



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO

ANDRÉA KARLA DE SOUZA GONZAGA

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA- UFPB

João Pessoa- PB
2010

ANDRÉA KARLA DE SOUZA GONZAGA

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA- UFPB

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Popular

Orientadora: Prof^a. Dr^aEdineideJezine

João Pessoa- PB
2010

ANDRÉA KARLA DE SOUZA GONZAGA

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA- UFPB

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Popular

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Edineide Jezine- PPGE-CE-UFPB
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues - PPGE-CE-UFPB
Examinadora

Prof^o Dr. Jorge Fernando Hermida- PPGE-CE-UFPB
Examinador

Prof^a. Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião - PPGCR- UFPB
Examinadora Externa

Maria do Socorro Xavier Batista - PPGE-CE-UFPB
Examinadora Suplente

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência na Escola de Educação Básica - UFPB; identificar quais as concepções das coordenadoras e professoras da instituição sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular e quais as metodologias que empregam para a promoção das aprendizagens dos alunos com deficiência. A pesquisa, de caráter qualitativo, teve início com o estudo bibliográfico acerca da temática da inclusão, buscando rememorar a historicidade - da Educação Especial à Educação Inclusiva - bem como identificar as políticas públicas educacionais, as normas e as leis que regulamentam uma educação de qualidade para todos e a sua aplicabilidade na escola regular, promovendo a inclusão dos alunos com deficiência. Parte do pressuposto de que a criança com deficiência é parte integrante da sociedade e detém habilidades a serem desenvolvidas. Foi possível constatar a resistência e a luta das professoras para desenvolverem uma proposta de práticas inclusivas e as iniciativas para o despertar de práticas educacionais de inclusão, para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com deficiência..

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper aims to analyze as it is the process of inclusion of disabled pupils in Basic Education School - UFPB; identify which conceptions of the coordinators and teachers of the institution on the inclusion of persons with disabilities in regular schools and what methods they employ to promote the learning of students with disabilities. The research, qualitative, began to study literature on the subject of inclusion, seeking to recall the historical - of Special Education to Inclusive Education - as well as identifying public educational policies, standards and the laws governing quality education for all, and its applicability in regular schools, promoting the inclusion of students with disabilities. It presumes that a child with disabilities is an integral part of society and has skills to be developed. Was possible to detect the resistance and the struggle of teachers to develop a proposal for inclusive practices and initiatives for the awakening of the educational practices of inclusion, to promote cognitive development, social and emotional development of students with disabilities.

Keywords: Inclusion. Disabilities. Early Childhood Education.

Dedico esta produção acadêmica a toda da minha família, por ter sonhado os meus sonhos, por ter acreditado na concretização do mesmo, bem como, por ter acompanhado a evolução de cada etapa, constituindo-se então em realidade, por ter confiado na minha capacidade, e simplesmente por ter me amado! À todas as pessoas que são especiais para mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder o dom da vida. Pela sua soberania e pelo seu infinito amor por mim. Por me ajudar sempre que necessitei, mesmo com as fraquezas diante dos obstáculos que, muitas vezes, me fizeram sentir impotente e desestimulada, mas que me ajudou a superar, com êxito, esses instantes e permitiu que eu conseguisse cumprir esta meta em minha vida. Obrigada, simplesmente, por tudo o que tenho e tudo o que sou.

A minha família. Meus avós paternos: Alfredo e Carminha que, com muito carinho, cuidaram de mim e acompanharam os meus estudos, dando-me apoio moral e financeiro, o que possibilitou que eu conquistasse cada etapa, das séries iniciais até o Mestrado.

A minha mãe, pela dedicação e credibilidade na minha capacidade, sempre me apoiando nos momentos em que eu mais precisei, mesmo, muitas vezes, sem estar presente fisicamente ao meu lado, mas reconheço e agradeço suas palavras de estímulo.

As minhas irmãs, Karina e Kelly, e às minhas sobrinhas Anne Karoline e Anna Clara, por estarem participando dessa conquista e por compreenderem minhas inquietudes diante das aflições e o anseio ante a conclusão desta pesquisa.

A minha tia Dulcinéia, por muitas vezes ser a minha inspiração quando criança, por vê-la em seus estudos acadêmicos e pelo prazer, anos mais tarde, de tê-la como colega de classe na graduação e pelos seus incentivos na pós-graduação.

A você, Alexandre, pela paciência, compreensão e por participar das minhas angústias e expectativas; tristezas e confiança; desânimo e esperança, enfim, por todos os momentos em que você esteve do meu lado nesta trajetória.

Às minhas amigas - neste momento, não quero citar nomes para não cometer a injustiça de me esquecer de listar algumas, pois cada uma teve sua importância em minha vida. Obrigada pela força e por não me deixarem esquecer que tenho capacidade concluir deste curso, pois, em momentos de desânimo e de cansaço físico e mental, sempre me davam palavras de conforto.

À Bruna, que esteve presente durante o percurso. Obrigada pelas orações, entregando a Deus todas as minhas aflições, e pelas palavras, ditas pessoalmente ou por telefone, de conforto e de perseverança! Me emociono quando lembro você dizendo “Eu não vou deixar você desistir! Porque você é capaz! Não deixe que seja apenas um sonho, faça-o realidade”, levando-me a refletir e a agir em busca dos meus ideais.

A Adriana e a Marcilene, pelo apoio direto e indireto para a realização desta pesquisa e pelos incentivos.

Às educadoras e coordenadoras participantes da pesquisa, bem como à escola, onde a pesquisa se desenvolveu, por terem contribuído, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

Aos meus alunos, pela troca de conhecimentos em nossos encontros, tornando-os ricos em aprendizagem, como também pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar.

Em especial, à minha orientadora, a Prof^a. Dr^a Edineide Jezine, pelas suas contribuições e orientações, por acreditar e apoiar a realização deste trabalho, por ser a grande educadora, gestora, mãe, amiga, constituindo a mulher que é, admirável pela sua inteligência, perspicácia e atitudes. Obrigada, Edineide, por acreditar que a Educação se faz por mim, por você, por cada pai, mãe, equipe escolar constituída, pelas pessoas que cuidam da limpeza, os educadores e toda a comunidade escolar, enfim, por todos nós.

À Coordenação do Programa e a todos os professores e funcionários do PPGE. Às professoras: Dr^a. Janine Marta, Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião, Dr^a Maria Socorro Xavier e ao prof^o. Dr. Jorge Fernando Hermida, por contribuírem para as discussões e reflexões aqui apresentadas.

Enfim, muito obrigada a todos e a todas que contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal.

Uma das minhas preocupações constantes é a de compreender como é que o outro existe, como é que existe, como que não sejam a minha, consciências estranhas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência que, como que por ser consciência, me parece ser única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim de mim, e me fala com palavras iguais às minhas, e me faz gestos que são como os que eu faço ou poderia fazer, seja de algum modo seu semelhante. O mesmo, porém me acontece com as gravuras que sonhos da ilustrações, com as personagens que vejo nos romances, com as pessoas dramáticas que no palco passam através dos atores que representam. Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa esteja viva, que sinta e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada. [...] Os outros não são para nós do que de paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua desconhecida.

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA DA PESQUISA: NAS TRILHAS DA INCLUSÃO	20
3 INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA HISTÓRIA DE DESAFIOS, LUTAS E CONQUISTAS	24
3.1 Breve História da Educação Especial: da Inclusão à Exclusão	24
3.2 As Políticas de Inclusão no Brasil e os desafios da Escola Pública	35
3.3 Contextos Históricos da Educação Especial na Paraíba	46
4. EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO	50
4.1 A representação da infância no contexto histórico e social	50
4.2 A escolha do <i>lócus</i> da pesquisa	59
4.3 O Projeto Político-pedagógico e a história da Escola de Educação Básica	62
4.4 Caracterização social, física e funcional da Escola de Educação Básica	67
4.4.1 Análise de documentos: Projeto Político-pedagógico e a Proposta Curricular da Escola de Educação Básica	71
5 PROCESSOS DE INCLUSÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	78
5.1 A inclusão e as concepções dos professores da Escola de Educação Básica	78
5.2. PROPOSIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	83
5.2.1 Formação profissional	83
5.2.2 A relação família-escola e os processos de inclusão educacional e social	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
ANEXO A	109
ANEXO B	113

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática “inclusão” surgiu em 2005, quando trabalhava em uma escola que tinha em seu quadro de matrícula alunos com deficiência. A convivência com esses alunos despertou a compreensão acerca de suas necessidades e peculiaridades. No ano seguinte, estava trabalhando em outra instituição educacional e, mais uma vez, na turma em que iria lecionar, estava matriculada uma aluna com síndrome de Down, cursando o 5º ano. Ela conseguia acompanhar a turma nas atividades propostas, em alguns momentos, com dificuldades, em outros, com superação e, em determinadas situações, era a primeira a atingir os objetivos. Esses e outros acontecimentos fizeram com que eu percebesse que a deficiência não era empecilho para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno. No entanto, apenas a prática não era suficiente para atender às necessidades pedagógicas, razão por que senti que era importante aprofundar os conhecimentos na teoria e iniciei uma busca através de pesquisas e trocas de experiências.

Em 2007, participei de um projeto de pesquisa pela Universidade Federal da Paraíba, financiado pelo Programa de Formação de Licenciatura- PROLICEN, intitulado “O papel do pedagogo na mediação da relação escola-família na inclusão da pessoa com síndrome de Down”, sob a orientação da Profª. Drª. EdineideJezine. Esse projeto foi inspirado na experiência do Projeto Roma, desenvolvido a partir de 1998, em Málaga, Espanha, sob a coordenação do Prof. Miguel Lopez Melero.

O modelo educativo do Projeto Roma é sustentado a partir da ideia de que a aprendizagem é um processo interativo entre os participantes, que objetiva uma reflexão a respeito da problemática. Nesse processo, é sobremaneira relevante o trabalho de uma mediadora, pois é ela que vai articular, através de suas observações, a reflexão e a prática nos dois contextos: família e escola, contando sempre com a ajuda dos familiares e da instituição de ensino. Essas propostas devem abranger mudanças no currículo da escola, na prática educativa de sala de aula e nas concepções das professoras e da gestão escolar. Baseado nas práticas e teorias do Projeto Roma, o Projeto do PROLICEN se desenvolveu no ano de 2007, na Creche-escola da Universidade Federal da Paraíba - UFPB¹, situada no município de João Pessoa. Durante esta investigação, tive a oportunidade de vivenciar a prática escolar

¹Transformada em Escola de Educação Básica- EEBAS- através da Resolução 06/2010, que autoriza o funcionamento do nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. No entanto, a EEBAS funciona com Educação Infantil e Ensino Fundamental I até o 4º ano.

da inclusão de um aluno com síndrome de Down, como mediadora, com o objetivo de trabalhar as aprendizagens do sujeito em seu contexto educacional e social.

Durante o período da pesquisa, financiada pelo PROLICEN, foi possível observar que a interação com as professoras facilitou o desenvolvimento da criança com síndrome de Down, que apresentava facilidade para realizar algumas atividades, e outras não, da mesma forma como acontece com as crianças consideradas “normais”. No entanto, quando se tratava de atividades que exigiam mais concentração, a educadora-mediadora precisava intervir, pedagogicamente, com respeito ao tempo da criança, por meio de estratégias didáticas diferenciadas para desenvolver o pensar e o fazer, utilizando-se de conceitos já trabalhados, pois a repetição criativa para a pessoa com síndrome de Down é um recurso metodológico indispensável.

A partir da pesquisa, ficou constatado que o papel da educadora-mediadora em relação à criança deficiente é de suma importância, pois esse acompanhamento individualizado, objetiva dar continuidade ao trabalho realizado pelas professoras da Educação Infantil, viabilizando o êxito do processo ensino-aprendizagem. As atividades que foram desenvolvidas pela pedagoga-mediadora eram destinadas a suprir as necessidades do desenvolvimento cognitivo da criança, como complemento das que eram propostas pela professora para serem realizadas em sala de aula.

É importante ressaltar que valorizar o potencial de desenvolvimento de habilidades que a pessoa com síndrome de Down detém e sua necessidade precoce de ser estimulada e de participar da escola desde a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, em um caráter de interatividade, buscou-se atender às necessidades educativas para promover a inclusão desses sujeitos na sociedade, através do acompanhamento do processo ensino e aprendizagem e da relação família e escola, em que o Pedagogo atua como mediador educacional.

Além do trabalho com a educadora-mediadora, o aluno com síndrome de Down contou, positivamente, para o seu processo de ensino e aprendizagem com a socialização vivida com as demais crianças e com os profissionais da instituição de ensino. Esse contato com novas pessoas possibilitou-lhe, entre outras coisas, o convívio social, a que tem direito, e o desenvolvimento da aprendizagem, pois se acredita que as experiências diversificadas no contexto social podem contribuir para sua formação como ser individual, social e autônomo no que concerne ao pensar e ao fazer.

A pesquisa do PROLICEN foi inspiração para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - como requisito para a obtenção do grau em Licenciatura Plena em Pedagogia, ocorrido

no mesmo ano de 2007, intitulada “O pedagogo como mediador na relação família-escola e a inclusão do portador de necessidades educativas especiais”, sob orientação da professora Dr^a. EdineideJezine.

Durante essa pesquisa empírica, pude analisar como estava se processando a inclusão dos alunos com deficiência na Creche-escola da UFPB, situada no Campus I dessa universidade, e na Creche Santa Bárbara, localizada no município de Cabedelo. Foi diante dessa oportunidade que foram identificadas, nessas instituições, as dificuldades do processo de inclusão das pessoas com deficiência² na escola regular e dos professores diante da falta de formação específica.

Nos achados da pesquisa, em nível de graduação, foi confirmada a importância do pedagogo, como mediador, no processo de inclusão dos alunos com deficiência em salas regulares. Além disso, os estímulos precoces dados aos sujeitos com deficiência são de suma importância para seu desenvolvimento cognitivo, porquanto viabilizam sua inclusão na sociedade.

Através das observações e das entrevistas, foi possível coletar informações sobre as dificuldades enfrentadas pelos profissionais das creches que serviram de *lócus* para a pesquisa e a dos familiares tanto do aluno com síndrome de Down quanto das crianças que apresentaram outros déficits de aprendizagem.

No decorrer da pesquisa, a maior dificuldade foi a falta de conscientização dos professores acerca da necessidade de se estabelecerem mudanças paradigmáticas no currículo e na prática escolar, o que resultou em resistências para o processo de interação entre a pesquisadora e as professoras. A ansiedade para a aposentadoria era maior do que a necessidade de mudanças para promover a inclusão. Então, ficou claro que não é apenas o currículo que tem que sofrer alterações, mas, necessariamente, a concepção dos profissionais, que devem ser ousados para construir processos educativos, pautados na diversidade, e não, na homogeneidade.

A diversidade é a realidade do nosso meio social. E a escola não está fora dessa realidade, pois, ao se adaptar aos princípios da inclusão, gera conflitos e confrontos pedagógicos entre práticas enraizadas na ideia de igualdade. Nessa proposta, o Pedagogo entra como agente mediador, para intensificar a relação entre a escola e a família e conscientizá-la das dificuldades que existem no contexto educacional. Essa é, pois, uma

²Nesta pesquisa, o termo utilizado pela autora será *pessoa com deficiência ou deficiente*, por serem esses os mais empregados e aceitos recentemente pelas pessoas com deficiência e profissionais envolvidos com esses sujeitos. Além de ser a denominação usual adotada na legislação atual.

maneira de contribuir com as mudanças que devem ocorrer na instituição e de propagar a proposta escolar, estabelecendo um elo entre a família e a escola para incluir os indivíduos com deficiência no processo educativo. Além disso, constatou-se que a Educação Infantil caminha em passos lentos para a execução da proposta de educação inclusiva, portanto adota apenas os processos de integração, porque inclui os alunos nas salas de aula sem que haja uma adaptação dos aspectos físicos e pedagógicos para atendê-los, associados à ideia de cuidar.

