões pedagógicas (material adequado).

Portanto, a participação efetiva de alunos com necessidades especiais nas atividades escolares requer um ambiente adequado. Machado (2007) refere que a acessibilidade arquitetônica se faz mediante uma análise das condições do ambiente. Isso acontece mediante uma parceria entre profissionais da Educação e da Arquitetura e Engenharia numa perspectiva ampla de inclusão. Nesse aspecto, é preciso verificar as necessidades específicas de cada tipo de dificuldade - motora, sensorial, de comunicação, cognitiva ou múltipla - como afirma Machado (2007), que também afirma que a acessibilidade depende das condições ambientais de acesso à informação, das possibilidades de locomoção e de uso de atividades por meio das quais os indivíduos possam participar da sociedade e estabelecer relações, porquanto os ambientes acessíveis não só promovem o bem-estar das pessoas com necessidades especiais, como também contemplam e atendem a toda uma gama de diferenças humanas.

É importante inserir as crianças na mais tenra idade para que o seu desenvolvimento seja estimulado. O Plano Nacional de Educação, no Capítulo 8 da Educação Especial, no tópico 8.2 – Diretrizes – estabelece que o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva:

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a educação infantil, há que se detectarem as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental. Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento (LEI N° 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001).

Podemos perceber, na citação acima, que os professores podem aplicar testes específicos para identificar problemas como deficiências visuais e auditivas, entre outras, como para crianças superdotadas. Caso seja identificado algum problema, ela deve ser encaminhada para os profissionais adequados, e o professor deverá desenvolver atividades específicas, com materiais

direcionados para ajudar as crianças que apresentarem alguma deficiência. No entanto, incluir é mais do que apenas colocar as crianças nas escolas regulares. É mudar as escolas para torná-las mais acessíveis às necessidades de todas as crianças, e isso se estende também aos professores e a todos os que trabalham no ambiente escolar que são responsáveis pela aprendizagem de todas as crianças que estão excluídas das escolas por várias razões. O papel da escola é de primar pela “entrada” e pelo acesso dessas crianças na escola e de garantir que aprendam e permaneçam nela durante todo o processo de escolarização.

Em relação ao acesso escolar, Carneiro (2011) entende que é a efetivação do direito de qualquer aluno se matricular em escola regular de ensino, sem qualquer tipo de restrição. Para isso, considera o princípio constitucional da igualdade de direitos - a Constituição Federal - especificamente o Artigo 5º. O conceito de acesso escolar, segundo o autor, está vinculado, também, ao conjunto de princípios que fundamentam a organização do ensino, nos termos do Artigo 3º da LDB, inclusive ao conceito de permanência na escola, como está explícito no artigo abaixo:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma dessa Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

A concretização de uma escola que chegue a todas as crianças em idade escolar requer mudanças na forma de conceber o ensino, a aprendizagem, as relações estabelecidas no espaço escolar, entre outros aspectos que representam a educação. No tópico seguinte, discorreremos sobre o papel da escola nesse processo de inclusão.

3.2 A função da escola em relação à inclusão

A escola desempenha um papel social muito importante na vida e na formação de cada indivíduo, porque é na escola onde são dados os primeiros passos para o desenvolvimento global, entre eles, temos os aspectos cognitivos, psicomotores e mesmo afetivos. É por meio da escola que as pessoas com direitos educativos especiais são inseridas na comunidade/sociedade, que se traduz como um ambiente apropriado para a integração social, tanto das crianças com necessidades especiais quanto das demais crianças, para que elas aprendam, desde a mais tenra idade, a conviver com as necessidades dos outros e suas possibilidades e a compreendê-las.

Negrine e Negrine (2010, p.57), baseados em suas experiências, referem que crianças “saudáveis”, quando “mescladas com crianças portadoras de alguma deficiência” (termo utilizado pelos autores, ao referir que crianças com necessidades especiais “misturadas” com crianças “normais”), conseguem de imediato perceber que o outro necessita de ajuda e tem a iniciativa de ajudá-las a realizar seus eventuais propósitos, sem que um adulto interfira.

Sobre a Escola Inclusiva, Carneiro (2011) conceitua como uma instituição de ensino regular aberta à matrícula de TODOS os alunos indistintamente. Esse conceito, segundo o autor, é “a base de sustentação da compreensão de escola, que, além de trabalhar o conhecimento universal em suas manifestações contemporâneas”, trabalha a responsabilidade de objetivar os processos de aprendizagens de acordo com as particularidades de cada aluno.

Na Escola Inclusiva, a escolarização do aluno com necessidades especiais, na concepção de Pires (2011, p.114), “é um problema educativo, como o é, também, a educação/escolarização de outros excluídos: as classes populares pouco favorecidas, a escola rural, a educação de crianças de rua, dos indígenas, dos jovens e adultos analfabetos e também de presidiários”. Mas, em todos esses grupos, segundo a autora, existe um fator comum que faz as semelhanças: “são classificados como minorias e sofrem exclusão semelhante, antes mesmo do processo educativo” (PIRES, 2011, p.114).

Edler Carvalho (2011, p.110), por sua vez, chama a atenção para o cuidado com a construção de narrativas em torno da escola inclusiva. Em sua concepção, deve-se evitar que “as práticas de significação levem a conferir à escola o sentido de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos, para dele constarem”, porque a escola é muito mais que um estabelecimento

onde há pessoas ensinando para que outras aprendam, e a inclusão educacional escolar tem finalidades e objetivos muito mais amplos do que a simples presença física.

De acordo com Ainscow (2009, p.15), existe uma suposição muito comum de que a inclusão se refere, principalmente, à educação de estudantes com deficiência ou aos classificados como portadores de necessidades educacionais (pessoas com necessidades especiais) nas escolas regulares. Na concepção desse autor, existe a seguinte assertiva: “Ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada”. Isso quer dizer que existem outros tipos de dificuldades que impedem a participação das crianças na escola, como falta de acesso aos livros didáticos, frequência nas aulas por motivos de saúde e outros fatores e não só os relacionados às dificuldades físicas, mentais ou múltiplas.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 21), a educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. Diante do que foi mencionado, entende-se que o indivíduo com direitos educativos especiais almeja uma educação que o favoreça e que o leve ao desenvolvimento de sua habilidade independentemente do seu grau de deficiência.

Na concepção de Edler Carvalho (2011), a proposta da educação inclusiva tem outra conotação que vai além do que denota o vocábulo inclusão. No entanto, devem-se remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno com características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas. Refere, ainda, que a escola inclusiva é uma escola de “boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação”.

O papel da escola, na visão de Ainscow (2009, p.14), é de dar apoio à educação. Para esse autor, as escolas precisam ser reformadas e devem ser melhoradas pedagogicamente, para que possam responder de forma efetiva à diversidade dos alunos, ou seja, para que as diferenças individuais sejam abordadas “não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado”.

Nesse sentido, a Lei 10.172/2001 declara que é preciso melhorar a infraestrutura da escola em todos os aspectos, a saber:

Deve-se assegurar a melhoria da infra-estrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos. (Lei N° 10.172/2001, P.19).

Edler Carvalho (2011, p.112) ressalta que a inclusão, como um

desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas para todos, com todos e para toda a vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação (promovendo a interação, integração, entre os colegas de turma, da escola... e, por certo com os objetos do conhecimento e da cultura).

É evidente que existem várias dificuldades no âmbito educacional, mas, segundo Mittler (2000 apud AINSCOW, 2009), uma delas é vista como necessidade educacional especial, que permanece como a perspectiva dominante na maioria dos países.

Segundo Edler Carvalho (2011, p.115), em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender são processos dinâmicos, e a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas nem aos alunos, “como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina”. De fato, o objetivo da educação inclusiva é de remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, como afirma Edler Carvalho (2011). Também se devem buscar todas as formas de acessibilidade e de apoio como forma de garantir o que as Leis asseguram sobre a educação inclusiva e o que consta nos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas, pois providências devem ser tomadas como forma de efetivar ações para o acesso, o ingresso e a permanência na escola de todos os alunos, sem distinção.

Edler Carvalho (2011) pontua várias funções das escolas inclusivas, mas, aqui, serão apresentadas algumas:

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; Promover todas as condições que permitam responder á necessidades educacionais especiais para aprendizagem para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; Criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudos e de troca de experiências; acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação desse milênio: aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola. (EDLER CARVALHO, 2011, p. 115-116)

É premente a remoção de barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, na educação inclusiva, cujas origens são múltiplas e complexas que, segundo Edler Carvalho (2011, p.123), “não há necessidade de hierarquizá-las, na medida em que se inter-relacionam”. Veltrone

e Mendes (2007) referem que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos. Para isso, precisam acomodar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurar uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações, organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades.

O que impera, muitas vezes, é a imposição da inclusão através de Leis, sem avaliar as reais condições dos sistemas educacionais, especificamente no Brasil. De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010, p.422) afirmam: “como ressaltam os professores da escola especial e de classes com inclusão, sem formação de recursos humanos, materiais e físicos mais apropriados para que esse processo aconteça”, logo, conclui-se que não será possível que a Inclusão ocorra de forma efetiva e eficaz.

4 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ENSINAR A PARTIR DA INCLUSÃO

4.1 O desafio da formação do professor (educador)

Mittler (2003) enuncia que ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão pela necessidade, pois todos têm algo a aprender sobre esse termo. Para o autor, a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito, que os professores/educadores vão construindo e ampliando durante suas vivências e experiências na sala de aula. Assim, eles vão alcançando seus educandos, como em suas necessidades de aprendizagem.

É importante ressaltar que um ensino de qualidade requer que os professores e os educadores tenham o direito de receber apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional. Mittler (2003, p.184) enfatiza que “os pais e as mães têm o direito de que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas, sem distinção”.

Stainback e Stainback (1999, p. 25) afirmam que os professores “precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente deficientes”. Isso resulta em uma “transformação da profissão do ensino, e os professores têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio dos colegas”.

Essa não é uma tarefa fácil, pois, como enuncia Mittler (2003), vários aspectos estão relacionados, quais sejam: a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que precisam para ensinar de forma inclusiva; alguns professores não confiam em sua competência e nem tiveram a oportunidade de ensinar as crianças com necessidades especiais; a falta de oportunidades de treinamentos e o mito de que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão.

Nas décadas de 80 e 90, segundo Lima (2006), os especialistas tinham a oportunidade de escolher, em sua atuação prática, uma área específica para um grupo de técnicos (especialistas daquele período). Não havia especialistas em educação de deficientes (na época, eram assim denominados), mas especialistas em deficiência visual, auditiva, física ou outras, que ficavam a

cargo de diretorias, coordenações e assessores, com base na visão geral e na política educacional da época.

Vários debates aconteceram na época, no entanto, o pensamento era de que os profissionais deveriam receber uma formação geral, voltada para um núcleo básico, ou seja, referente a todas as deficiências (necessidades especiais) e só depois se aprofundarem em áreas específicas. Lima (2006, p.121) refere que esse pensamento era considerado uma “concepção lógica e até inovadora, embora bastante estática e centrada em aspectos estritamente técnicos”.

Sabe-se que a Legislação brasileira prevê que todos os cursos de formação de professores, do Magistério à Licenciatura, devem capacitá-los para receberem, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Para embasar esse tema, temos a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em seu capítulo VIII, trata sobre a Política de Capacitação de Profissionais Especializados, especificamente no Art. 49, que reza:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela formação de recursos humanos, devem dispensar aos assuntos objeto desse Decreto tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I - formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional; II - formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência; e III - incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência.

É fato que, nas últimas décadas, a formação de professores tem recebido mais atenção e vários estímulos, seja por meio de modalidades de educação a distância, da formação continuada ou formas de estímulo à autonomia intelectual do professor.