Os desafios encontrados neste trabalho acadêmico oportunizaram uma demanda para a construção de novas pesquisas, pois estava ciente de que o TCC tinha sido apenas o início da etapa de uma longa caminhada acadêmica.

No ano de 2008, iniciei o Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFPB. No decorrer da pesquisa, houve diversas tentativas de obter informações sobre a estatística do ano de 2009/2010 de matrículas de alunos com deficiência efetivados na Educação Infantil do município de João Pessoa, no entanto, essas tentativas foram frustradas, pois a Secretaria de Educação do Município e o Departamento de Educação Especial do órgão competente não puderam fornecer esses dados, alegando que estavam realizando esse levantamento, mas que ainda não estava concluído, e ressaltaram a dificuldade de se obter com exatidão esse censo, pois os alunos com deficiência matriculados em determinada creche- por inúmeros motivos, mudam de escola, e a direção da instituição não repassa a informação para a Coordenação da Educação Especial, o que dificulta a eficácia desse trabalho. No entanto, mesmo não tendo o conhecimento da estatística para a análise, a coordenação repassou, informalmente, apenas o nome de uma instituição *Creche João Leite Gambarra Neto*, localizada no Bairro do Valentina Figueiredo I, na qual havia um aluno com deficiência.

Realizei a visita nessa creche, mas não tive acesso às salas, aos alunos, nem aos professores, pois a direção me recebeu brevemente, informando sobre as dificuldades que se tem para desenvolver a inclusão dos alunos com deficiência. Logo, subentende-se que a instituição não desenvolve um trabalho com práticas inclusivas. Devido a tantas dificuldades para averiguar como se processa a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, em nível de Educação Infantil, no município de João Pessoa, e as dificuldades encontradas pelos professores em algumas creches, optou-se pela Escola de Educação Básica - EEBAS/UFPB, pois se sabe que essa instituição tem matriculado alunos com diferentes deficiências, especificamente, com síndrome de Down, autismo e deficiência mental, e se constitui como um *lócus* de pesquisa e de formação para alunos de graduação e pós-graduação da UFPB. Nesses termos, a instituição educacional foi a escolhida para o desenvolvimento da

investigação deste estudo de caso, possibilitando analisar os avanços e os desafios para a inclusão dos alunos com deficiência, através de observações.

A EEBAS encontra-se com uma proposta pedagógica de inclusão, um currículo voltado para as diferenças e as diversidades constantes no seu Projeto Político-pedagógico e na Proposta Curricular, que foram formulados pela gestão técnico-pedagógica e pelas professoras. Nela está expresso o objetivo primeiro da escola - criar situações educativas de cuidado, educação e aprendizagens orientadas para que os alunos tenham condições concretas de desenvolver conhecimentos e as potencialidades cognitivas, corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, que contribuem para a formação de pessoas críticas, criativas e autônomas (EEBAS, 2008, p.4).

A escola conta com crianças deficientes, e a inclusão traz a ideia de igualdade de direitos e respeito às diferenças, independentemente das necessidades de cada uma delas, porque sabe que todas têm o direito de frequentar uma escola regular e de aprender como as demais, razão por que as instituições devem validar as políticas educativas de inclusão.

Considerando a experiência que a Escola de Educação Básica tem vivido no que diz respeito à inclusão, delimitamos as seguintes questões de pesquisa: Como a instituição promove a inclusão dos alunos com deficiência? Quais as concepções dos coordenadores e professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular? Quais as metodologias curriculares utilizadas pelos professores para a promoção das aprendizagens dos alunos com deficiência?

Tendo em vista que a pluralidade, e não, a igualdade é a principal característica do ser humano, fica evidente que não cabe ao educando portador deficiência se adaptar ao sistema de ensino, mas a escola é que tem que se adequar para atender às necessidades da criança e sua participação efetiva nas atividades escolares, visando à inclusão. Esse termo tem sido eixo de várias discussões, permeado o meio docente e nos convida a fazer uma reflexão sobre os seus diversos significados. É empregado para indicar a colocação de todos os alunos, independentemente do grau e do tipo de necessidades, em salas regulares, eliminando os serviços de apoio à Educação Especial, questão que se polariza na defesa das escolas especiais ou na inclusão irrestrita na escola regular.

Na sociedade globalizada, a educação pauta-se na legalidade, e o fundamento epistemológico da inclusão constitui-se como um dever da instituição educacional, que é o de incluir os “diferentes” e compreender suas particularidades, tendo em vista a diversidade existente, bem como o direito às diferenças. Trata-se de uma nova maneira de pensar sobre a educação, a partir da valorização do ser holístico, ou seja, o ser por completo: emocional,

social, psíquico e físico. Mas, para que aconteça essa mudança de perspectiva educacional e se efetive a inclusão, é preciso que os profissionais da educação se conscientizem que é necessário reformular o currículo, de modo que possa acolher os deficientes nas escolas regulares, dando-lhes suportes necessários para que realmente se efetive o processo de inclusão.

A temática inclusão social também vem se desenvolvendo de forma ampliada nos debates acadêmicos, em que se discute a necessidade de se desenvolverem novos estudos, principalmente no que concerne à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Busquei o suporte teórico a partir das categorias de inclusão, tendo por base as ideias de Voivodic (2004), Mantoan (1997), Bueno (2001), Mazzotta (2005), Pacheco (2007), Jannuzzi (2006), Jezine (2009), entre outros. Traz a compreensão da historicidade da Educação Especial, sendo possível identificar que, durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade, em todos os seus segmentos, o que promoveu um processo rígido de exclusão, com sérias consequências sociais, morais, éticas e emocionais. A Educação Inclusiva, entretanto, rompe com os paradigmas da incapacidade dos deficientes.

A partir desses princípios teóricos, fica evidente que o processo educacional de inclusão requer profissionais ousados, que se comprometam em agir com responsabilidade. Esse é um dos caminhos que podem desmistificar alguns tabus sociais, entre eles, o de que os alunos com deficiência não são capazes de executar certas atividades. Se isso for feito, certamente, teremos uma Escola Pública Popular de qualidade, capaz de suprir tais necessidades, pois, além de o conhecimento das pessoas com deficiência ser construído gradativamente e sofrer influências do meio em que estão inseridas, elas necessitam de estímulos para superar as dificuldades que barram sua inclusão na sociedade.

Nesse contexto, objetiva-se analisar como se processa a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular em nível de Educação Infantil. Com esse propósito, foram delineados os seguintes objetivos específicos que nortearam a pesquisa: Reconhecer as políticas de inclusão na Educação Infantil e analisar sua aplicabilidade na Escola de Educação Básica; Analisar as concepções e práticas teórico-metodológicas das professoras para o desenvolvimento das aprendizagens significativas das crianças com deficiência na Educação Infantil; e Analisar as dificuldades das professoras que atuam na Educação Infantil em incluir alunos com deficiência. Tendo em vista esses objetivos, analisam-se velhos desafios e dilemas que se cruzam nos caminhos do tempo, no vaivém de construção de novas teorias, leis e normas que asseguram a Educação Inclusiva, em meio à necessidade de promover formação continuada para os profissionais da área educacional, para que possam atender mais

adequadamente aos alunos. Convém enfatizar que essa preparação não inclui tão-somente os conteúdos disciplinares, porquanto os educadores devem ser preparados considerando-se o conhecimento holístico, e um dos primeiros passos em direção a essa mudança deve ser a inclusão de conteúdos que contemplem aspectos relativos à realidade dos sujeitos. Só assim, o direito à cidadania lhes será garantido.

A inclusão busca remover as barreiras que sustentam a exclusão, em seu sentido mais lato e pleno. Aplica-se a todos os que se encontram permanente ou temporariamente incapacitados, pelos mais diversos motivos, de agir e de interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem.

Para os profissionais que atuam a serviço da melhoria da qualidade de vida humana, o desafio é lançar propostas que não se destinem a um grupo restrito de pessoas. A intenção deixou de ser a de "homogeneizar" soluções e de apresentá-las previamente definidas e estabelecidas em função de casos particulares. Assim sendo, a inclusão nos leva a avançar mais, dado que, para atender aos seus preceitos, deve atingir situações de equilíbrio geral, as grandes e tão almejadas soluções que podem atingir fins qualitativamente mais evoluídos.

Para desenvolver esta pesquisa, foi necessário conhecer, analisar e compreender os aspectos históricos da época pesquisada. Para isso, fizemos um resgate das concepções e ideologias reproduzidas pela sociedade, o que reflete sobre o olhar da inclusão/exclusão dos deficientes. Para tanto, é de extrema importância fazer da história uma fonte de pesquisa, pois se sabe que ela não é neutra e traz consigo suportes relevantes que possibilitam o entendimento dos acontecimentos atuais. Nesse sentido, entende-se a história a partir da produção de conhecimento e das concepções produzidas através do social e dos acontecimentos, tendo como referência uma filosofia sobre a realidade de mundo que embasa a investigação e permite que ela seja compreendida, na perspectiva de se promoverem possíveis mudanças, com o intuito de melhorar os procedimentos didáticos e promover uma aprendizagem significativa. Todavia, isso só será possível se se romperem barreiras e tabus que permeiam o processo de inclusão dos deficientes na escola pública regular.

Esta investigação tem caráter qualitativo, pois supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Nesse tipo de pesquisa, os dados obtidos são predominantemente descritivos. Nesse sentido, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

O percurso metodológico da pesquisa implica um processo de construção do conhecimento, a partir de procedimentos científicos que possam caracterizar o fazer

científico. A metodologia tem como objetivo indicar procedimentos e ferramentas para se atingirem os fins estabelecidos com base na problematização que conduziu a pesquisa. Ao estabelecer a relação entre ciência e metodologia, a preocupação da ciência é captar e tratar a realidade teórica e praticamente, enquanto a metodologia deve preocupar-se com os possíveis caminhos para que se possam alcançar os fins a que a pesquisa se destina (DEMO, 1991, p. 30).

Nessa perspectiva, a escolha dos procedimentos metodológicos tem como objetivo conhecer o cotidiano educacional e a prática pedagógica inclusiva dos professores da Escola já aqui referida. Para isso, realizamos observações sistemáticas numa sala de aula de alunos com deficiência, o que possibilitou perceber a construção do conhecimento no processo de inclusão.

A análise dos documentos da EEBAS foi feita com base no Projeto Político-pedagógico e na Proposta Curricular da Escola de Educação Básica, a fim de verificar como a concepção ideológica e pedagógica sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência contida nos documentos é tratada, para contrastar com as entrevistas realizadas.

Para verificar como o professor concebe a Educação Inclusiva e complementar a análise documental, aplicamos uma entrevista semiestruturada com eles, visando investigar o processo de aplicabilidade das políticas educacionais. As entrevistas ocorreram de forma semiestruturada³, com professores da instituição e coordenadores, o que possibilitou ao entrevistado contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, que recebeu uma orientação prévia, por meio de um roteiro, contribuindo de maneira significativa para uma coleta abrangente.

As entrevistas semiestruturadas, que foram desenvolvidas a partir de um esquema básico, contribuíram para que houvesse mais interação entre a pesquisadora e as pessoas entrevistadas que se constatasse a realidade da prática docente perante a realidade educacional, com seus desafios e tabus. Portanto, esse procedimento de produção de dados foi utilizado com o objetivo de analisar e interpretar, através dos relatos, o cotidiano inclusivo ocorrido na EEBAS/UFPB.

Por meio da pesquisa bibliográfica, procedemos a uma revisão sobre a temática da inclusão, proporciona a inquietação no âmbito educacional. Assim, foram consultados livros, revistas científicas, monografias, dissertações e teses, com base nos seguintes autores: Mantoan (2006), Jesus (2005), Hermida (2007), Mendes (2006), Araújo Júnior (2007) e

³ Ver anexo

Skliar (2003), buscando compreender as relações existentes entre a historicidade da sociedade de antigamente e a atual, fazendo um elo para analisar e criticar o eixo da inclusão e as concepções sobre a temática produzida na Educação Infantil. A partir dos documentos da Conferência de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e, no Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 – foi possível entender a regulamentação do processo da inclusão, que assegura aos alunos com deficiência o direito a assistência em salas regulares.

O segundo capítulo trata das questões metodológicas e dos instrumentos que foram utilizados para a coleta e a natureza dos dados.

No terceiro capítulo investigo o percurso histórico da Educação Especial, bem como as leis que regem a Educação Inclusiva. Por essa razão, é fundamental para o pesquisador compreender os acontecimentos da época e, assim, problematizar as relações que travam a efetivação da inclusão, pois é o que identifica os homens reais e suas experiências cotidianas.

No quarto capítulo, faço uma abordagem acerca da historicidade das creches, seu desenvolvimento e reconhecimento, mostrando o rompimento da visão dessa instituição como mero trabalho assistencialista, que passou a ser parte do processo educativo, em que a Educação Infantil foi inserida como responsável pelo desenvolvimento de aprendizagens, a partir da análise dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (2008) e suas propostas para a Educação Inclusiva. Foi apresentado o *lócus* da pesquisa e os sujeitos que participaram.

No quinto capítulo, resalto as concepções e as práticas educacionais das professoras e coordenadoras da Escola de Educação Básica e o processo de aprendizagem da criança com deficiência. Indicamos proposições necessárias para que a escola desenvolva um trabalho pedagógico orientado por profissionais capacitados e promova a participação ativa da família no contexto educacional e social, para incluir os alunos com deficiência na sociedade.

Nas considerações finais, aponto algumas dificuldades encontradas para a efetivação da educação inclusiva, os resultados da pesquisa e proponho uma Educação Infantil que considere a formação das professoras e a relação família e escola como sendo questões fundamentais para que ocorra o processo de inclusão dos deficientes no âmbito social.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA: NAS TRILHAS DA INCLUSÃO

A concepção de pesquisa que serviu de base para demarcar a trilha metodológica dessa investigação foi baseada na abordagem qualitativa, que envolve estudos empíricos sobre o cotidiano escolar, o processo de inclusão nas escolas regulares, no contexto da realidade social. Conforme indica Gonsalves (2003, p.68), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão e com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica, ou seja, que envolve a compreensão humana. E analisar a compreensão humana implica uma abordagem que remata a aproximação dos sujeitos com a pesquisa, validando a preocupação de não tornar o estudo uma redução à operacionalização de variáveis. Minayo (1996, p.21-22) afirma que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações e crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No âmbito da epistemologia, a pesquisa qualitativa tem o propósito de fazer suas abordagens de maneira holística, ou seja, vendo o ser como um todo, e não, em fragmentos, analisando os aspectos sociais, cognitivos, emocionais, culturais e econômicos. Nessa perspectiva, o pesquisador observa não apenas o objeto, mas também o seu contexto. Nesse momento há uma aproximação entre ele e o objeto, com o intuito de coletar e organizar informações que lhe possibilitem obter dados através da perspicácia dos detalhes. O desenvolvimento e as conclusões podem sofrer alterações no processo de construção, pois a análise e os significados emergem da percepção dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, frequentemente, é associada aos estudos no contexto histórico, antropológico e etnográfico, pela sua singularidade perante as abordagens no âmbito desse conhecimento. É possível essa análise, devido ao fato de os problemas emergirem no contexto social e terem diversas causas, pois essas variáveis podem ou não interagir e ampliam a compreensão para que se torne viável o conhecimento dos fatos humanos e sociais.