O MEC apoia a realização de programas de formação continuada de professores e tem disponibilizado aos sistemas de ensino a *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil*, que traz temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. Esse material contribui para o desenvolvimento da formação docente a partir dos conhecimentos e dos temas nele abordados. Mas, na prática, muitos professores/educadores não dispõem de tempo para se dedicar à leitura desse material e não recebem orientação da direção escolar e dos profissionais especializados que fazem parte do ambiente escolar para lidar com os alunos com necessidades

educacionais especiais. O material acima descrito possibilita a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Na concepção de Bezerra e de Figueiredo (2010), alguns professores se julgam despreparados para receber, em suas salas de aula, alunos com deficiência, reclamam também da falta de recursos didáticos para educá-los e acham que a inserção desses alunos (com necessidades especiais) na escola regular ocasionará isolamento, segregação, entre outras justificativas que, de alguma forma, contribuem para adiar ou até mesmo “barrar” seu ingresso na escola regular.

Nesse aspecto, Pires (2011) analisa alguns conflitos no cotidiano escolar, especificamente entre professores e alunos, e descreve: “há professores que não aceitam qualquer tipo de aluno, rejeitam suas características e dizem não saber como manejá-las; alunos vêm para a escola quase obrigados, não gostam de vários colegas, às vezes, também não sentem afeto pelo professor” (PIRES, 2011, p.119).

As dificuldades de se efetivar a educação inclusiva, para Bezerra e Figueiredo (2010), é uma barreira de atitude, não só por parte de alguns professores, que se julgam incapacitados ou despreparados para trabalhar com alunos com deficiência, como de alguns pais de crianças “normais” ou com deficiência que impossibilitam o convívio das mesmas no ambiente escolar. Uma questão que pode ser evidenciada é a de que muitos educadores não conseguem se rever e pensar nesse “outro” diferente de si nos espaços educacionais, como afirmam Muller, Klein e Lockman (2005):

Alguns educadores, apesar dos tempos serem outros — de novas pesquisas estarem sendo realizadas, de se constituírem diferentes espaços de discussão sobre questões referentes à Educação de Surdos, à diferença, à cultura, às identidades — não conseguem, ainda, rever-se e pensar nesse “outro”, diferente de si, nos espaços educacionais, para além de uma visão centrada na deficiência e na falta. (MULLER, KLEIN E LOCKMAN, 2005, p. 6).

Nesse sentido, Edler Carvalho (2011, p.110) assevera que, historicamente, pessoas com deficiência

têm sido escolarizadas em ambientes restritos, segregados, percebidas com denotação negativa como sujeitos incapazes de aprender e cujas dificuldades são, ainda, consideradas como resultado do que lhes “falta”, do que tem a “menos” em relação a outros, ditos normais”.

Lunardi (2005 apud FLEURI 2009, p.75) afirma que, no cotidiano escolar, o acompanhamento dos estudantes é feito de forma “intuitiva pelos professores, sem critérios precisos nem instrumentos avaliativos adequados”. As informações sobre os estudantes são compartilhadas de maneira “difusa e desconexa, acabam orientando a percepção que o professor forja sobre a sua turma e seus alunos”. Assim, a melhor forma “aparente” de explicar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes fica a critério de problemas familiares, pelas condições ou deficiências das próprias crianças, referente ao “processo de aprendizagem”, e não, na “estrutura de ensino”.

Por outro lado, Edler Carvalho (2011, p.32) acredita que o professor tem de ser percebido mais como “profissional da aprendizagem”, em vez de se sentir como “profissional do ensino”. Uma prática pedagógica inclusiva, segundo Edler Carvalho (2011), envolve a todos e a cada um, e isso se deve ao interesse e à motivação para a aprendizagem. Para Fleuri (2009, p.82), a formação, a preparação e a conscientização profissionais são fundamentais para ajudar o professor a enfrentar: o medo, a insegurança e a desestabilização “que a presença do novo instaura”. Complementa que “aprender ameaça a identidade”.

Edler Carvalho (2011, p.121) aborda que os professores da educação básica, em geral, “declaram-se despreparados para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado, mas pouco questionam acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos alunos, mesmo ditos normais”. Em seus estudos, Michels (2005) destaca que o *modelo médico-psicológico* ainda constitui a base de organização dos cursos que, segundo o autor, pode ser percebido pela análise das disciplinas e suas respectivas ementas. No modelo médico-psicológico, o aluno é o responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Isso se explica pelas marcas de deficiência:

(...). Nelas se encontra a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais. Compreendo que a superação dessas ambigüidades e desse modelo para a formação está relacionada à ampliação e ao aprofundamento de análises críticas das práticas e das bases teóricas que sustentam a formação docente. (MICHELS, 2005, p. 16).

Edler Carvalho (2011) destaca que a formação continuada dos professores capacita-os para que entendam bem mais os tipos e o estilo de aprendizagem apresentados pelos alunos, como as metodologias didáticas mais úteis. No entanto, há de se considerar a importância da formação continuada, no sentido de propiciar bases para lidar com as eventuais atitudes inusitadas no cotidiano do trabalho docente. Saraiva, Vicente e Ferenc (2007) sugerem que o oferecimento de cursos fora do calendário escolar faz com que muitos professores se sintam desmotivados a investir em sua formação, por vários motivos, entre eles, o cansaço físico de uma semana repleta de atribuições e a falta de recursos financeiros. As autoras sugerem que esses cursos sejam oferecidos nos cursos no período letivo e que o planejamento seja feito pelos órgãos responsáveis ou que se envolvem em práticas de formação dos docentes, a fim de oferecer mais oportunidade de participação desses sujeitos (os professores)

Nesse entendimento, Veltrone e Mendes (2007) consideram que

o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois esse deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos, isso está de acordo com o pensamento de (VELTRONE; MENDES 2007, p. 3).

Mittler (2000 apud LIMA, 2006, p.128) destacou alguns princípios importantes aos quais o educador precisa estar atento no processo de inclusão: “todas as crianças podem aprender; todos os professores são responsáveis pela aprendizagem de todas as crianças tarefa, que não é apenas de especialistas; subestimar a criança representa um obstáculo a sua aprendizagem; os maiores obstáculos estão nas atitudes das pessoas com aquelas que têm necessidades especiais”.

Sabe-se que, atualmente, existe uma produção maior de conhecimentos e experiências na área da Educação Inclusiva. Isso aconteceu com o processo de inclusão que está sendo desenvolvido em milhares de escolas em diferentes estados e municípios brasileiros. É preciso acreditar que as crianças com necessidades educacionais especiais podem superar, sempre, seu estágio atual de desenvolvimento e de aprendizagem. Portanto, a escola precisa criar condições curriculares adequadas, com o envolvimento adequado e responsável de toda a equipe escolar no processo de inclusão.

4.2 O papel do professor na sala de aula

Sabe-se que o número de educando/as com necessidades educativas especiais tem aumentado a cada ano nas redes de ensino, especificamente no Brasil. Por isso, o professor deve entender que, da mesma forma como as outras crianças, o/a educando/a com necessidades especiais cresce e se desenvolve seguindo as mesmas etapas, mas, durante o seu percurso escolar, apresentará necessidades específicas, porque não terão a mesma agilidade e desenvoltura que as crianças ditas “normais”. Isso significa que vão requerer da escola e dos docentes mudanças que podem garantir a participação delas em qualquer atividade escolar, independentemente do tipo de necessidade.

Nesse sentido, Bezerra e Figueiredo (2010) concebem que os educadores se esquecem de que é o contexto escolar que denomina o aluno com deficiência, que suas singularidades fazem com que as diferenças surjam e demandem respostas variadas do meio. Também se esquecem da capacidade de criar, inovar, de dar resposta às diferenças e de que

a falta de habilidade para lidar com essas pessoas com deficiência é fruto da não convivência com elas, pois, como não convivemos diariamente, não criamos padrões de comunicação. Consequentemente, sentimos dificuldades para nos comunicar com elas. Atitudes como essas estão arraigadas culturalmente, chegam a ser viscerais em nossa sociedade. (BEZERRA; FIGUEIREDO, 2010, p. 31).

É no cotidiano escolar que se ensina o respeito às diferenças e que é preciso aceitar as limitações. Porém, segundo Pires (2011, p.115), em verdade, “as individualidades e personalidades dos indivíduos não são respeitadas, não são levadas em conta pela sociedade, particularmente as pessoas que apresentam qualquer deficiência, isto é as pessoas com necessidades educacionais especiais“. Para a autora, o cotidiano escolar se traduz como “o espaço onde se concretiza a produção do fracasso escolar de vários grupos de pessoas”.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, os professores devem buscar recuperar, orientar e compreender as histórias dos alunos que não estejam obtendo êxito na aprendizagem dos conteúdos escolares. Isso se justifica porque, com essas experiências, pode-se perceber o quanto é importante entender como as crianças com necessidades especiais “aprendem”. Todavia, de acordo com Lunard (2005), “só se consegue entender tal processo na relação de ensino: ou seja, é fundamental saber o que, porque e como se ensina na escola, tendo em vista a aprendizagem das crianças”.

Edler Carvalho (2011, p.121) faz um registro interessante de que os professores da educação básica declaram-se despreparados para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, mas questionam pouco sobre a influência do “tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso dos alunos, mesmo dos ditos normais”.

Pires (2011, p. 115) assevera que

a criança com dificuldades de aprendizagem, com déficit intelectual, ou alguma outra deficiência, enfrenta uma exigência cruel, que é ter de acompanhar a disposição escolar e determinações baseadas em programas na maioria das vezes elaboradas em função de um alunado homogêneo, tanto em relação ao nível de inteligência quanto ao de destreza e força física.

Nesse aspecto, Edler Carvalho (2011) enuncia que a maioria dos questionamentos está relacionada às barreiras na aprendizagem e à participação com as características dos próprios alunos. Esses aspectos são considerados responsáveis por suas dificuldades e pelos desdobramentos que acarretam na prática pedagógica em sala de aula. Mas segundo o autor, poucos professores mencionam, como barreiras, suas atitudes com relação á diferença; alguns ainda atribuem ao sistema, que nem lhes oferece os “justos proventos” ou mesmo as condições necessárias para o trabalho na diversidade e na sua análise também não foram poucos os que apontam as barreiras nas famílias.

Fleuri (2009, p.78) enuncia que, quanto aos processos educacionais em que se pretende incluir a interação com pessoas que apresentam “deficiências”, verifica-se “que, sem a copresença dessas pessoas no ambiente educacional, não se realiza a possibilidade de cada um aprender com as diferenças de capacidades e de limitações dos outros”.

Sabe-se que, no cotidiano escolar, o professor se depara com vários tipos de alunos. Alguns deles, segundo Pires (2011, p.115), são “os que são rápidos em raciocínio, boa memória, atentos, concentrados, outros são de disposição mais moderados, pouco atentos, quase desligados do contexto, desconcentrados, lentos de raciocínio, etc.”. Em se tratando de alunos com necessidades educativas especiais, a autora refere que, “nem sempre, são concentrados, rápidos de resposta, de raciocínio, alguns se cansam facilmente”, então sugere que a escola deve ser organizada de um modo que as características próprias de cada um possam ser respeitadas.

Diante do que foi mencionado, um fato importante a ser destacado, relatado por Stainback e Stainback (1999, p. 23), diz respeito a uma disputa sobre Integração Escolar em El Paso, Texas, o Tribunal de Recursos da Quinta Zona dos Estados Unidos, o qual determinou que, “embora uma

criança com deficiência possa não ser capaz de absorver todo o currículo da educação regular, ela pode beneficiar-se das experiências não acadêmicas no ambiente educacional regular”.

Nesse sentido, é possível encontrar também alunos com diferentes diagnósticos. Mas, para Lima (2006), o professor não tem como saber, a priori, tudo sobre todas as deficiências, para atender a todos os alunos que procurem a escola, uma vez que as deficiências são dinâmicas, ou seja, mudam e se alteram. Complementa que as pessoas com deficiência são “heterogêneas” e surgem novas deficiências. Isso se deve ao desenvolvimento da sociedade e à própria evolução da ciência com descobertas e explicações, por exemplo, sobre determinadas síndromes e aos seus múltiplos sinais e sintomas.

Então, no entendimento de Bersch (2007) e de Machado (2007), cabe ao professor obter informação sobre possíveis quadros progressivos ou estáveis, alterações ou não da sensibilidade tátil, térmica ou dolorosa; se existem outras complicações associadas, como epilepsia ou problemas de saúde que requerem cuidados e medicações. Essas informações o auxiliarão a conduzir seu trabalho com o aluno. Esses dados podem ser obtidos com a coordenação ou profissionais como psicólogos, que trabalhem na escola ou com os pais da criança.