A maior preocupação dos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa é a apreensão dos fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes, numa relação em que predomina o diálogo como fundamento da confiança em que ambos - pesquisador e sujeito - encontram-se num mesmo patamar de interação. Essa postura facilitou a troca de ideias

durante as entrevistas realizadas com as professoras do ensino regular infantil na EEBAS/UFPB.

O objeto de pesquisa é definido e deve se relacionar com o referencial teórico utilizado na fundamentação da análise e na problemática investigada. Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola de ensino regular em nível de Educação Infantil. Nesse caso, foi verificada a aplicabilidade das Políticas Públicas Educacionais, no tocante à inclusão de crianças com deficiência de 0 a 5 anos na EEBAS/UFPB e as metodologias utilizadas para o desenvolvimento das aprendizagens significativas.

Para esta investigação, foram escolhidas como sujeitos da pesquisa as crianças com deficiência, matriculadas na EEBAS/UFPB, seus professores e coordenadores, com o objetivo de investigar seu processo de inclusão na Educação Infantil, na escola regular, buscando identificar o conhecimento das professoras sobre essa temática e suas Políticas Públicas, bem como sua efetivação na prática escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário utilizar os seguintes procedimentos metodológicos básicos:

O levantamento bibliográfico, que possibilitou, através dos estudos de Voivodic (2004), Mantoan (1997), Bueno (2001), Pacheco (2007), entre outros, compreender a construção/reconstrução de conceitos para a análise do processo de investigação das políticas públicas educacionais, bem como o processo de inclusão na instituição de ensino. Esse procedimento inicial é importante porque o investigador tem a possibilidade de conhecer o que já foi produzido sobre a temática abordada, em que busca apreender relevância do tema, podendo contribuir científica e academicamente para a construção e/ou confirmação de algo estabelecido, como refere Gonsalves (2003, p. 34):

Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fontes de referência (dados populacionais, econômicos, históricos etc.) e aqueles dados especializados em casa área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Por meio da pesquisa bibliográfica, realizei uma revisão da literatura sobre a temática da inclusão, um tema que proporciona a inquietação no âmbito educacional. Assim, foram

feitas pesquisas em livros, revistas científicas, monografias, dissertações e teses sobre as relações existentes na historicidade da sociedade de antigamente e a atual, fazendo um elo para análise e críticas acerca do eixo Inclusão. No que se refere às Políticas Públicas Educacionais, analisei as proposições da Declaração de Salamanca (1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N. 9394/96 e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI-1998, que indicam a inclusão desses alunos em salas regulares.

Com o objetivo de conhecer a estrutura funcional e pedagógica da escola, foi realizada uma pesquisa documental na EEBAS/UFPB, a partir do Projeto Político-pedagógico e da Proposta Curricular, que indicaram que a EEBAS/UFPB tem uma proposta pedagógica inclusiva. A Proposta Curricular da Escola de Educação Básica apresenta sugestões metodológicas que podem ser aplicadas no cotidiano escolar, o que possibilita a execução dos objetivos que constam do Projeto Político-pedagógico da instituição e que se pautam em aspectos filosóficos e epistemológicos de construção do conhecimento, em que os alunos são os protagonistas do processo de aprendizagem. Nesse sentido, é objetivo da escola o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, através de situações educativas de cuidado, educação e aprendizagem, visando formar pessoas conscientes, críticas e autônomas. Os documentos estão embasados nas normas e leis que regem a Educação Inclusiva.

A pesquisa também se caracteriza como empírica, pois buscou dados relevantes obtidos através das experiências cotidianas das professoras a partir de observações nas turmas do Pré II “A” e “B” da EEBAS/UFPB, que têm alunos com deficiência. No Pré II “A”, há uma criança com síndrome de Down, e no Pré II “B”, um aluno com autismo. A escola vem desenvolvendo uma proposta de inclusão, construída com base em seu Projeto Político-pedagógico.

Para identificar as concepções e as práticas metodológicas realizadas no fazer cotidiano da escola pesquisada e como vem se processando na prática o que regulamentam as leis e normas que regem as Políticas Públicas da Educação Inclusiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e as coordenadoras.

Marconi (1990, p.85) denomina a entrevista semiestruturada como despadronizada, na modalidade de “entrevista focalizada”, que ocorre da seguinte forma:

Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura

formal. Para isso, são necessários habilidade e perspicácia por parte do entrevistador.

Dessa maneira, a entrevista se desenvolve numa conversa informal, para que o entrevistado, no caso, as professoras, sintam-se à vontade para expressar suas concepções sobre o referido assunto - a “inclusão educacional” - contribuindo para que a pesquisa se desenvolva significativamente e para que a coleta dos dados seja rica em detalhes, o que promove maior interação entre a pesquisadora e as entrevistadas e, conseqüentemente, os acontecimentos sejam compreendidos.

O procedimento metodológico empregado na pesquisa foi o estudo de caso, para podermos identificar como se processa a inclusão na referida instituição, pois possibilita um estudo mais profundo e detalhado do objeto pesquisado. Segundo Gil (1991), “[...] o estudo de caso é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento”. Ele a define como um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação. Para Gonsalves (2003, p. 67),

o estudo de caso é o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno. É importante destacar que, no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação.

Nessa perspectiva, coletei informações do cotidiano escolar, objetivando superar as dificuldades que impedem que as práticas docentes que se articulam no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva inclusiva, sejam analisadas, com o propósito de orientar para que as políticas de inclusão educacional sejam conhecidas e efetivadas para que se proceda a uma prática educativa eficaz, que promova a inclusão dos alunos com deficiência em escolas regulares e o desenvolvimento das aprendizagens significativas.

3 INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA HISTÓRIA DE DESAFIOS, LUTAS E CONQUISTAS

As pessoas com deficiência sempre encontraram obstáculos para se sentir ou estar envolvidas com o seu contexto social, devido às práticas reguladoras que as sociedades têm imposto para os que são diferentes, o que dificulta que aceitem os que se distanciam dos padrões estabelecidos por elas. Essa situação permeia as sociedades desde a antiguidade e persiste em existir até os dias atuais.

Reconhecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência requer a compreensão do contexto histórico da educação e as concepções pedagógicas acerca da deficiência, o que nos remete a assimilar as práticas decorridas em cada época, buscando compreender as influências dessas ideias para a educação e para o desenvolvimento das aprendizagens significativas da pessoa com deficiência.

Na contextualização histórica do processo educacional, objetiva-se mostrar a importância da educação nas sociedades e a forma como se estruturou em cada momento histórico. Trata-se de situar o processo de desenvolvimento da Educação Inclusiva e a aplicabilidade das leis para a inclusão dos deficientes na sociedade, garantindo-lhes direitos e estabelecendo respeito às diversidades, para que possa reconhecer e assumir a própria identidade, sem se preocupar com os princípios de normalização impostos pela sociedade.

3.1 Breve História da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão

Para compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular e suas problemáticas, é necessário rememorar as construções ideológicas de deficiência ao longo da história da Educação Especial, traçando o caminho dessa construção a partir das Políticas Públicas de Educação voltadas para as pessoas com deficiência, no Brasil, e as influências das políticas internacionais nesse processo.

Na história da Educação Especial, é possível identificar três fases históricas. Segundo Voivodic (2004), a primeira se refere ao tratamento prisional, ou seja, feito em hospitais e manicômios; a segunda, em que se procura desenvolver a normalização das pessoas com deficiência a partir da integração; e a terceira, que se inicia nos idos da década de 1990 e pretende uma mudança de comportamento das pessoas e das instituições acerca do olhar sobre o deficiente e a deficiência, exigindo que se estabeleçam distinções conceituais acerca do

conceito de integração e inclusão, para que essas concepções não se confundam no exercício da prática.

No decorrer do Século XVI, a história da humanidade registrou o processo de industrialização e o surgimento de novas ideias a respeito das práticas educativas que, até então, estavam focadas em um ideal de educação que atendessem apenas à classe mais favorecida economicamente. Assim, surgiram novas teorias baseadas em doutrinas democráticas que defendiam que a escola deveria ser para todos. Médicos e pedagogos desafiavam os conceitos que eram estabelecidos pela sociedade da época e acreditavam na possibilidade de que os deficientes conseguiriam aprender, apesar de serem considerados ineducáveis. O cuidado com esses sujeitos era meramente custodial, e o atendimento a eles era feito apenas em asilos e manicômios e ficavam segregados, sob a justificativa da crença de que eram diferentes e ficariam protegidos. Além disso, eram chamados pela sociedade dos chamados “anormais”. De acordo com Silva (2001, p. 183), ainda vivemos em nossa sociedade essa segregação das pessoas com deficiência:

Sem dúvida, basta atentar para o cotidiano de nossa sociedade para se ver que pessoas com necessidades especiais não circulam pelos espaços sociais-supermercados, farmácias, cinemas, shoppings etc. ...-, os que ocupam algum espaço, são, geralmente cegos vendendo bilhetes, deficientes físicos graves expondo sua condição para a mendicância. Essa observação demonstra, mais uma vez, que o objetivo dos serviços em educação especial não tem sido alcançado.

Durante o Século XVII, as influências do pensamento de Platão e de Aristóteles predominavam na sociedade, pois indicavam que a inteligência não sofria interferências e influências do meio existente e tinham uma concepção pré-reformista. Para esses pensadores, essa ideia foi perdendo sentido a partir de Rousseau (1712-1778), com a concepção do predeterminismo, que se perpetuou até o início do Século XX, essencialmente com as ideias de Pestalozzi (1746-1827) e de Froebel (1782- 1852).

No Século XVIII, os filósofos iluministas acreditavam que todos os homens poderiam atingir a perfeição. Dentro dessa realidade, ficavam de fora os deficientes, já que eles não podiam alcançar esse ideal de perfeição. Os discursos iluministas tinham caráter de repassar uma ideologia igualitária, mas não beneficiavam essas pessoas, pois não as concebiam como parte integrante da sociedade, o que tornava esse discurso contraditório.

A deficiência estava ligada ao misticismo e ao ocultismo, posto que os deficientes eram tidos como “criaturas de Deus” ou como “bobos da corte”, eram indivíduos excluídos,

pois a sociedade não lhes prestava assistência e afirmava que eram seres demoníacos, como afirma Araújo Júnior (2007, p. 14):

Às vezes eram perseguidos, esconjurados ou apedrejados por serem portadores de possessões demoníacas. No final da Reforma, a negligência aos deficientes foi marcante. Lutero e Calvino referem-se a eles como indivíduos possuídos por satanás.

Essa omissão ocorria porque, para a sociedade da época, os deficientes eram incapacitados de exercer atividades, além de serem caracterizados como “seres do mal”. O conceito de diversidade e de respeito às diferenças peculiares de cada indivíduo não era compreendido, avaliado ou, muito menos, validado. A sociedade se omitia para realizar o atendimento com serviços que pudessem assistir as necessidades educacionais e sociais, deixando essas pessoas às margens da sociedade, vítimas de um processo de exclusão.

As ideias iluministas marcaram profundamente a relação entre a sociedade e a educação, pois elas criticavam as desigualdades e a opressão existente na sociedade vigente, pregando a igualdade entre todos os seres tidos “normais”.

Esses ideais estimularam movimentos revolucionários, que se tornaram vitoriosos em várias partes do mundo, fazendo com que novos governantes se sentissem obrigados a garantir que todos os indivíduos tivessem direitos iguais. Mesmo o Estado afirmando que era de sua responsabilidade oferecer educação pública e gratuita, o número de escolas públicas era muito pequeno, pois ainda não havia uma pressão social para que se consolidasse o objetivo proposto, que era a democratização do ensino.

A preocupação com a integração de todos na sociedade era o objetivo de movimentos que buscavam obter o tratamento igualitário para todos. E com a influência do Cristianismo, a sociedade passou a desenvolver uma visão abstrata do homem, que passou a ser visto como um ser racional, criação e manifestação de Deus. Portanto o deficiente adquire um “status” humano, e sua exterminação já não era mais aceitável.

Esse novo paradigma dá suporte às primeiras iniciativas assistencialistas aos deficientes com o auxílio das explicações científicas. As causas das deficiências não eram mais vistas como oriundas do sobrenatural, mas que tinham um caráter hereditário, disfunção genética, males físicos e mentais. A educação de pessoas com deficiência surgiu com perspectivas assistencialistas e terapêuticas, com a preocupação de cuidar dos deficientes já que eles eram frutos dos desígnios de Deus:

A educação de pessoas com deficiência e/ou com problemas de conduta surgiu com caráter assistencialista e terapêutico, mediante a preocupação de religiosos e filantropos na Europa, mas tarde nos Estados Unidos e Canadá, desejosos em investir na atenção nos cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação dessa fração da população, até então, Neste período, a prática a favor da caridade, instituiu um caráter meramente assistencialista que permeou a atenção para os deficientes. As instituições foram assumindo uma natureza de asilos, destinados ao acolhimento de “pessoas inválidas”, que até então não havia um caráter educacional.

As primeiras iniciativas de assistência aos deficientes surgiram na França. Em 1620, Jean-Paul Bonet teve a primeira publicação impressa sobre a educação de deficientes, intitulada “*Redação das Letras e Arte de ensinar os mudos a falar*”. De acordo com a obra, foi constatado que a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo abade Charles L’ épé, em Paris (1770), que inventou o *método de sinais*, destinado a complementar o alfabeto manual e para classificar vários objetos que não podiam ser distinguidos pelo sentido auditivo.

Sob a influência dos trabalhos desenvolvidos por Abade L’ épé, nesse período, tiveram grande importância o inglês, Thomas Braidwood, e o alemão, Samuel Heinecke, que criaram em seus respectivos países de origem institutos para “*surdos-mudos*”.

No que se refere aos deficientes visuais, em Paris, no ano de 1784, foi fundado por Valentin Haüy o Instituto Real dos Jovens Cegos, destinado à leitura tátil, através do sistema de letras em alto relevo. Essa técnica de leitura teve a aprovação da Academia de Ciências de Paris.

O Instituto tinha como aluno Louis Braille que, em 1834, criou o sistema de leitura e de escrita para as pessoas com deficiência visual. Essa evolução na leitura e na escrita trouxe perspectivas para a comunicação, a educação e a independência dos deficientes (BRASIL, 2002). O método foi uma adaptação de um código militar criado por CharlisBarlier, como expõe Araújo Júnior (2007, p.15):

Em 1819, o oficial do exército Frances CharlisBarbier sugeriu ao Instituto Nacional de Jovens Cegos uma técnica idealizada por ele, para transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de iluminação, para que não fosse atraído pelos inimigos. Tal técnica de escrita codificada e expressa em pontos salientes reproduzia os trinta e seis sons básicos da Língua Francesa.

Essa técnica, denominada *Sonografia*, passou a ser chamada, depois, de método *Braille*, uma referência a Louis Braille.

No Século XIX, inicialmente, o atendimento aos deficientes tinha um domínio estritamente médico-clínico, cujas análises eram feitas de acordo com os padrões de normalidade, indicando as possibilidades e dificuldades dos indivíduos.

No que se refere à deficiência mental, o médico francês, Jean Marc Itard, foi responsável pelas primeiras iniciativas sobre os estudos relativos a esse aspecto. Esse médico, que sistematizou um método baseado na repetição de experiências positivas, acreditava que a pessoa com deficiência era educável e, por isso, era possível desenvolver o seu potencial cognitivo (JANNUZZI, 2006). Ao contrário de Pinel, seu mestre, o jovem médico Itard passou a defender a ideia de educar essas pessoas e de (re)integrá-las na sociedade. De sua experiência, nasceu a possibilidade e as tentativas de educar e modificar o potencial cognitivo do deficiente. Itard via o indivíduo como uma pessoa completa, detentora de desejos, aversões, interesses e inércia. Seus estudos abriram possibilidades para outras áreas produzirem conhecimentos sobre deficiência mental, destacando a necessidade de abordagem multidisciplinar (CAVALCANTE, 1997).