4.3 Por uma educação mais inclusiva na educação infantil

Diante do que foi discutido, é evidente que o papel do professor em prol da inclusão contribui para que a educação seja mais inclusiva. É notório que o processo de educar e de cuidar, na infância, é reconhecido como um fator fundamental do desenvolvimento global da criança, o que torna para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impulsionou o desenvolvimento da educação e o verdadeiro compromisso com uma educação de boa qualidade, voltada para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, que deve ter início na educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) – trouxeram um novo enfoque para a Educação Infantil, configurando-a como primeira etapa da educação básica. O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação explicita o desenvolvimento integral de “todas” as crianças, do nascimento aos seis anos, inclusive aos “*portadores*” de necessidades especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural. No parágrafo terceiro do referido

artigo, consta que a oferta de Educação Especial é dever constitucional do estado e que tem início na faixa etária que vai de zero a seis anos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. I p. 41) faz uma exigência: a de que os professores tenham uma competência polivalente (conhecimentos específicos de diversas áreas do conhecimento), ou seja, eles precisam de uma formação mais sólida e abrangente para acompanhar as novas exigências do mundo e a grande demanda da criança, pois

o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, v. I, p. 41)

O Plano Nacional de Educação – PNE - Lei 10.172/2001, por sua vez, descreve sobre a formação dos profissionais da educação infantil:

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que essa se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (LEI Nº 10.172/2001, p. 11).

Nesse sentido, é preciso que os professores também estejam comprometidos com a prática educacional, para que:

Os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis. (BRASIL, 1998, V. I, p. 41).

A Declaração de Salamanca, nos Capítulos 51 e 52, que tratam da Educação Infantil, analisa que os programas educacionais para crianças até a idade de seis anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização e que vários países têm adotado políticas em favor da

educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e de pré-escolas quanto pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres:

51. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de seis anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas nesse nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil. **52.** Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres. (UNESCO, 1994, p. 12)

Mesmo com tantos avanços, especificamente nas Leis, a educação infantil ainda enfrenta um grande desafio: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas creches e pré-escolas. Nesse sentido, Negrine e Negrine (2010) referem que é notório que a maioria dos professores está perplexa com as demandas que a escola vem recebendo a partir da aplicação da LDB, embora muitas instituições de ensino ainda não estejam oferecendo matrícula a “portadores” de diferentes deficiências, o que se deve à falta de pessoal qualificado para atender, de forma satisfatória, às demandas.

De fato, essa nova situação tem ocasionado, especificamente para o professor, muita ansiedade, medo e alguns questionamentos. Esses aspectos embasaram o tópico anterior deste trabalho.

Para Ferreira (2011), promover a inclusão, já na educação infantil, é

fundamental para visibilizar a criança desde a idade muito tenra de forma que sua presença física nos vários espaços e segmentos sociais se constituirá o lócus da irradiação de uma nova cultura e pedagogia, fundamentada na convivência com a diferença e no acolhimento igualitário de cada um. (FERREIRA, 2011, p.211).

Nesse aspecto, De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) afirmam que os professores de classes sem inclusão diferenciam o processo na escola fundamental e na educação infantil. Esses professores acreditam que, na educação infantil, é mais fácil que ocorra a inclusão, principalmente, segundo os professores, a menor discriminação que ocorre nessa fase.

Segundo Bruno (2006, p.29), a educação infantil, não somente de crianças com necessidades educacionais especiais, é

uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas.

De Vitta e Emmel (2004 apud DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010, p.7) estudaram o uso de atividades no berçário e ressaltaram “que essa fase da educação é inclusiva *a priori*. No entanto, não se mostra favorável à inclusão de todas as crianças, já que em alguns casos há necessidade de equipamentos e procedimentos especializados, desconhecidos pelos profissionais da educação infantil”.

Carneiro (2011) sugere que, para crianças de zero a seis anos, o atendimento educacional especializado só deve ser baseado em formas específicas de comunicação quando esse atendimento não ocorrer nas escolas comuns de Educação Infantil. Deve, ainda, proporcionar, quando necessário, atendimentos clínicos que não dispensam atendimentos individualizados, pois, segundo o autor, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, esses atendimentos não podem ser oferecidos de forma que impeça o acesso à Educação Infantil comum e devem ser incentivados pela instituição como forma de garantir a inclusão da criança.

O professor deve acreditar que incluir é romper barreiras e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber, do aprender, do fazer, do ser e do sentir. Assim, ele será capaz de exercer seu papel com o intuito de assegurar uma educação inclusiva que todos desejam (de alguma forma), propagando um futuro com menos discriminação e mais união na proposta de integrar e incluir a todos, sem distinção.

5. METODOLOGIA

5.1. Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, como denominadas por Marconi e Lakatos (2010), consiste no levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é de colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista “*o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulações de suas informações*” (TRUJILLO, 1974 apud MARCONI; LAKATOS 2010, p.44).

5.2. Caracterização da pesquisa

A pesquisa bibliográfica envolve a leitura, a análise e a interpretação de livros, publicações em periódicos e artigos científicos, teses, dissertações, monografias etc., confiáveis, respeitáveis e atualizados (DESLANDES, 1997 apud BERNNAND, MEDEIROS, FIGUEIREDO, 2012). O autor adverte que o trabalho científico não deve ser embasado apenas em textos da internet.

O primeiro passo, com a coleta do material, deve ser cuidadosamente analisado, ou seja, passar por uma triagem, para que se estabeleça um plano de leitura. O levantamento bibliográfico, segundo Fachin (2006), consta de todas as obras escritas, bem como a matéria construída por dados primários ou secundários que possam ser utilizados pelo pesquisador ou por um leitor. Fachin (2006) complementa dizendo que uma das etapas da pesquisa bibliográfica é o levantamento de livros, periódicos e demais materiais de origem escrita que servem como fonte de estudo ou leitura. Já na concepção de Barros e de Lehfeld (2000, p. 27), no levantamento bibliográfico, “o estudante o realiza em bibliotecas, catálogos gerais e específicos de autores, obras e títulos de interesse do seu plano investigatório, CD-ROMs e outras bases de dados disponíveis nas redes da informática ou virtuais”.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Deslandes (1997 apud BERNNAND, MEDEIROS, FIGUEIREDO, 2012), exige do pesquisador disciplina e sistematização das leituras, uma análise crítica, ou seja, envolve a teoria e o objeto de estudo em questão; uma amplitude; articulação criativa e humildade. Parte de um saber em que se questiona, aprofunda, critica e propõe algo. Trata-se, no entanto, de uma leitura atenta e sistemática que se faz

acompanhar de anotações e fichamentos que, eventualmente, poderão servir para a fundamentação teórica do estudo.