Assim, Jean Marc Itard foi de encontro às ideias de seu mestre, o médico Phillipe Pinel, que acreditava que não havia possibilidade de educar uma pessoa com deficiência. As ideias de Itard repercutiram no período histórico, pois o tornou pioneiro nas pesquisas voltadas para a deficiência mental, na perspectiva de tratá-lo considerando-se seu desenvolvimento holístico.

As escolas especiais proliferaram por toda a Europa e os Estados Unidos, durante a segunda metade do Século XIX e início do Século XX. Ao longo do Século XIX, as escolas residenciais eram consideradas aptas para atender ao deficiente mental e, na última década do Século XIX, tomaram aspectos pedagógicos e as pessoas com deficiência mental passaram a ser atendidas em classes especiais, de acordo com suas deficiências e com práticas educativas desenvolvidas por métodos específicos (PANTUZZO e COUTO, 2004).

A primeira instituição pública direcionada à deficiência mental foi fundada pelo médico francês, Edward Seguin, que criou um método educacional baseado na utilização de recursos didáticos com cores e músicas para indicar a motivação e o interesse das crianças.

No início do Século XX, o método Montessori, criado pela médica italiana, Maria Montessori, teve uma grande importância, por se tratar de um método fundamentado na estimulação sensório-perspectiva e na autoaprendizagem, que foi difundido em todo o mundo e, até os dias atuais, ainda é utilizado nas escolas de Educação Infantil com crianças com ou sem deficiência. Nesse método, utilizam-se blocos, cubos e barras em madeiras, objetos variados coloridos, material de encaixe e seriação, letras grandes em lixa e outros.

A partir da metade no Século XX, com o avanço científico, as causas e as origens das deficiências são investigadas e começam a ser esclarecidas, no entanto, rompe-se com as ideias místicas relacionadas à deficiência entre o bem e o mal. Apesar de esses avanços científicos terem colaborado para a compreensão da deficiência como diversidade na humanidade, ainda prevaleciam os preconceitos e as discriminações.

No decorrer da história da Educação Especial, os movimentos de integração foram intencionalizados na Europa, durante a década de 1950, por pais que tinham como objetivo reivindicar educação para seus filhos em ambientes mais normalizados. Também contribuíram para a efetivação e a aceitação do movimento de integração a necessidade de reduzir os custos com a Educação Especial, uma vez que manter esse sistema paralelo ao da escolarização regular tornava altos os custos para as políticas governamentais, conforme explicita Mendes (2006, p. 388).

Os movimentos sociais pelos direitos humanos intensificaram-se na década de 1960, com a promoção da conscientização e da sensibilização, para que a sociedade enxergasse os prejuízos causados pela segregação e pela marginalização de pessoas que se encontravam às margens da sociedade. Assim, constituiu-se um alicerce com base moral para que se desenvolvesse uma proposta de integração escolar, sob o argumento irresponsável de que todas as crianças com deficiência teriam o direito de participar de todas as atividades, junto com as outras crianças que não tinham deficiência, e dos argumentos morais que indicavam que a socialização dos alunos com deficiência com os demais beneficiava na aprendizagem de todos. Mendes (2006, p.388) indica que

os potenciais benefícios para alunos com deficiência seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Um conjunto de argumentos fundamentou as práticas integradoras, pois tiveram bases empíricas dos resultados encontrados em pesquisas educacionais. A ciência desenvolveu metodologias para que fosse possível ensinar aos deficientes que, durante muito tempo, foram considerados ineducáveis. Posteriormente, foi comprovado que os deficientes poderiam aprender, e as práticas de segregação começaram a ser criticadas e não mais aceitas.

Então, durante a pesquisa, a preocupação, que antes era apenas sobre “o que”, passou a ser também “para que” e “onde” eles poderiam aprender. Essa postura desencadeou a preocupação com a qualidade de vida e com contextos culturais mais normalizantes a fim de ampliar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e a inserção social. Esses conceitos, como afirma Mendes (2006, p. 388),

[...] contribuíram para reforçar o movimento pela integração de ações políticas de diferentes grupos organizados de portadores de deficiência, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminação.

Diante disso, pode-se mencionar e afirmar a luta dos pais, que era constante, para que seus filhos deficientes pudessem aprender e estar inseridos na sociedade, garantindo-lhes o direito como qualquer outra pessoa, a fim de evitar a discriminação. Voivodic (2004, p. 22-23) também confirma que, historicamente, a inclusão também está ligada a movimentos de pais de crianças com deficiência que buscavam convencer a sociedade e as autoridades a incluírem seus filhos com deficiência em classes regulares de ensino. Nesse sentido, é importante relacionar algumas fases históricas que marcaram o movimento de integração, quais sejam:

- Década de 1950 e 1960, EUA: pais de alunos com deficiência fundaram organizações como a National Association for Retarded Citizens;
- Na década de 1960, os movimentos sociais que conscientizavam e sensibilizavam a sociedade sobre os prejuízos que eram ocasionados pela segregação e marginalização foram intensificados;
- A partir de 1968, na Suécia, crianças deficientes foram introduzidas em classes regulares;
- Década de 1970: nos EUA, reivindicaram-se programas educacionais para os deficientes, que tiveram o apoio de vários serviços complementares, que foram denominados mainstreaming;
- Década de 1990: o movimento de inclusão ganhou um novo ímpeto, com a criação de uma organização internacional, a “Schools are for Everyone”, que foi constituída por membros de vários países e objetivaram promover a inclusão em escala mundial.

Um fator crucial que influenciou a mudança na filosofia dos serviços destinados à Educação Especial, nas décadas de 1960 e 1970, no contexto da crise mundial do petróleo, foi

o custo financeiro muito alto dos programas segregados existentes. Até então, apenas os países que eram considerados desenvolvidos economicamente haviam criado um sistema educacional que pudesse funcionar paralelamente para os alunos com deficiência. A partir da década de 1970, passou a ser também conveniente adotar uma ideologia que fosse de integração, ou seja, os alunos com deficiência eram inseridos nas salas regulares, sem um planejamento físico e pedagógico para atendê-los. Essa prática seria para diminuir as despesas e representava uma economia para os cofres públicos.

Em contrapartida, a proposta de integração prevalecia com o caráter segregacionista e ainda se baseava na crença de que as pessoas com deficiência seriam bem mais atendidas, em relação às suas necessidades educacionais, se ensinadas em locais separados. No entanto, Silva (2001, p. 183), ao fazer uma análise desse momento histórico, critica os movimentos integradores que permaneceram sob a concepção da segregação e da exclusão dos deficientes:

[...] A crítica do movimento integrador é feita também no trabalho pedagógico desenvolvido pelos contextos educacionais especiais que tem priorizado o “adestramento” à elaboração do conhecimento, além do isolamento deles decorrentes.

Não há dúvidas de que com o emprego de uma metodologia que é aplicada em ambientes separados, fica difícil de obter aprendizagens significativas, pois se trata de métodos sistemáticos, já que os deficientes usam métodos para a aprendizagem mecanizados, de adestramento e não se preocupam em atender às necessidades peculiares do aluno com deficiência.

A proposta para a integração de pessoas com deficiência teve início nos Estados Unidos apenas na segunda metade do Século XX, precisamente no ano 1975, através da Lei Pública nº 94.142, que trouxe uma resposta mais ampla da sociedade para as crianças e os jovens com deficiência, devido à obrigatoriedade de reabilitação dos mutilados da guerra, já que, antes dela, eram considerados indivíduos “normais” e, por honra à pátria, ficaram mutilados, razão por que sua reintegração social e educacional passou a ser um compromisso moral. O movimento de integração iniciou-se na II Guerra Mundial, que trouxe consequências maléficas para a população, que via seus compatriotas mutilados, debilitados e com problemas mentais. Por esses motivos, as sociedades desses países, sentindo a necessidade de reintegrar esses indivíduos considerados “veteranos de guerra” na sociedade, perceberam a importância de promover formas de atendê-los (MENDES, 2006).

Esse processo de integração se estendeu aos jovens e aos adultos que sempre haviam sido impedidos de ter acesso à escola regular, como também àqueles que conseguiram ingressar no sistema escolar e passaram a ser encaminhados para salas especiais, por não atingirem os objetivos propostos pela escola, não avançando no processo educacional, logo tem a proposta de incluir os indivíduos que se encontram à margem da sociedade.

A partir do movimento de integração articulado com o propósito de normalizar a aceitação dos deficientes em escolas regulares, esse movimento de reivindicação não foi atendido em sua intenção, pois integrar passou a ser sinônimo de “estar na escola”, sem que houvesse a preocupação de se adequar o currículo e as estruturas físicas às necessidades dos alunos com deficiência. Portanto, não se perceberam grandes mudanças curriculares, teóricas e metodológicas para o atendimento das necessidades de aprendizagem desses sujeitos, que cujas habilidades e potenciais eram diferenciados dos chamados “padrões de normalidade”, o que exigia assim maiores mudanças educacionais no sistema escolar.

Contribuíram para reforçar o movimento pela integração dos deficientes em escolas regulares as ações políticas de diferentes grupos organizados, de que faziam parte os deficientes, os pais e os profissionais, que passaram a exercer forte pressão, com o intuito de garantir os direitos fundamentais a essas pessoas e evitar que fossem discriminadas. De modo que da crítica às ações de integração dos deficientes na escola, esboça-se um novo movimento, o da inclusão de alunos com deficiência em salas regulares.

Constata-se que, a partir dos estudos, o conceito de inclusão não é o mesmo que integração; para que a inclusão se configure em uma instituição de ensino, tem que haver uma preparação do meio, ou seja, todo o local tem que se adequar às pessoas com deficiência, desde os aspectos físicos à atuação do professor perante essa situação, o que se diferencia do movimento de integração, pois não há mudanças no meio para a recepção desses sujeitos, eles é que têm que se adequar ao ambiente, sem se levar em consideração o grau e o tipo de deficiência (GONZAGA, 2007).

Assim, mesmo que as nomenclaturas inclusão e integração façam parte do processo de incorporação da criança com deficiência no ensino regular, existem diferenças substanciais que são apontadas pelos estudiosos Mantoan (1997) e Bueno (2001).

A distinção entre integração e inclusão é também expressa por Dens (1998), apud. Masini (2000, p. 26), que concebe a interação como intervenções necessárias para que a criança com necessidades especiais possa acompanhar a escola; já a inclusão é o oposto, é um movimento voltado para o atendimento das necessidades da criança, buscando um currículo correto para incluí-la.

Para Mantoan (1997), apud. Voivodic (2004, p. 26), para que a inclusão seja efetivada, são necessárias mudanças de paradigmas sociais de forma a propiciar um ensino de qualidade para todos. Isso significa que todos devem participar das atividades desenvolvidas na escola. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas, no ambiente escolar, de modo que respondam à diversidade do aluno.

Sabe-se, no entanto, que o maior desafio da educação, na atualidade, está no acesso de todos os alunos à educação básica de qualidade, por meio da inclusão educacional, respeitando-se as diferenças culturais, sociais e individuais, que configuram a base das necessidades humanas e, especificamente, das educacionais. De modo que a ideia de inclusão se constrói a partir de outro paradigma educacional que rompe com a segregação e institucionaliza a diversidade no espaço escolar. Para tanto, entram em cena os processos organizativos mundiais, dos quais citam-se duas referências fundamentais:

- A Conferência Mundial sobre Necessidades Básicas de aprendizagem, aprovada em Jomtien/Tailândia em 1990;
- A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994), que recomenda que “[...] a escola deve incluir a todos, reconhecendo a diversidade, e precisa atender às necessidades de cada um, promovendo sua aprendizagem”.

Baseando-se nesses documentos, os países adotaram, em sua legislação, os princípios à atenção e valorização das diferenças. Essa concepção de educação rompe com as políticas de fortalecimento das estruturas segregadoras de classes e escolas especiais que, baseando-se no modelo de integração, dão ênfase ao déficit do aluno e a sua capacidade de adaptação e assimilação e defendem que, nos diferentes países, a educação básica teria como foco o desenvolvimento de habilidades e competências, numa lógica das necessidades básicas de aprendizagem.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas nos portadores de deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novas práticas, novos posicionamentos e é mais um motivo para que o ensino seja de qualidade, e os professores aperfeiçoem as suas práticas metodológicas, que devem estar voltadas as aprendizagens significativas. É uma inovação que

implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas básicas.

O que sustenta a luta pela inclusão, como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência, é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas, sejam públicas ou privadas, de modo que se tornem aptas a responder às necessidades de cada um de seus alunos, sobretudo, de acordo com suas especificidades, sem se envolver nas teias da exclusão.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguirem progressos significativos desses alunos na escola, por meio da adequação das práticas pedagógicas às diversidades dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas de todos da escola, pois grande parte dos resultados advém do modo como o ensino é ministrado, e a aprendizagem é concebida e avaliada. Por essa razão, é importante refletir sobre a inclusão, uma vez que não apenas os deficientes são excluídos, mas também os denominados pobres, negros, índios, ciganos e outros, excluídos por motivos de etnia e religiosidade dos diversos grupos sociais.

As Políticas Educacionais, no decorrer dos tempos, foram formuladas e fomentadas com o intuito de se promover a inclusão dos que se encontram marginalizados da sociedade:

A Conferência Mundial sobre Necessidades Básicas de aprendizagem, aprovada em Jomtien/Tailândia em 1990, indica que cada pessoa, seja, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais voltadas para satisfazer às suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que as pessoas possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude dessas necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo, concretizando a Educação para todos e todas.

Declaração de Salamanca (UNESCO 1994): apresenta três referências à ideia de flexibilidade curricular. Esse documento sugere e defende que as instituições educacionais se tornem mais flexíveis e adaptadas para atender às diversas deficiências das crianças e indica a adaptação do currículo ao aluno, e não, o aluno ao sistema educacional. Tal adaptação implica

que as escolas proporcionem oportunidades curriculares para as crianças com habilidades e interesses diferentes. Como estratégia de flexibilidade curricular, aparecem algumas propostas, tais como promover a ajuda entre crianças, diversificar o planejamento propondo alternativas diversas relativas à aprendizagem, oferecer suporte para as dificuldades apresentadas pelos alunos e desenvolver a interação da família com a escola. O documento proclama que toda criança tem o direito fundamental à educação e lhe deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, respeitando-se as características, os interesses, as habilidades e as necessidades de aprendizagem que são únicas, respeitando-se a diversidade.

As instituições educacionais devem primar por uma Pedagogia centrada na criança, que seja capaz de satisfazer às necessidades dos alunos - com ou sem deficiência - e que as escolas regulares possam atuar com orientação inclusiva e constituir os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, rumo à sociedade inclusiva e alcançando a educação de todos.

3.2 As Políticas de Inclusão no Brasil e os desafios da Escola Pública

Para melhor compreensão das questões atuais relativas às políticas educacionais de inclusão, fazemos um breve resgate do contexto histórico brasileiro. Tendo em vista que o Brasil não fugiu ao paradigma da escala mundial em busca de políticas para que possam efetivar a inclusão de todos no meio social, a Educação Especial iniciou-se em instituições especializadas, cujos alunos ficavam segregados do convívio com pessoas normais.

Desde o período colonial, a educação brasileira vem sofrendo com o processo excludente e segregacionista, principalmente a educação das pessoas com deficiência. A educação era voltada para a elite da sociedade, logo, as classes populares e os deficientes faziam parte dos grupos excluídos do processo formal de ensino.