No entendimento de Fachin (2006), pesquisa bibliográfica, seria,

em termos genéricos, um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor á pesquisa de determinado assunto, propiciando o saber. Ela se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a leitura até como selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir o texto; ela é a abase para as demais pesquisas. (FACHIN, 2006, p. 120).

Para Deslandes (1997 apud BERNNAND, MEDEIROS, FIGUEIREDO, 2012, p. 70), a pesquisa bibliográfica “trata-se de um conhecimento aproximado e provisório, é inacessível á totalidade do objeto, condicionado historicamente e deve estar vinculado á vida concreta”.

Vale salientar que outros tipos de pesquisa também utilizam o estudo bibliográfico, pois todas as investigações demandam a constituição de um campo teórico sobre o fenômeno em estudo, ou seja, dá suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses e na fundamentação da justificativa da escolha do tema. Por isso, deve ser uma rotina tanto na vida profissional de professores e de pesquisadores quanto na dos estudantes em geral. Isso está de acordo com Marconi e Lakatos (2010), ao afirmarem que a pesquisa bibliográfica pode ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica e compreende oito fases distintas: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e redação.

No que diz respeito à investigação exploratória, Bernnand, Medeiros e Figueiredo (2012) referem que constitui o estágio inicial de toda pesquisa científica e proporciona mais intimidade com o fenômeno estudado. Usualmente, toma configuração de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Caracteriza-se em encontrar evidências sobre um fenômeno pouco conhecido. Seu objetivo não é de resolver um problema, mas de caracterizá-lo em seus detalhes sobre determinado assunto a ser investigado, com o intuito de se familiarizar com o fenômeno estudado ou de obter uma nova percepção dele.

5.3. Descritores da pesquisa bibliográfica

No sentido de melhorar a compreensão das ideias apresentadas pelos teóricos escolhidos para a realização desta pesquisa, de caráter bibliográfico, e de aprofundar mais, descrevemos, depois de fazer as leituras, os descritores, ou seja, as palavras-chave que eles apresentam como principais nas discussões acerca do tema pesquisado.

INCLUSÃO

- CARNEIRO (2011)

É o movimento da sociedade, no sentido de produzir a igualdade de oportunidades para todos.

- MITTLER (2003)

É o processo de ampliar a participação dos alunos na escola e de diminuir a exclusão, no que diz respeito ao currículo, à cultura e à comunidade em geral.

- LIMA (2006)

Ideia de pertencimento, fazer parte de, constituir.

- BRUNO (2006)

Segundo a autora, esse termo sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelos diferentes.

- AINSCOW (2009)

Processo de transformação de valores em ação, que resulta em práticas e serviços educacionais, e sistemas e estruturas que incorporam os valores inclusivos: igualdade, participação, comunidade, compaixão, diversidade, sustentabilidade, respeito e direito. O desenvolvimento da inclusão envolve a todos, na tentativa de tornar explícitos os valores inclusivos mencionados.

INTEGRAÇÃO

- LIMA (2006)

Ato de compartilhar o mesmo espaço (a sala regular). Processo que visa integrar o aluno à escola que, para isso, precisa gerar meios para que o aluno com necessidade especial se integre. Segundo a autora, é o aluno que deve adequar-se à escola.

- CARNEIRO (2011)

Para esse autor, na integração, é a pessoa com deficiência que deve se adaptar à sociedade, e não, necessariamente, a sociedade deve criar condições para combater a exclusão, ou seja, isso se contrapõe ao atual movimento da inclusão.

- BLAMIRE (1999 apud MITTLER 2003)

Prepara os alunos para serem inseridos da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se à escola e não há perspectiva de a escola “mudar” para acomodar a diversidade de alunos que venham fazer parte da escola.

- BRUNO (2006)

Nesse conceito, o autor entende que existe uma adaptação do aluno, e não, uma modificação do ambiente.

- EDLER CARVALHO (2011)

É o processo de natureza psicossocial que implica a reciprocidade das interações humanas.

- PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PNEE/1994)

A integração depende da adaptação do aluno à escola regular. Processo que visa ao estabelecimento de condições para facilitar a participação da pessoa com necessidade especial na sociedade e obedece aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO E INTERAÇÃO

- SASSAKI (1998 apud LIMA 2006)

Formas de inserção social.

- EDLER CARVALHO (2011)

Consultou vários dicionários, mas, em nenhum deles, o vocábulo integração aparece como inserção. Inserção significa introdução, que, segundo a autora, é o termo que se aproxima de inclusão e que ela considera o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

- PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PNEE/1994)

É um processo que visa promover o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência (necessidade especial), condições atípicas ou de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

➤ MEC (2008)

Integra a proposta pedagógica da escola regular, promove o atendimento das necessidades especiais dos alunos com deficiência (necessidade especial), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

➤ FERREIRA (2011)

É responsável pelo atendimento educacional especializado por meio da orientação de professores (as) e estudantes e da disponibilidade de meios e recursos específicos para serem utilizados nas turmas comuns do ensino regular.

➤ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)

Requer uma pedagogia centrada na criança, adaptada às suas necessidades.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

➤ CARNEIRO (2011)

Conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e isolamento.

➤ FERREIRA (2011)

Aquela que compreende identificar e remover as possíveis barreiras que possam comprometer a aprendizagem. Não se destina apenas às pessoas com necessidades especiais, mas também a qualquer educando que, por razões diferentes, encontra em seu percurso escolar barreiras que interferem em seu processo de aprendizagem.

➤ STAINBACK E STAINBACK (1999)

Uma “prática da inclusão de todos”, independentemente de seu talento, de deficiências, de questões socioeconômicas e culturais, mas que as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender a importância da inclusão escolar, fazendo uma reflexão sobre a necessidade de o educador ter uma formação específica para atuar com crianças com necessidades especiais, especialmente na primeira etapa do Ensino Básico - a Educação Infantil.

Foi analisada a relevância da formação de professores para atuarem com essas crianças, pois a formação continuada dos professores capacita-os para entenderem bem mais os tipos e os diferentes estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos, como as metodologias didáticas mais úteis para a formação. Assim, a preparação e a conscientização profissional são fundamentais para ajudar o professor a enfrentar o medo, a insegurança e a possível desestabilização em relação a uma criança/aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Aspectos como o papel da escola e do professor no processo de inclusão de pessoas/crianças com necessidades especiais foi bastante discutido. Para tanto, foram apresentados os principais documentos que abordam sobre a inclusão de pessoas/crianças com necessidades especiais.

No que diz respeito aos questionamentos referidos no início deste trabalho, em relação ao fato de os professores terem formação para ensinar a crianças com necessidades especiais, entende-se, com base nos autores apresentados ao longo deste trabalho, que muitos professores, sobretudo os “antigos” - aqueles que não tiveram a oportunidade de se formar em cursos de graduação que ao menos oferecessem cadeiras/disciplinas específicas sobre: inclusão; alunos com necessidades especiais; noções sobre Leis e Decretos que asseguram o direito ao acesso e permanência nas escolas regulares - mostram-se poucos “dispostos”, “acessíveis”, diria até com “preconceito” em aceitar um aluno com necessidades especiais em sua sala de aula, pois mencionam aspectos como medo, insegurança e falta de formação profissional adequada (despreparo). Esses e outros aspectos foram aqui relatados por vários autores, baseados em suas vivências.

Mas, a falta de uma graduação com cadeiras/disciplinas específicas sobre inclusão não seria uma justificativa plausível, pois existem cursos de especialização, de formação continuada oferecidos pelo governo/prefeituras aos professores atuantes com informações básicas e cursos de

formação a distancia de educadores voltados para a área da inclusão. Reforço que é de extrema importância a formação, pois ninguém consegue fornecer um serviço de qualidade se não tem preparo, se não dedica tempo ao estudo, não lê nem participa de palestras e de cursos.

Quanto à função da escola, baseada também nos discursos dos autores, seria importante redimensionar suas práticas pedagógicas, rever seus conceitos de educação e ensino, pois as diferenças fazem parte da dinâmica social. Essas práticas pedagógicas precisam ser reformadas e reformuladas em todos os sentidos, tanto nos aspectos físicos (infraestrutura) quanto em relação a (pré)conceitos que ainda possam existir no ambiente escolar e que impeçam o aluno de ingressar e permanecer na escola como sujeito ativo.

Acredita-se que esses e outros questionamentos fazem parte do ambiente escolar e dizem respeito não só aos alunos com necessidades especiais, mas também aos professores, aos funcionários, aos pais e aos demais profissionais que se dedicam a estudar o assunto em busca de soluções para o processo de inclusão de todos, sem distinção de raça, cor, sexo, religião, questões socioculturais, financeiras e em relação a pessoas com necessidades especiais, nas mais variadas formas como se apresentam (deficiências físicas, intelectuais ou múltiplas).

Os elementos trazidos para a reflexão sobre os aspectos relacionados à inclusão, no que diz respeito à escola inclusiva, ao papel do professor e à importância de uma formação adequada resultam, sobretudo, das observações feitas durante os estágios desse curso, como nas falas dos professores dos campos de estágio. Não podemos esquecer que, no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, é fundamental acreditar que a criança pode, sempre que possível, a cada dia, superar seus “limites” com autonomia e independência.

As escolas, por sua vez, devem criar condições curriculares adequadas, com o envolvimento de toda a equipe escolar no processo de inclusão, criando ambientes educacionais flexíveis, mas contextualizados, com o único objetivo: promover o progresso das crianças. Vale salientar que esse progresso só será efetivo se houver o engajamento e a cooperação de todos, pois, no processo educativo de inclusão, as interações com o outro provocam benefícios, especialmente para os alunos com necessidades educacionais especiais, e a privação dessas interações só tende a dificultar a concretização desse processo.

De fato, muitas escolas “divulgam” que são inclusivas, mas, na realidade, não passam de espaços de integração. Nesse sentido, é fundamental que todas as pessoas da escola possam estar inseridas no projeto de inclusão. O porteiro/guarda da escola, por exemplo, deve saber da

limitação da criança e ajudar para seu acesso (entrada e saída) ao prédio escolar. Os professores devem questionar-se constantemente sobre quais são as melhores maneiras de “cativar” o aluno, de inseri-lo nas atividades e fazer com que efetivamente participem do processo. Deve ainda reconhecer que cada aluno tem uma habilidade específica que deve ser explorada.

Para tanto, os cursos de graduação e de pós-graduação precisam expor aos seus futuros professores, gestores e demais profissionais da área que levantem a “bandeira” da Educação Inclusiva, porquanto sabemos que o Brasil tem buscado, mesmo por meio de leis e de decretos, efetivar uma proposta de inclusão que corresponda de fato às necessidades das pessoas/alunos com necessidades educativas especiais.

Tomando como base as especificidades de cada deficiência, temos que a pessoa com necessidade especial pode apresentar deficiência única ou múltipla (associação de uma ou mais deficiências). As várias deficiências podem agrupar-se em quatro conjuntos distintos: a deficiência visual, a motora, a intelectual e a auditiva. Esses termos são usados com frequência, por isso seria conveniente rever o significado de alguns deles, partindo das informações básicas relativas às deficiências que são relevantes para os profissionais da educação e que podem ser encontradas em livros específicos e em sites, como a Nova Escola: **Os fundamentos das deficiências e das síndromes**, especificamente, no artigo de Martin (2009), apresentados a seguir.

Deficiência física: amiotrofia espinhal (doença que causa fraqueza muscular), hidrocefalia (excesso do líquido que serve de proteção ao sistema nervoso central) e paralisia cerebral (desordem no sistema nervoso central), que exigem dos professores cuidados específicos em sala de aula.