A educação especial aparece no Brasil apenas no final do Século XVIII e início do Século XIX, sob a influência do liberalismo, que fundamenta a garantia de direitos para todos os cidadãos, conforme explícito na Constituição de 1824, no art. 179:

[...] garantindo os direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros- A inviolabilidade dos Direitos Civis dos cidadãos [...] – a instrução primária [e gratuita a todos os cidadãos. – Colégios e Universidades onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Artes e Artes. (BARBOSA. 2006, p. 18 apud ARAÚJO JÚNIOR, 2007, p. 18)

A criação de escolas de Primeiras Letras ocorreu através da Lei Orgânica, em 15 de outubro de 1827. Tinha como metodologia o Lancaster-Bell⁴ e objetivava atender tanto os alunos mais adiantados quanto os mais atrasados:

A proposta pedagógica prevista em lei era de que se usasse o Lancaster-Bell, o ensino de alunos mais adiantados aos mais atrasados, o que demonstrava a sua fragilidade: anteriormente, nas discussões da Assembléia e posteriormente comprovada pelos relatórios dos ministros, ficara a patente o conhecimento das dificuldades de serem encontrados professores que dominassem o conteúdo. (PANTUZZO e COUTO, 2006, p. 7).

A Lei de 15 de outubro de 1827 garantia a abertura da Escola de Primeiras Letras, que funcionava com um caráter mais sofisticado para a época, pois, além de lecionar leitura, escrita e contas, ensinava a prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática e a gramática de língua nacional, sem esquecer os princípios da moral e da doutrina da religião católica apostólica romana (XAVIER, 1980, p. 41-42 apud JANNUZZI, 2006, p. 7). Não foi possível validar essa lei, devido à falta de profissionais capacitados para atender às propostas. Mas, no ano de 1834, foi publicado o Ato Adicional, que responsabilizava as províncias pelo ensino primário, bem como pela formação dos professores que deveriam atender às devidas necessidades.

No entanto, a Lei que criava as Escolas de Primeiras Letras não pôde ser efetivada com sucesso, pois a educação fundamental não ocorria de maneira eficaz para as crianças que não tinham deficiência e se agravava ainda mais, no que se refere às com deficiência, pois elas não frequentavam a escola pública. A educação dos deficientes iniciou em instituições privadas, de maneira segregacionista, pois a sociedade, além de rotulá-las como incapazes de aprender, também as caracterizava como perigosas, pois colocavam em risco as pessoas tidas “normais”. Logo, desde então, já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824 (Título 11, artigo 8º, item 1º), privando do direito político o incapacitado físico ou moral (JANNUZZI, 2006 p. 8).

A sociedade não cobrava um atendimento socioeducacional para os deficientes nem achava que fosse viável sua participação, o que os colocava às margens do contexto social, permanecendo na obscuridade e na negligência de seus direitos como cidadãos.

⁴ Método pedagógico formulado nos últimos anos do Século XVIII pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), tinha método de ensino oral, no uso refinado e constante repetição e, principalmente, na memorização porque acreditava que essa inibia a preguiça, a ociosidade e aumentava o desejo pelos estudos.

Durante um longo período da história, constituíam-se leis e normas voltadas para o atendimento do deficiente, mas não eram efetivadas por falta de capacitação profissional e, principalmente, por interesses sociais:

A partir do deputado Cornélio França é que se começa a pensar em uma educação voltada para os deficientes. Esse projeto tinha como proposta a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos e mudos, mas infelizmente o projeto foi arquivado. Portanto, a educação direcionada a essa clientela permaneceu sem rumo. Entre o período de 1838 a 1846 foram criadas no Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Ceará e São Paulo, escolas normais, tendo como função a formação de professores, mas, devido a falta de estrutura e precariedade dessas escolas as mesmas tornaram-se ineficazes para formar professores para a grande demanda da população, ainda mais para a educação dos deficientes. (ARAÚJO JÚNIOR, 2007, p. 19).

Mais uma vez, as tentativas foram frustradas, e quem sofria com essas frustrações eram os deficientes, por não terem o direito sequer de constituir sua identidade, continuando no anonimato e na segregação.

Apenas no ano de 1854 é que foi criada a primeira escola especial para deficientes, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, quando Sua Majestade imperial, D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado em 17 de setembro de 1854. Essa conquista foi efetivada através da contribuição de José Álvares de Azevedo, que era deficiente e tinha estudado no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, e, voltou ao Brasil, no ano de 1850, com o objetivo de criar uma escola que empregasse o método que aprendeu no instituto, desenvolvido por Louis Braille. Através de suas experiências, ele escreveu e publicou na imprensa artigos indicando as possibilidades e as condições para que as pessoas cegas pudessem estudar e ter autonomia para ler e escrever. A primeira pessoa cega a quem ele ensinou o sistema em Braille foi Adélia Sigaud, filha do Dr. Francisco Xavier Sigaud. Através dessa experiência, o Dr. Francisco Xavier Sigaud teve uma entrevista com o Imperador D. Pedro II, que autorizou a criação de uma escola para cegos, que ficou sob a administração de Dr. Francisco Xavier Sigaud e José Álvares de Azevedo.

Depois que foi inaugurado, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou a ser denominado de Instituto Nacional dos Cegos, através do Decreto nº 408, e, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, mudou a nomenclatura para Instituto Benjamin Constant (IBC). Alguns alunos se beneficiaram, pois tiveram a oportunidade de ser professores no instituto:

O IBC dava a seus alunos a responsabilidade de serem “repetidores”, e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de trabalharem como professores da instituição. Havia até então certa proteção do aluno considerado apto para a função, pois mesmo quando completo o número de “repetidores” o governo poderia manter o aluno com respectivo vencimento. Embora o trabalho ficasse restrito aos muros do instituto, nota-se a preocupação de garantir aos alunos um posto de trabalho. (JANNUZZI, 2006 p. 12).

Mesmo com o auxílio financeiro prestado aos “repetidores”, esse benefício não atende a todos os deficientes nem ultrapassa os muros do instituto, o que reforça, ainda mais, a existência da exclusão social nesse período histórico.

No que se refere à educação de surdos, no Brasil, também foi iniciada com a decisão do Imperador D. João II, em 26 de setembro de 1857, com a aprovação da Lei nº 939, que validava o funcionamento do Instituto dos Surdos-mudos, sob a administração de Edward Huet, em cujo trabalho pedagógico era desenvolvida a Língua de Sinais⁵. Cem anos depois, passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A proposta curricular envolvia as disciplinas de Português, Aritmética, História, Geografia, Linguagem Articulada e Leitura sobre lábios.

No ano de 1862, Edward Huet passou a administração para o Dr. Manuel de Magalhães Couto, cuja administração não foi eficaz, pois ele não era especialista em surdez e não deu continuidade ao trabalho que já estava sendo desenvolvido em prol da aprendizagem dos surdos. Assim, a instituição foi caracterizada, em 1868, por uma inspeção do governo, como asilo de surdos, por não ter um acompanhamento pedagógico. É o que confirma Vilela (2005)⁶:

Em 1862 Huet deixou o Instituto por problemas pessoais, sendo o seu cargo de diretor ocupado por Fr. Manuel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez e consequentemente deixou de realizar o treino da fala e leitura de lábios no Instituto. Por esse motivo, após uma inspeção governamental, em 1868 o Instituto foi considerado um asilo de surdos. Com isso o cargo do diretor passou a ser ocupado por Tobias Leite que foi estabelecida obrigatoriamente a aprendizagem da leitura articulada e da leitura dos lábios. Em 1889 o governo determinou que, a leitura dos lábios e a linguagem articulada deveriam ser ensinadas apenas para aqueles que apresentassem um bom aproveitamento sem prejudicar a escrita.

⁵ Diante de tantas dificuldades no processo de inclusão, apenas no Século XXI, em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei 10.436, que conhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio legal de comunicação e expressão.

⁶ Retirado do site www.feneis.org.br/page/noticias_detalhes. Acessado em 21/08/2010.

No entanto, mesmo que as ações voltadas para o atendimento aos deficientes fossem significativas, a assistência ainda era sem direcionamento, pois o acesso não abrangia a todos os que precisavam do atendimento educacional, devido à falta de efetivação das propostas pedagógicas. Provavelmente, essa assistência era mais frequente no âmbito da medicina.

No dia 8 de novembro de 1890, a reforma de Benjamin Constant foi consolidada através do Decreto nº 981 e ocorreu durante o Período Republicano, em que eclodiram muitas mudanças no sistema educacional, com o principal objetivo de tornar o ensino laico, com liberdade e gratuidade da escola primária (JANNUZZI, 2004, p. 25).

A deficiência mental foi colocada em evidência através dos médicos Juliano Moreira e Fernando Filgueiras, que fundaram, no Rio de Janeiro, o Pavilhão Bourneville, uma escola anexa ao atendimento hospitalar psiquiátrico, pois esses médicos viram a importância da pedagogia para ajudar as crianças com deficiência, visto que acreditavam que, se as crianças tivessem um tratamento diferenciado, poderiam se relacionar melhor com os outros, como refere Jannuzzi (2004, p. 38):

Esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando, pois a pentear, a institucionalizar a segregação social, mas na apenas isso. Há a apresentação de algo diferente, alguma tentativa de não limita o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico[...] Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo de então.

A partir dessa vertente, os médicos psiquiatras começaram a escrever sobre a temática que envolve a Pedagogia e a Psiquiatria, reconhecendo a importância da primeira para o desenvolvimento intelectual dos deficientes mentais. Entre essas obras, destacam-se *“Da educação e do tratamento médico-pedagógico dos idiotas”*, escrita pelo doutor Carlos Eiras; *“Débeis mentais na escola pública e Higiene escolar e pedagogia”*, do doutor B. Vieira de Mello; *“Testamenspara a educação dos anormais”*, escrito por Alfredo O. Vieira, e a tese *“Classificação de crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual suas formas; a instabilidade e a astenia mental*, defendida por Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho (ARAÚJO JÚNIOR, 2007).

As contribuições de Alfred Binet e Theodoro Simon, no âmbito da Psicologia Genética, resultaram através de estudos na criação dos testes de inteligência (QI), o que possibilitou que os deficientes deixassem de ser analisados pela Medicina e passassem a ser atendidos pela Psicologia, numa visão psicopedagógica. Essa decisão implicou nas

transferências dos deficientes mentais que se encontravam em asilos para um atendimento em escolas especiais ou comuns. Influenciado pelas ideias de Binet e de Simon, o Professor Clementino Quaglio cria, em 1909, um laboratório de Psicologia Experimental, na cidade de Amparo, em São Paulo.

As pesquisas realizadas pelo professor Clementino Quaglio com crianças do ensino primário e do jardim de infância tinham como função apontar as crianças “anormais” por meio da escala métrica de inteligência de Binet e de Simon, sem levar em consideração outros aspectos. Isso resultou em mais uma fase de segregação, pois foi a partir desse contexto que se originaram as classes especiais, através do Decreto nº 838/1911.

No ano de 1935, sob a influência da educadora Helena Antipoff, foi fundada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em atender a deficientes mentais e auditivos. De acordo com Faria Filho e Veiga (1999) apud Pantuzzo e Couto (2006 p. 6),

a sociedade Pestalozzi organizava as classes em grupos homogêneos e utilizava procedimentos pedagógicos que valorizavam as características individuais das crianças com a finalidade de adaptá-las socialmente. Considerava-se que o meio educativo aprimoraria as potencialidades inatas das crianças, assim, utilizavam-se atividades pedagógicas baseadas nas ideologias de higiene mental.

No entanto, os alunos que tinham deficiência passaram a integrar as escolas regulares, apesar de ainda não haver uma prática inclusiva, pois necessitava de uma reforma curricular e didática.

Nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil, o movimento de integração escolar possibilitou que os alunos com deficiência, que antes ficavam segregados, passassem a frequentar escolas regulares. No entanto, a estrutura do sistema educacional brasileiro, pautado em um currículo tradicional, não comportava ações que efetivassem o processo de participação e de aprendizagem que atendessem às necessidades educativas específicas de cada sujeito. Isso se devia à falta de formação dos professores e às condições físicas e materiais das escolas. Assim, criaram-se nas escolas regulares as chamadas classes especiais, constituindo assim uma separação no interior da própria escola, o que favorecia outras formas de exclusão.

Durante o Regime Militar, sob o governo de Médici (1969-1974), a Educação Especial sofreu reformas e, através do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, foi criado o

Centro Educacional de Educação Especial – CENESP⁷ - no Ministério da Educação e Cultura-MEC- órgão responsável pela formulação e pelo acompanhamento de uma política nacional de Educação Especial, com autonomia financeira e administrativa. A finalidade desse órgão era de planejar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no pré-escolar, nos ensinos de 1º e de 2º graus⁸, superior e supletivo, para os deficientes visuais, auditivos, mentais e educandos com problemas de condutas e superdotados, com o objetivo de fazê-los participar progressivamente da comunidade, obedecendo aos princípios políticos, científicos e doutrinários que orientam a Educação Especial (BRASIL, 1977).

O discurso pedagógico da época ressaltou estratégias decorrentes dos princípios de integração e/ou normalização, inserindo as pessoas com deficiência com as crianças “normais” (*mainstreaming*). Ainda na expectativa de que um órgão nacional conseguisse promover melhorias no atendimento aos deficientes e à sua integração na sociedade, foi criada, em 20 de dezembro de 1985, a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), que visava ir mais além, com seus projetos, do que a CENESP, pois oportunizou a participação dos deficientes em suas próprias decisões, objetivando integrá-los na sociedade.

A partir desse decreto, houve um progresso no que diz respeito à inserção das pessoas com deficiência no contexto escolar, e “[...] as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais” (MENDES, 2006, p. 390 apud. GALDINO, 2010, p. 18). No entanto, ocorria a integração, pois a pessoa com deficiência tinha que se adaptar à escola, o que ocasionava a exclusão dos alunos com deficiência dentro do próprio âmbito educacional.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 traz vários artigos que asseguram a integridade dos deficientes, por meio de programas de assistência à saúde, educação e trabalho, garantindo-lhes o direito de exercer a cidadania, como é o caso do art. 227, parágrafo I, capítulo II, que diz que o Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitindo a participação de entidades não governamentais e obedecendo a preceitos como a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, bem como de

⁷O Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, de acordo com a portaria nº 948/2007, era responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob o amparo integracionista, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

⁸ A Lei nº 11.274 de 6/2/2006 e Parecer nº 39/2006 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica estabelece a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para crianças a partir de 6 anos.

integração social do adolescente com deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, além de facilitar o acesso dessas pessoas aos bens e aos serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Desde os anos 1990, o governo federal brasileiro vem implantando e fomentando algumas ações para atender às Políticas Públicas Mundiais, nas diversas áreas dos serviços públicos, como parte do que tem sido denominado “Política de Inclusão Social”. As Políticas Públicas favoráveis à inclusão foram propostas como uma tentativa de atender às populações tidas como excluídas ou marginalizadas da sociedade. A Educação Inclusiva envolve um processo de transformação da escola regular para ampliar a participação e eliminar a exclusão, assegurando que todos e todas tenham à aprendizagem e, portanto, têm o direito de se beneficiar dos processos sociais e educacionais.

No Brasil, as Políticas de Inclusão são regulamentadas através do Plano Decenal de Educação Especial – MEC 1993, a Lei nº 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Decreto nº 3298/99, que dispõe sobre a Política Nacional de integração da pessoa com deficiência no pleno exercício dos direitos individuais e coletivos, e a Lei nº 10.098/2000, que promove a acessibilidade dos deficientes de maneira autônoma. Sendo assim, essas leis e normas visam à inclusão de todos na sociedade, valorizando a diversidade.

A Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - e afirma que a Educação Especial passa a modalidade de educação escolar, afirmando que ao aluno com deficiência tenha cabe o direito de frequentar a escola regular. E indica:

- Art. 58º. 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.
- Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- 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;
- Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A *Lei nº 9394/96* também indica que seja constituída uma educação para que os alunos com deficiência sejam preparados para ingressar no mercado de trabalho competitivo, que valoriza aqueles que são hábeis em áreas artísticas, intelectual ou psicomotora, para que a pessoa com deficiência possa estar inserida, efetivamente na vida em sociedade.

O *Decreto nº 3298/99*, de 20 de dezembro de 1999, estabelece os princípios e as diretrizes para consolidar as normas de proteção e regulamenta a *Lei nº 7853/89*, que consolida as normas de trabalho, saúde, desporto, turismo, lazer, habitação, cultura, transporte, assistência social, entre outros direitos que lhes são assegurados no poder de exercer a cidadania.

A *Lei 10.098/2000*, de 19 de dezembro de 2000, estabelece a acessibilidade para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, facilitando-lhes o acesso, com segurança e autonomia, em vias públicas ou privadas.

As Políticas de apoio aos setores social, cultural e econômico são necessárias para a concretização da plena provisão e utilização da Educação Básica para a promoção individual e social. A Educação Básica para todos e todas depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada, em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde, incentiva o educando, contribui para o desenvolvimento da sociedade e promove a inclusão dos excluídos.

A educação brasileira sofre com a realidade desigual e a afirmação dos conceitos normalizadores impostos pela sociedade, que tem sua própria ideologia e fragmenta a educação de acordo com os níveis econômicos, repassando e formando os cidadãos para a perpetuação desse sistema, em que se diferem a educação de ricos e a de pobres; de normais e “diferentes” ou de outra “anormalidade”, seja ela religiosa, sexual, étnica, entre outras, desenvolvendo e ampliando o processo de exclusão que bem conhecemos e que deixa muitos de fora do âmbito social, desprovidos dos direitos essenciais.

Em seus princípios filosóficos de inclusão, as políticas públicas educacionais provêm o desenvolvimento cognitivo sociocultural dos alunos e tornam-se o alicerce da proposta que fomenta a Educação Inclusiva. No entanto, a sua aplicabilidade, muitas vezes, não condiz com a rotina escolar. As pesquisas de Araújo Júnior (2007), Castelo Branco (2007) e Rodrigues (2009) indicaram que algumas professoras, durante as entrevistas, apontaram obstáculos para que a inclusão fosse realmente efetivada, entre eles, a falta de capacitação das educadoras para preparar um planejamento adequado que supra as necessidades peculiares dos alunos e até mesmo para que possam entender melhor as deficiências.

Essas dificuldades na prática pedagógica e outras lacunas que permeiam o sistema educacional dificultam a construção de uma escola pública de qualidade, que tem como propósito beneficiar os que precisam estar na escola, constituindo uma sociedade mais igualitária perante os cidadãos.

Essa situação retrata as ideias de integração, na qual a escola acolhe os alunos com deficiência, no entanto não há um preparo para atender às necessidades. Não basta trabalhar de boa vontade e por métodos dedutivos. É preciso agregar conhecimentos específicos ao ato de amor pela prática docente. Não basta escolher a educação como meio de sobrevivência, é necessário ter amor, afeto e dedicação pela prática, como afirma Pacheco (2007). Esse problema tem sido analisado por pesquisadores que indicam que os princípios da inclusão não vêm sendo efetivados em sua essencialidade, como bem assinala Mendes (1999. p. 14) apud Voivodic (2004.p.16):

As propostas não garantem competências à escola para ensinar alunos com necessidades educativas especiais. Elas até podem favorecer a inserção desses alunos nas escolas regulares, mas não garantem que eles irão permanecer, ou irão aprender o que lá será ensinado, e muito menos que terão equiparadas suas oportunidades de desenvolver todas suas potencialidades.

Tendo em vista, então, essa assertiva do autor, entendemos que o ambiente deve ser preparado para acolher os alunos, sejam eles deficientes ou não. O termo inclusão tem sido eixo de várias discussões e tem permeado o meio docente a nos convidar a refletir sobre essa temática. Tem sido empregado com vários significados: indica a colocação de todos os alunos, independentemente do grau e do tipo de necessidade, em salas regulares, eliminando os serviços do apoio à Educação Especial.

Muitas inquietações surgem durante o trabalho educacional e indagações são formuladas pelos docentes. Gentili (2001 p.48) afirma que as indagações nos deixam reflexivos, pois o educador não sabe ao certo para que serve ou o que deve ser feito em sua prática.

Voivodic (2004, p. 25) afirma que, mesmo havendo uma posição favorável à “escola inclusiva”, de acordo com os documentos legais, não há consenso sobre as práticas pedagógicas e escolares pautadas na inclusão, porquanto,

[...] atualmente, uma verdadeira integração não-planejada ou uma inclusão incipiente. A integração não-planejada se refere à presença de crianças com deficiência na sala comum, sem apoio especializado e sem planejamento.

Isso ocorre por causa da escassez e baixa qualidade de atendimento especializado, bem como por carência de serviços de diagnóstico precoce, fazendo com que a escola regular se torne a única alternativa disponível.

Tendo em vista os desafios e obstáculos na área educacional, a escola pública popular necessita de profissionais capacitados para que se constitua em uma instituição de qualidade. De acordo com Gadotti (1994, p.159), uma escola popular deve resgatar a qualidade do ensino, de acordo com a realidade da comunidade, que deve ter autonomia para tomar decisões a respeito do processo educacional. Essa autonomia desprende-se dos contextos idealizadores impostos pela classe dominante, cuja educação é diferenciada. Nessa perspectiva, busca-se uma educação popular que valorize os excluídos e lhes garanta uma educação crítica, que conduza o cidadão a ser consciente de seus direitos e tenha autonomia sobre seus atos:

Os educadores populares pensavam a escola como um espaço onde camadas populares pudessem desenvolver um conhecimento capaz de reforçar o seu poder de resistência e de luta. Neste sentido, acreditamos na necessidade de pensar na construção de uma escola alternativa, com estrutura e com funcionamento que pudessem contribuir para a conscientização das classes populares. (GABRIEL, 2000, p. 42)

Dentro desse contexto, preza-se por uma escola pública de qualidade, que abranja a todos os que integram a sociedade. Para isso, é necessária a prática da inclusão.

Através dessas reflexões e tendo consciência da importância do papel do pedagogo no processo de ensino e aprendizagem, por meio de métodos para serem aplicados com o objetivo de suprir as necessidades do aluno, é que podemos validar os princípios da Educação Inclusiva e promover a inserção de todos na sociedade, com respeito e dignidade.

Para promover a inclusão de pessoas deficientes no processo educacional, convém observar como se processa a construção de uma escola pública na modalidade de Educação Infantil, na perspectiva de uma aprendizagem significativa.

3.3 Contextos históricos da Educação Especial na Paraíba

A Paraíba inicia o atendimento aos deficientes no dia 16 de março de 1944. A Educação Especial emerge com a criação do *Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha*, que atende em caráter filantrópico aos deficientes visuais da Paraíba, como também de outros estados como Rio Grande do Norte e Pernambuco.

No que se refere ao atendimento de deficientes mentais e auditivos, foi criada através do Decreto nº 531, de 28 de maio de 1957, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, com o objetivo de tornar melhores suas condições de vida e, principalmente, assegurar-lhes o desenvolvimento das potencialidades e o direito de cidadão.

Em 03 de dezembro de 1973, foi inaugurada a Escola de Educação Especial, composta pelos professores e alunos da APAE, e especialistas que foram convidados. Em seu quadro de matrícula, há quarenta alunos deficientes mentais e auditivos. A instituição educacional tinha como objetivo promover a inclusão dos alunos com deficiência, na sociedade, através de atividades pedagógicas que promovessem o desenvolvimento cognitivo e da psicomotricidade. Desempenhava também atividades para a educação profissionalizante, com o intuito de formar integralmente os sujeitos, possibilitando sua inclusão na sociedade, para lhes garantir a cidadania.

A Coordenadoria da Educação Especial (CODESP) foi criada em 1º de março de 1977 pela Secretaria de Educação e Cultura do governo do estado da Paraíba, através do Decreto nº 7.949, sob a responsabilidade de administrar o atendimento da Educação Especial e dar suporte para garantir a eficiência no trabalho desenvolvido nos aspectos técnicos, financeiros e pedagógicos.

A primeira escola a ser constituída por classes especiais foi a Escola Argentina Pereira Gomes, em 1975, que atendia a alunos com deficiência mental. De acordo com Rodrigues (1994) apud Araújo Júnior (2007, p.42), a caracterização das classes encontra-se nos textos oficiais da Secretaria de Educação e da Coordenadoria de Educação Especial – SEC/CODESP:

A classe especial instalada em escola comum é caracterizada pelo agrupamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, podendo ser consideradas na categoria de deficientes mentais educáveis. Tais alunos, que estão nas Escolas de Ensino Regular, formam classes de aproximadamente 15 alunos sob orientação de um professor especializado.

A ampliação do atendimento em classes especiais foi dada pela Secretaria de Educação e Cultura em setembro de 1977, com a primeira classe especial na Escola de Aplicação do Instituto de Educação da Paraíba, sob a responsabilidade de atender aos alunos que tinham dificuldades de acompanhar as atividades pedagógicas da escola regular, seja por aspectos cognitivos ou sociais. Portanto esse alunado sofria com a reprovação por mais de dois anos consecutivos.

De acordo com Lopes (2002), a ampliação do atendimento aos deficientes na Educação Especial, a CODESP – dispõe-se, dentro de suas possibilidades, a interiorizar os serviços de Educação Especial de maneira gradativa; manter os serviços de pesquisa para que possa ter o conhecimento estatístico sobre os deficientes no estado da Paraíba; disponibilizar material didático-pedagógico para atender às classes especiais; promover oficinas profissionalizantes; capacitar os professores e a equipe pedagógica e prestar assistência pedagógica aos alunos com deficiência.

Em 18 de dezembro de 1989, a Lei nº 5208 regulamenta a criação do Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD, que tinha como objetivo, segundo Araújo Júnior (2007. p. 44), “habilitar, reabilitar, profissionalizar, inserir no mercado de trabalho, desenvolver programas de prevenção e capacitar recursos humanos”. O autor ainda segue informando que, além da habilitação e da reabilitação,

a instituição proporciona assessoramento e atendimento, através de aquisição do passe livre, para que os deficientes tenham acesso aos transportes coletivos, orientações jurídicas, laudos médicos, encaminhamento aos alunos ao mercado de trabalho e ao benefício do atendimento contínuo. A FUNAD desempenha outras funções como, cursos profissionalizantes e de capacitação, além do acompanhamento aos alunos com deficiência, incluídos nas escolas regulares, tornando possível sua permanência na vida escolar e social. (ARAÚJO JÚNIOR, 2007, p. 46).

No ano de 1991, a FUNAD substituiu a CODESP e passou a gerenciar a Educação Especial na Paraíba. Em 1993, foi criada pela Presidência da FUNAD a Assessoria de Educação Especial (AEE), para coordenar e desenvolver ações referentes à Educação Especial, em conjunto com os outros Centros de Ensino onde havia Educação Especial.

A FUNAD desenvolve cursos de capacitação de professores para que eles sejam agentes colaboradores no processo de inclusão dos deficientes. No que se refere à ação social, vem desenvolvendo cursos de qualificação profissional para os deficientes e desenvolve programas educativos, promovendo esclarecimentos sobre as causas e as consequências das deficiências.

A ampliação do atendimento aos deficientes mentais para outras instituições ocorreu em 05 de julho de 1989, na cidade de Santa Rita, com a criação da APAE, que tinha um caráter filantrópico, cultural e educacional e, portanto, não obtinha fins lucrativos e buscava a reabilitação e a integração do deficiente mental na sociedade.

Em 1990, foi desenvolvido, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através da Resolução nº 06/90, o Núcleo de Educação Especial- NEDESP- que tem como objetivo promover a inclusão dos deficientes.

A formação de professores que atuam junto aos portadores de necessidades especiais, em João Pessoa, também é desenvolvida a partir das ações do NEDESP, setor vinculado a UFPB, comprometido em desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, em conjunto com a Secretaria da Educação e Cultura do Estado na tarefa de aperfeiçoamento do professor que atua na educação na perspectiva da inclusão. (ARAÚJO JÚNIOR, 2007, p.45).

A partir de 1990, com as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão, as Secretarias de Educação Municipal e Estadual da Paraíba se mobilizaram, através de projetos de inclusão social e educacional, visando implantar mudanças favoráveis para atender aos deficientes em escolas regulares e promovê-los na sociedade, possibilitando a valorização e a garantia da cidadania. Brandão (2002, p. 75) assevera que, “[...] para cada um de nós, a primeira cidadania está em reconhecer-se e se fazer um criador pessoalmente participante da construção de seu próprio saber e, a uma só vez, um agente ativo e criativo de seu próprio e compartilhado aprender”, porque os deficientes têm direitos e deveres e, sobretudo, a inclusão social garante-lhes o reconhecimento como “seres humanos”, capazes de interagir, sentir e desenvolver-se de maneira holística, para romper as ideologias que foram marcadas historicamente pelo extermínio e/ou segregação, roubando-lhes o direito à dignidade e à vida.

Ressalte-se, no entanto, que, na atualidade, ainda se encontram barreiras para a efetivação da inclusão no sistema de ensino, pois a falta de assistência física, pedagógica e emocional resulta em desânimo, falta de conhecimento e de preparo para a equipe educacional. Sobre esse aspecto, Araújo Júnior (2007, p. 48) assim se expressa:

Ainda o que presenciamos, infelizmente, é a integração do aluno na sala de aula e um imenso despreparo do professor para trabalhar com esses sujeitos. [...] pais e professores revelam que as escolas públicas e privadas da Paraíba não estão preparadas para atender alunos que possuem algum tipo de necessidade especial, seja síndrome de Down ou outras síndromes, deficiência mental, auditiva ou visual. Além disso, os colégios privados também não estão preparados para lidar com jovens que têm alterações e

distúrbios como gagueiras e a dislexia (dificuldade para ler e escrever e memorizar o que o professor fala). Muitos alunos que apresentam alteração como dislexias são taxados de “burros” na escola e, para vários jovens, pode acabar como trauma e/ou aversão aos estudos.

Nesse contexto, o despreparo profissional, apontado como empecilho para a promoção da inclusão do deficiente, induz a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a “educação para todos”. É um dos maiores paradigmas no contexto educacional. Sabendo-se que, no âmbito institucional, a Educação Infantil é responsável pelo início do processo da formação da criança, preza-se por uma educação pública de qualidade e que valorize os educandos como protagonistas na construção do conhecimento, dos valores éticos e da cidadania. Essa é, realmente, uma forma de se promover a inclusão.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

Entender a problemática da inclusão na Educação Infantil nos remete à sociedade contemporânea, como estimulada a discutir e a identificar o lugar da infância nos dias atuais. Contudo, para tal compreensão, é necessário levar em consideração as transformações que ocorreram no âmbito familiar durante o Século XX, especialmente a saída da mulher para o mercado de trabalho, que passou a contribuir com as finanças da casa. Essa nova realidade demandou para o estado a necessidade de oferecer às mulheres um lugar específico para deixarem os filhos enquanto cumprem a carga horária de trabalho.