Deficiência intelectual: funcionamento intelectual inferior à média (QI), que se manifesta antes dos 18 anos. Está associada a limitações adaptativas em, pelo menos, duas áreas de habilidades (comunicação; autocuidado; vida no lar; adaptação social; saúde e segurança; uso de recursos da comunidade; determinação; funções acadêmicas; lazer e trabalho). Por exemplo: a síndrome de Down, os transtornos globais do desenvolvimento (TGD), o autismo, a síndrome de Asperger (condição genética que tem muitas semelhanças com o autismo) e a síndrome de Williams (desordem no cromossomo 7).

Deficiência visual: baixa visão (em geral, entre 40 e 60%) ou cegueira (resíduo mínimo da visão ou perda total). A perda visual é causada, em geral, por duas doenças congênicas: glaucoma

(pressão intraocular que causa lesões irreversíveis no nervo ótico) e catarata (opacidade no cristalino).

Deficiência auditiva: condição causada por má-formação na orelha, no conduto (cavidade que leva ao tímpano), nos ossos do ouvido ou por uma lesão neurosensorial no nervo auditivo ou na cóclea (porção do ouvido responsável pelas terminações nervosas). Tem origem genética ou pode ser provocada por doenças infecciosas, como a rubéola e a meningite. Também pode ser temporária, causada por otite.

Deficiência múltipla: ocorrência de duas ou mais deficiências: autismo e síndrome de Down; uma intelectual com outra física; uma intelectual e uma visual ou auditiva, por exemplo, a surdo-cegueira.

É importante ressaltar que, neste trabalho, não se pretendeu esgotar as discussões a respeito do tema, mas incentivar estudos para o desenvolvimento de novos trabalhos que, além de compreender e explicar a importância da inclusão, utilize tais conhecimentos no processo de desenvolvimento e socialização das pessoas/crianças com necessidades educativas especiais. Acredito que seja imprescindível a produção e a socialização permanente de publicações e eventos que favoreçam, de certa forma, a Educação Inclusiva, com o intuito de construir uma nova mentalidade inclusiva na Educação.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na Rede Estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha (org.). **Políticas públicas em Educação: uma análise a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 187-225.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar, et. al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, Anped, 2009. p, 11-23.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Pearson Books, 2000.

BERNNAND, Eládio José de Goés; MEDEIROS, José Washington de Moraes; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano. **Metodologia científica na educação a distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. FIGUEIREDO, Rita Vieira. Inclusão Escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p, 23-48.

BERSCH, Rita. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: CAROLINA, Schirmer, et. al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Congresso Nacional Constituição: República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07/05/2012.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 67/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. .

_____. **DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16. Nov. 2013.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16. Nov. 2013.

_____. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16. Nov. 2013.

_____. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989.** ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30. Mai. 2012.

_____. **LEGISLAÇÃO BRASILEIRA. LEI Nº 7.853 - DE 24 DE OUTUBRO DE 1989 - DOU DE 25/10/89 – Alterada.** Artigo 2º, dispoendo sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br>> Acesso em: 23. Mai. 2012.

_____. **LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20. Out. 2013.

_____. **LEI Nº 010172 , DE 9 DE JANEIRO DE 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 17. Nov. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 de out. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19. out.2013.

_____. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência.** Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br>>. Acesso em: 24. out.2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência/** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: <<http://bvsmis.saude.gov.br>>. Acesso em: 25. Out.2013.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF 1998. v. 1.

_____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/** coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.58 p. (Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25. Nov. 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e prática da inclusão.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11. out. 2013.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns.** Possibilidades e limitações. 3ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 23. Mai. 2012.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 08. Nov. 2013.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. **Significado de inclusivo**. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Inclusivo.html>. Acesso em: 14/10/2013.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação Inclusiva: perspectiva histórica e o cenário da educação brasileira. Unidade I. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Aula 4. In: BEZERRA, Lebiã Tamar da Silva. BRENNAND, Edna Gusmão de Góes (Orgs.). **Trilhas do Aprendiz**. João Pessoa: UFPB, 2011. v.8, p.222-223.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação Inclusiva: perspectiva histórica e o cenário da educação brasileira. Unidade I. Políticas Públicas de Inclusão da Pessoa com Deficiência: história, direitos e perspectivas educacionais. Aula 3. In: BEZERRA, Lebiã Tamar da Silva. BRENNAND, Edna Gusmão de Góes (Orgs.). **Trilhas do Aprendiz**. João Pessoa: UFPB, 2011. v. 8, p.211.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar. et al. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, Anped, 2009. Cap. 4, p.65-88.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem**. GT: Educação Especial / n. 15, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 01. Nov. 2013.

MACHADO, Rosângela. Acessibilidade arquitetônica. In: CAROLINA, R, Schirmer et. al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTIN, Carla Soares. Os fundamentos das deficiências e síndromes: conhecer o que afeta o seu aluno é o primeiro passo para criar estratégias que garantam a aprendizagem. **Revista Nova Escola**, São Paulo, julho, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 01. Nov. 2013.

MICHELS, Maria Helena. **Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial**. GT: Educação Especial/ n.15. Agência Financiadora: CNPq. 28ª Reunião Anual da ANPEd. 16 a 19 de outubro de 2005. CAXAMBU/MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 01. Nov. 2013.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; KLEIN, Madalena; LOCKMAN, Kamila. **Educação de surdos**: percursos e significados na formação docente. GT: Educação Especial / n. 15. 28ª Reunião Anual da ANPEd. 16 a 19 de outubro de 2005. CAXAMBU/MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 01. Nov. 2013.

NEGRINE, Airton da Silva; NEGRINE, Cristiane Soster. **Educação Infantil**: pensando, refletindo, propondo. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

PIRES, Gláucia, Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: ARAÚJO, Ramos Martins, et. al. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, p.63-83, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 19/10/2013.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; VICENTE, Carla Cristina; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação especial. In: **A formação docente na perspectiva da inclusão**: comunicação científica. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007. IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Disponível em: <<http://www.unesp.br>>. Acesso em: 11. Nov. 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16. Nov. 2013.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: **A formação docente na perspectiva da inclusão**: comunicação científica. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007. IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Disponível em: <<http://www.unesp.br>>. Acesso em: 11. Nov. 2013.