Nesse sentido, é importante rememorar, historicamente, a conquista pelo espaço protetor e cuidador da criança, verificando como se processa a inclusão das que são portadoras de deficiência nesse espaço, pois a inclusão educacional deve começar no início da vida escolar. Assim, com o objetivo de averiguar como ocorre, na atualidade, o processo de inclusão na Educação Infantil, faremos uma breve contextualização histórica sobre as concepções de infância e ahistoricidade das creches, seu surgimento e desenvolvimento no âmbito educacional

4.1A representação da infância no contexto histórico e social

O pesquisador francês, Phillipe Áries, é considerado o precursor da história da infância. Em sua obra, “História Social da Criança e da Família, publicada em 1960, aponta o conceito ou a ideia que se constituiu historicamente sobre a infância. A criança não era um ser em desenvolvimento, com características e necessidades peculiares, mas como um adulto em miniatura “[...]assim que as crianças deixavam os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em todo o seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição financeira]” (ARIÈS, 1981, p.69).

Nesse sentido, a história da infância surge como possibilidade para muitas reflexões sobre a relação entre a criança e o adulto. De acordo com Rocha⁹, do Século XII ao XVII, a partir dos sete anos de idade, a criança passava a exercer as mesmas atividades que seus pais exerciam na sociedade:

⁹ Retirado do site www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n2/artigo. Acessado em 18.08.2010

A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhado-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade.

Para identificar a cronologia da vida humana, Ariès aponta que eram utilizadas várias representações, através de elementos da natureza, estudos de astros, aspectos das crenças populares, fenômenos naturais, os quais faziam parte das ideologias impostas pela Teologia, caracterizando-se sob uma visão mística. No entanto, para a representação da idade das crianças, consta que “[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos e nessa idade a pessoa não pode falar bem, nem formar perfeitamente suas palavras” (ARIÈS, 1981, p. 36).

Nessa perspectiva, a infância se caracterizava pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados “irracionais”, pois a racionalidade era caracterizada apenas pelos adultos, indicando que eram seres pensantes e capazes de agir, ao contrário da criança.

Nesse contexto de irracionalidade, a infância era comparada com a velhice, que era marcada pela senilidade “[...] porque as pessoas velhas já não têm sentidos tão bons como já tiveram e caducaram em sua velhice [...] o velho está sempre tossindo, escarrando e sujando.” (ARIÈS, 1981, p. 37). A vida adulta era caracterizada pela força física, pela virilidade e, principalmente, pela sua participação ativa na sociedade.

A falta de valorização para o ser que se encontra na infância foi refletida através da prática do infanticídio. As crianças eram abandonadas e substituídas por outras que eram consideradas mais saudáveis, pois iriam corresponder às expectativas dos pais e de uma sociedade que usufruía dos serviços prestados pelas crianças. A afetividade nos lares não existia, pois a família era constituída sob um aspecto social, e não, sentimental. A mortalidade era bem aceita, e se achasse viável, os pais se desprendiam dos filhos e os deixavam sob a responsabilidade de outras famílias, retornando apenas aos sete anos de idade, pois já estavam aptos a exercer atividades que possibilitava sua inserção na sociedade.

Esse tratamento indiferente, reflexo das práticas sociais, com a criança menor de sete anos de idade, permaneceu por um longo período no contexto histórico. As mudanças em relação aos cuidados com as crianças só aconteceram durante o final do Século XVII, devido à interferência dos poderes públicos e à preocupação da igreja em não aceitar o infanticídio, que, antes, era secretamente tolerado. A preservação e os cuidados com as crianças foi um

trabalho que foi realizado, inicialmente, apenas pelas parteiras ou amas de leite, que cuidavam dos bebês e os protegiam, criando uma nova concepção sobre o cuidado na vida infantil:

Sendo assim, surgiram novas concepções, que desencadearam medidas para salvar as crianças. As condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com a saúde das crianças fez com que os pais não aceitassem mais perdê-las com naturalidade. (OLIVEIRA, 1999, p. 22)

A representação da criança mística, aos poucos, vai se transformando, assim como as relações familiares. A mudança cultural, influenciada por todas as transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade vinha sofrendo é refletida e passa a desenvolver mudanças no interior da família e das relações estabelecidas entre pais e filhos. A criança passa, então, a ser educada pela própria família, o que fez com que despertasse um novo sentimento por ela. Ariès (1981) caracterizava esse momento como o surgimento do “sentimento da infância”, que foi constituído por dois momentos, que ele chamou de *paparicação e apego*. Ele (1981) caracteriza a *paparicação* como um sentimento de beleza, ingenuidade e graciosidade da criança e permitiu que os adultos estreitassem as relações afetivas com elas. Com essa necessidade de mantê-las com beleza e graça, surgem, nesse período, medidas que previnem e garantem a sua sobrevivência. As condições de higiene foram priorizadas, pois, desde então, passou a existir a preocupação com a saúde das crianças.

Esse sentimento foi despertado, inicialmente, pelas mulheres, mas não era aceito por todas as pessoas da sociedade, muitas das quais ficavam aborrecidas pelo novo tratamento dado às crianças:

[...] não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém nascidas, que não tem ainda movimento na alma, nem forma reconhecíveis no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que fossem alimentadas na minha frente. (MONTAIGNE¹⁰, apud ARIÈS 1981, p. 159)

O *sentimento do apego* surge no Século XVII, como manifesto da sociedade contra o sentimento de *paparicação* e propõe que o adulto passe a educar as crianças com costumes e disciplinas, dentro de uma visão mais racional. Dentro desse contexto moral, Rocha¹¹ indica que a educação das crianças deveria ser constituída através de moralistas e de educadores. A preocupação da família com a educação da criança fez com que ocorressem mudanças e,

¹⁰ MONTAIGNE, M. Da afeição dos pais pelos filhos., São Paulo: Abril Cultural, 1994)

¹¹ Retirado do site www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n2/artigo. Acessado em 18.08.2010

desde então, os pais ficaram responsáveis pela educação de seus filhos. Sendo assim, a formação e a educação da criança sofreram alterações, pois houve a necessidade de que fossem formuladas regras e normas que atendessem à doutrina imposta pela sociedade da época, fazendo com que a criança ficasse sob controle familiar ou do grupo social em que estive inserida.

No Século XVIII, na Europa, com desenvolvimento do capitalismo industrial e o ingresso da mulher no mercado de trabalho, surge a necessidade de haver um local onde as mães pudessem colocar os seus filhos, para que, a partir desse momento, as mulheres pudessem trabalhar. Logo, os cuidados com as crianças foram transferidos para outros membros da família, como as avós, as tias, os irmãos maiores etc., havendo assim uma sensibilização da sociedade a respeito dos problemas enfrentados pelas mães ao deixarem seus filhos, ainda pequenos, em casa, até mesmo com outras crianças, que não tinham condições nem responsabilidade para enfrentar tal situação.

Desde então, grupos de religiosos, empresários e educadores, tentando resolver essa questão, passaram a abrir instituições onde as mães pudessem deixar suas crianças “guardadas” enquanto elas cumpriam sua jornada de trabalho. Esse tipo de instituição deveria dar assistência às mães operárias que não tinham condições financeiras para pagar a uma babá, que deveria ser gratuita e prestar cuidados de higiene, tendo em vista que a educação continuaria sendo responsabilidade da família. Então, o espaço da creche foi criado para que as mães pudessem conciliar o trabalho fora de seu domicílio.

De acordo com Kuhlmann, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e os processos de urbanização e industrialização foram aspectos que determinaram o surgimento das instituições de educação infantil. E afirma:

[...] não são uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se intera aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN, 1998, p.81)

As creches surgiram no Brasil, no Século XIX, num contexto em que as instituições asilares eram a referência para entidades de atendimento à população. Inicialmente, a creche tinha caráter meramente assistencialista:

No Brasil, a história das instituições destinadas à criança menor de sete anos começa a ser incorporada à história do sistema educacional brasileiro no final do Século XIX e início do Século XX. A fundação do Instituto de

Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro (1899) teve grande importância nessa história, pois em vinte anos já possuía representações em todo Brasil e algumas delas com creche. Esse Instituto atendia a mulher ainda em fase de gestação e continuava esse atendimento depois que a criança nascia, preocupando-se com sua saúde, higiene, alimentação e outros aspectos relacionados à assistência e ao amparo. (RODRIGUES, 2009, p. 31).

Como já mencionado, esses serviços assistencialistas tinham como objetivo atender às necessidades de higiene, alimentação, do cuidar propriamente dito, em relação às crianças, sem que houvesse qualquer vínculo com as atividades pedagógicas realizadas nas escolas. Agregada a essa atividade, a creche também cumpria com a função de orfanato, já que as crianças abandonadas por suas famílias também iam parar sob sua incumbência. Hoje pode ser visto que houve uma evolução, pois tornou-se um ambiente escolar educativo, regido por leis e normas que lhe asseguram ser uma instituição educacional.

No ano de 1899, foi fundada a primeira creche do Rio de Janeiro, pela Companhia de Tecidos Corcovado, cujo objetivo era o de atender aos filhos dos operários. Nessa perspectiva, foi a primeira creche de que se tem registro, destinada a atender às crianças “menos favorecidas” da sociedade (RODRIGUES, 2009, p. 31).

O surgimento das creches se ampliou devido, gradativamente, à inserção da mulher no mercado de trabalho, mas a nova realidade em que ela estava inserida não foi bem aceita por todos os da sociedade que defendiam que a responsabilidade de educar os filhos era da mãe. De acordo com Vieira (1986), havia aqueles que a defendiam, que tinham ideias voltadas para fazer uma sociedade igualitária, mas a chamavam de “mal necessário”, devido à necessidade gerada pela ausência das mães, em seus lares, por estarem no mercado de trabalho.

No Século XX, em 1940, esse conceito de creche começa a mudar, através de duas vertentes: o enfoque da mãe operária passa para o da criança, como pessoa em desenvolvimento, através da universalização do atendimento, em que a criança é reconhecida como sujeito de educação. Daí surge o sentimento de culpa das mães por não poderem dar esse tipo de assistência aos filhos, já que passavam muito tempo fora de casa, e as crianças ficavam excluídas de uma educação orientada.

Ao longo desse percurso histórico, muitas coisas foram mudando em relação às creches. Pelo menos teoricamente falando, elas passam a ser vistas como ambientes educacionais, que substituem a educação familiar, até mesmo para as famílias que podiam dar

suporte educacional, mas que colocavam seus filhos em instituições escolares, com o objetivo de complementar a educação, como uma extensão da educação dada em casa.

No Brasil, por exemplo, a concepção de creche abrange tanto aquelas que se prestam apenas aos cuidados com a criança quanto aquelas cujo corpo docente é qualificado e que se utilizam das ciências, preocupados com a proposta pedagógica proporcionada dentro desse espaço (TRISTÃO, 2004).

Nesse contexto, o Brasil trava uma grande batalha educacional para uniformizar essa situação. Para isso, vale-se de uma vasta legislação, por meio da qual procura garantir a todos o direito à educação. Desde 1988, a creche é citada na Constituição Federal como componente da educação. Em seu art. 208, consta que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade...”. De acordo com Cury (1998), a Constituição incorporou o que estava presente no movimento da sociedade e que provém do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil.

Depois vieram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN nº 9.394/96, que fixaram um prazo de três anos para que a creche se integrasse ao sistema de ensino. Portanto, os caminhos estão sendo trilhados para que haja uma homogeneidade de objetivos na concepção de creche. Essa Lei reafirma esse importante avanço e determina, no artigo 4º, IV, do trilha III (Do direito à Educação e do Dever da Educar) que “O dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996). Portanto, a LDBEN ampliou a garantia de gratuidade para as creches e pré-escolas.

Mais adiante, no Art. nº 29, a Lei considera o setor de ensino como a primeira etapa da Educação Básica, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade para a construção do seu conhecimento, ao qual Hermida (2007, p. 123) faz referência e indica que ocorre através das relações existentes no meio social da criança:

A construção do conhecimento se dá através de uma interação mediada por várias relações, isto é, pela ação do sujeito sobre a realidade e pela mediação feita por outros sujeitos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com conhecimentos fornecidos pela cultura. Essa forma de conceber a atividade humana não separa o orgânico do social.

Essa relação, ainda segundo Hermida (2007 p. 123), ocorre porque o homem não é apenas ativo, mas interativo, visto que constrói e reconstrói conhecimentos a partir de relações

intra e interpessoais. Ele está constantemente se relacionando com o outro e também consigo mesmo, por isso o processo ocorre por meio da interação.

Para atender às exigências da LDBEN, no ano de 1998, foi apresentado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), para ser aplicado na Educação Infantil:

O RCNEI é um documento que tem como função subsidiar a elaboração de projetos educativos, o planejamento e o funcionamento das creches e escolas infantis de todo o país. Ele procura servir de material de reflexão para incentivar a discussão pedagógica interna às escolas e também ao material didático para os professores.

Nele é abordada a Educação Inclusiva e tem como proposta promover o desenvolvimento da criança de zero a seis anos, nos âmbitos cognitivo, emocional, psicológico e social, rumo à inclusão. Contudo, a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), e estabelece o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos gratuito na escola pública, com início aos seis anos de idade, visando formar os alunos, para lhes garantir a cidadania. Nesses termos, o direito da criança ao acesso à escola passa a ser obrigatório aos seis anos, com o ensino fundamental.

Referindo-se à modalidade da Educação Infantil, para que possa haver aprendizagem significativa, voltada para a construção do conhecimento integral do aluno, o RCNEI (2008) recomenda que os docentes devem conhecer as leis e as práticas pedagógicas, pois, dessa forma, é possível aplicar essas regulamentações no seu cotidiano escolar, validando, então, as Políticas da Educação Inclusiva. Esse documento apresenta uma reflexão sobre as creches, situando e fundamentando as concepções de criança, de educação, de instituição e de profissional.

O RCNEI (1998) é composto por três volumes que fazem referência às atividades pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil e fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs:

Seus três volumes procuram referenciar as atividades educacionais desenvolvidas em creche, entidades equivalentes e pré-escolas. Eles integram a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), na década de 1990, para orientar as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras. (HERMIDA, 2007, p.126)

O primeiro traz reflexões sobre as creches e as pré-escolas brasileiras, a infância e a profissionalização dos educadores; o segundo aborda os processos de construção da identidade e autonomia para a formação das crianças; e o terceiro traz textos sobre os eixos e temas que podem ser trabalhados na Educação Infantil.

O Referencial é coerente com as definições da LDBEN, visto que reforça que as creches não devem ser assistencialistas, mas, simplesmente, espaços de cuidados com a criança e que as pré-escolas não se limitem a preparar para o letramento e a alfabetização. Ao contrário, cuidado e aprendizado formam um elo indissociável e devem estar integrados desde o início do processo educacional.

No RCNEI (1998), encontram-se orientações de três eixos de trabalho: a brincadeira, o movimento e as relações afetivas que as crianças desenvolvem. Esses eixos estão organizados em volumes relacionados nos âmbitos:

- Formação pessoal e social: Favorece o processo de construção e desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças;
- Conhecimento de mundo: Contém seis documentos que se referem aos eixos que serão abordados para a construção das diferentes linguagens estabelecidas entre as crianças e os objetos de conhecimento, que são: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O RCNEI (1998), como documento, emite orientações para os profissionais da Educação Infantil que visam ampliar a possibilidade de se concretizarem as intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos, e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. Ao estabelecer objetivos nesses termos, o professor amplia suas possibilidades de poder atender a cada aluno, tendo em vista a diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento da capacidade de maneira peculiar. Tendo em vista que as crianças desenvolvem suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função elaborar e aplicar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso possa se efetivar, é necessária uma atuação que propicie o desenvolvimento de capacidades que envolvem aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Esse documento é um guia de orientação que servirá de base para discussões entre profissionais da área educacional, para a construção e o desenvolvimento de projetos

educativos. É importante lembrar que o referencial apresenta um caráter instrumental e didático, é composto por três volumes que pretendem contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, considerando a pluralidade e a diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, o que favorece a construção de propostas educativas que correspondam às demandas das crianças, dos seus familiares e da comunidade escolar, nas diferentes regiões do país. Há, ainda, no Referencial, proposta sobre o número adequado de crianças por educador, em cada faixa etária, além de sugestões sobre o relacionamento da escola com as famílias, integrando-as no cotidiano e no trabalho da instituição.

O Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório: de acordo com a Resolução CNE nº 1, de 7 de abril de 1999, em seu art. 2º, “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. (BRASIL, 2006, p.13)

Assim, fica claro o engajamento da instituição creche na educação, à qual cabe contemplar as mesmas competências atribuídas à escola, no tocante a assegurar a inclusão dos indivíduos no ambiente educacional, social e político, tornando-se, assim, um componente imprescindível nessa formação.

A EEBAS atende à Educação Infantil e está inserida no contexto de inclusão. Gradativamente, está sendo de conhecimento social que os deficientes têm direito a estar integrados no âmbito educacional, e seus pais estão procurando, cada vez mais cedo, as instituições educacionais, que estão se capacitando para atendê-los e, assim, promover sua inclusão na sociedade. Nesse contexto de construção e de trocas de conhecimentos, busca-se identificar como está ocorrendo a inclusão na Educação Infantil.

Nessa direção, o propósito é de se construir uma escola, apostando em uma política por meio da qual o ensino público fique a serviço das comunidades populares, que fazem parte das estatísticas que revelam um maior índice de pobres e trabalhadores, ou seja, a massa popular. Essa proposta está embasada nos princípios norteadores da construção da aprendizagem, tendo que enfrentar uma série de desafios e obstáculos.

Por conhecer os desafios que permeiam a área educacional, as escolas precisam de educadores cujas práticas educativas estejam comprometidas em efetivar a inclusão de todos

na sociedade, para transformá-los em cidadãos críticos e autônomos, sejam eles deficientes ou não.

O mundo está passando por transformações em todas as áreas do conhecimento. E essas mudanças se refletem na vida das pessoas, que se deparam, constantemente, com desafios de toda ordem, em todos os campos do saber. Nessa linha de pensamento, o pensar e o fazer pedagógico não podem, jamais, ser desmembrados, porque há muito a se fazer para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Nessa perspectiva, o que se almeja é a reforma da escola, através da participação dos educadores, que estão reprojando e alargando os espaços educacionais, e a quebra dos muros e das paredes que impedem a integração do ambiente escolar com a vida que acontece fora dele, dentro da realidade de cada um, de sua vida e de seu mundo.

4.2 A escolha do *Locus* da pesquisa

A escolha do *locus* foi realizada com objetivo de dar continuidade às experiências de pesquisas já vivenciadas na EEBAS, antes Creche-Escola do Centro de Educação¹², com alunos portadores de deficiência.

Nessa perspectiva, a Escola de Educação Básica iniciou a experiência de inclusão com alunos portadores de deficiência no ano de 2007, quando das matrículas de dois alunos que tinham síndrome de Down, e hoje ampliou o quadro de matrículas com alunos que têm outras deficiências, como o autismo e a deficiência mental. O seu atendimento para com essas crianças vem se desenvolvendo numa proposta de Educação Inclusiva.

A escolha por desenvolver a pesquisa na EEBAS é complementada pela abertura consciente de se promoverem pesquisas para poder analisar a efetivação do trabalho realizado, visando à promoção da pessoa com deficiência na sociedade e os princípios de reflexões filosóficas sobre a Inclusão, que têm como base o PPP, que indica:

(...) a preocupação de desenvolver um trabalho pedagógico que tenha um currículo voltado para atender as crianças com deficiência que estão matriculadas, sendo assim, promovendo a inclusão. Mesmo sabendo de seus desafios e obstáculos, alguns professores têm a conscientização de que é necessário que ocorra mudanças para que possam ter êxito no

¹²A autora utilizará em alguns momentos a nomenclatura “creche” invés de “Escola de Educação Básica” ou “EEBAS” por essa ser utilizada em documentos da instituição referida, bem como em documentos oficiais da UFPB, antes da Resolução 06/2010 que indica a mudança de Creche para Escola Básica.

desenvolvimento das aprendizagens significativas de seus alunos. No entanto, sabe-se que nessa caminhada para a Inclusão é necessário além da conscientização de incluir os excluídos dentro de um contexto social é o agir, para que seja possível efetivar esses alunos além dos muros da escola, e sim promover a inclusão no mundo onde haja respeito às diferenças e valorização do indivíduo como pessoa integrante do meio em que vivemos (EEBAS. PPP. 2008, p. 6).

A EEBAS é vinculada ao Centro de Educação (CE) e se localiza no Campus I da UFPB, no Bairro Castelo Branco I, na cidade de João Pessoa. É uma instituição educacional que dispõe do atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A localização é beneficiada por estar inserida no interior da UFPB e fazer parte das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, tanto para alunos da graduação quanto da pós-graduação das diversas áreas de conhecimento disponíveis na Universidade. Apresenta sua contribuição, configurando-se como campo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem, um laboratório de formação das práticas educativas. Essa instituição presta serviços educacionais, disponibilizando vagas, de acordo com o calendário de matrículas, para filhos de alunos, servidores e professores da UFPB, como também para a comunidade circunzinha.

Recebe colaboração de profissionais de diversas áreas, como fonoaudiólogos, médicos, psicólogos, etc., estudantes do Curso de Pedagogia da UFPB, como também de outros cursos, por meio de Projetos de Extensão realizados pelos professores da Universidade, o que intensifica a relação com a escola e proporciona o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos, com deficiência ou não.

Algumas professoras da EEBAS, alunos de graduação, pesquisadores e professores da UFPB publicaram textos no livro, *“Desafios pedagógicos: práticas educativas na Escola Básica”*, que retrata as práticas educativas de inclusão e exclusão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e fala das experiências vivenciadas no contexto educacional.

A EEBAS iniciou suas atividades com a Educação Infantil e, baseada na Lei 11.274/2006, em 2008, implantou o ensino fundamental de nove anos, beneficiando os alunos já matriculados que se encontravam em fase final da Educação Infantil, devido à faixa etária. De acordo com essas mudanças na matrícula de alunos, a instituição elaborou o PPP para que pudesse atender eficazmente às novas necessidades curriculares, como se expressa no próprio projeto:

As discussões acerca da importância do trabalho pedagógico que envolve a educação infantil ganham dimensões e passa a requerer uma proposta pedagógica-curricular que conduza educadores, famílias e a sociedade ao debate e a reflexão acerca da função social da educação na formação dos

sujeitos e da cidadania. Contudo, a preocupação da instituição é como construir uma proposta educativa no conjunto das diferenças, que tenha o caráter multicultural. É necessário um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras, e assim contribua para a superação das desigualdades sociais, o que demonstra a necessidade das instituições elaborarem as próprias propostas pedagógicas com a participação efetiva das pessoas que compõem o fazer escolar, juntamente com as famílias e as crianças inseridas na diversidade brasileira, que acolhe realidades extremamente diferenciadas. (EEBAS-PPP 2008, p. 2)

No âmbito pedagógico, a instituição procura elaborar atividades que ajudem a construir conceitos baseados em valores que envolvam respeito, solidariedade e amor, com o intuito de formar cidadãos mais conscientes e que possam respeitar as diversidades.

Sabendo que a Educação Infantil é a primeira fase da Educação Básica, a EEBAS contempla, em seu projeto pedagógico, o objetivo de desenvolver na criança os seus aspectos físico-motor, psicológico, cognitivo, afetivo, social e cultural, dando-lhes a oportunidade de se conhecer, conhecer o mundo e assimilar, por toda a vida, os conceitos construídos com como base nos pilares da Educação, que indicam: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; a partir de processos construtivos de aprendizagem, em que o lúdico é a maneira mais prazerosa e a mais propícia para educar e cuidar, pois é nessa fase em que as crianças começam a despertar para os acontecimentos que ocorrem em sua volta, o conhecimento do mundo e a formação de uma pessoa consciente, crítica, participativa e autônoma nas relações sociais de sua realidade.

No conteúdo do PPP da EEBAS, há espaço para descobertas científicas, paulatinamente desenvolvidas no decorrer de pesquisas acadêmicas. A conscientização e a valorização são importantes para que esse processo de trocas de conhecimentos ocorra:

O desenvolvimento do processo educativo da EEBAS na UFPB representa a efetivação do compromisso social junto à comunidade universitária e circunvizinha sob a perspectiva acadêmica de formação e produção do conhecimento. Nesse sentido é um campo propício para a pesquisa, pois o espaço escolar, a sala de aula, o processo de aprendizagem e outros componentes do fazer educativo são vivenciados nas relações teóricas e práticas, constituindo inúmeros objetos de pesquisa e de proposições à inovação acadêmica e tecnológica. (EEBAS-PPP 2008, p. 3).

As mudanças no regimento da instituição estão registradas em documentos internos da instituição - o PPP e a Proposta Curricular, que foram formulados pela equipe escolar para

que haja um planejamento desde a regulamentação interna à prática pedagógica. Esses documentos que serão apresentados a seguir.

4.3 O Projeto Político-pedagógico e a história da EEBAS

A partir do Projeto Político-pedagógico, foi possível conhecer a historicidade da EEBAS, que traz o percurso do surgimento e do desenvolvimento da instituição e a ampliação para o atendimento educacional em nível de Ensino Fundamental I, com perspectivas para a Educação Inclusiva.

A Creche foi fundada em 25 de setembro de 1988, durante o reitorado de José Jackson Carneiro de Carvalho. Sua construção financiada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDS). O Centro de Conveniência Infantil (CCI) foi criado considerando-se uma antiga reivindicação da Associação dos Funcionários da Universidade Federal (AFUF), hoje, SINTESP - Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Superior da Paraíba), ADUF-PB- Associação de Docentes da Universidade Federal da Paraíba e Diretório Central dos Estudantes- DCE. O CCI começou a funcionar em fevereiro de 1990, no reitorado de Antônio Souza Sobrinho, ficando vinculado à Pró-reitoria para Assuntos Comunitários (PRAC). Por se tratar de um setor de natureza essencialmente educacional, o CCI foi desvinculado da PRAC e vinculado ao CE, e sua sigla mudou para CECOI - Centro de Convivência Infantil. Em 26 de setembro de 1993, o Conselho Universitário (CONSUNI), através da Resolução 06/93, cria a creche como parte integrante do Centro de Educação. Os primeiros anos da instituição foram dedicados à organização física e pedagógica do local, como afirma o PPP (2008, p.5):

Os dois primeiros anos foram para montagem, seleção de pessoal e implantação dos equipamentos. Nesse primeiro momento, foi designada uma comissão interdisciplinar e multiprofissional para realização desses trabalhos, conforme Portaria R/GR/ nº 12 de 14/03/88 arquivada na Creche-escola. Essa comissão era formada pela Pedagoga Lae Trindade de Vasconcelos, Laís Vieira Correa, Lygia Gondim Pessoa de Figueiredo, Maria Marta Rodrigues Mariath, Maria de Fátima Amorim, Mariani de Oliveira e Silva, Rosane da Nóbrega Wanderley que instaram a unidade em sua organização técnica, administrativa e funcional.

Uma nova direção foi designada para implantar os trabalhos educacionais e selecionar o quadro funcional. A instituição foi coordenada pela Prof.^a Márcia KaplenSteinbach Silva, indicada pelo Gabinete do Reitor, que administrou os primeiros três

anos de atividades. O quadro pedagógico foi constituído de funcionários que ficaram à disposição da creche e que faziam parte das Secretarias de Educação do Município e do Estado. Isso foi possível devido a um convênio firmado com a UFPB.

No entanto, por se tratar de um âmbito educacional, a universidade passa a se vincular, em 1993, ao CE da UFPB, através da Resolução nº 06/93. A partir dessa junção, foi estabelecido atendimento para as crianças, filhos de alunos, servidores e professores da UFPB, que começou a desenvolver programas educativos em nível de Educação Infantil, cujo 1º regulamento foi aprovado pelo CONSEPE, no dia 20 de novembro de 1995, sob a Resolução nº 55/95, que, posteriormente, foi alterada com aprovação da Resolução 17/2000:

Tendo em vista a solicitação de diversos pais de crianças matriculadas na Creche, procedeu-se a ampliação no atendimento das crianças até a Alfabetização, ou seja, até 6 anos de idade. A modificação foi estabelecida a partir de 1997, sendo seu regulamento modificado e aprovado pela Resolução nº 17/2000, que altera a Resolução nº 55/95 do Conselho Universitário da UFPB, passando a funcionar como Creche-Escola.

Em 1999, professores e funcionários organizados solicitaram que a escolha da coordenação fosse feita através do voto direto. Então, teve início um processo de democratização, com primeira eleição para a coordenação no ano de 2000. Desde então, a historicidade da creche tem o seguinte quadro de gestores eleitos democraticamente:

- Ano de 2000: Pedagoga Lae Trindade de Vasconcelos e vice-pedagoga, Maria do Socorro Lins de Freitas;
- Ano de 2002: Pedagoga Maria Socorro Lins de Freitas e vice-coordenadora, a Profª. Georgina dos Santos Dias;
- Em 2004, a Pedagoga Maria do Socorro Lins de Freitas foi reeleita, e teve como vice a assistente social Zilda Maria Coelho de Oliveira;
- No ano de 2006, a Pedagoga Maria Socorro Lins de Freitas foi eleita novamente pelo voto direto, tendo como vice-coordenadora a Profª. Aglaé Andrade Araújo Rosendo;
- No ano de 2008, foram indicadas a Profª. Drª. EdineideJezine DME/CE, como coordenadora, a Profª. Herbênia Cássia Cruz Tavares, vice-coordenadora, e a Profª. Drª. Ana Elvira Steinbach Silva Raposo, como assessora pedagógica;
- Em 2010, a Profª. Herbênia Cássia Cruz Tavares assume como coordenadora, e a Profª. Ana Maria Sales de Mendonça, como vice-coordenadora, e a Profª. Ms. Andréia Escarião, como assessora pedagógica;

Em 2007, aProfª. Drª. EdineideJezine e a Profª. Drª. Ana Elvira Steinbach Silva Raposo, ambas pertencente ao quadro funcional de professores da UFPB/CE, quando assessoras pedagógicas da creche, elaboraram o “Documento Marco Diagnóstico” da instituição, que trazia informações sobre os aspectos pedagógicos e administrativos baseados em reuniões com professores, pais, funcionários, equipe técnico-administrativa e gestores, em que demonstravam as dificuldades e as necessidades da instituição, objetivando o crescimento pedagógico.

Ressalte-se, no entanto, que a busca por um melhor atendimento na creche continuou. Contudo, os obstáculos e a resistência às mudanças permaneciam. Diante dessa situação, sentiu-se a necessidade de realizar um levantamento da situação física estrutural, administrativa e pedagógica, através de um planejamento participativo de toda a comunidade escolar: gestores, professores, equipe técnico-administrativa e familiares, constituindo, então, um “marco diagnóstico” que, posteriormente, serviu de orientação para a construção do PPP.

Através do planejamento participativo, elencaram-se as dificuldades, as perspectivas e as contribuições para a elaboração do PPP e, de acordo com Jezine, Raposo e Brandão (2009, p. 93), foi feito o seguinte diagnóstico:

1) as professoras reconhecem as dificuldades existentes, administrativas e pedagógicas, porém em sua maioria não assumem um maior compromisso com a sua própria formação e superação das dificuldades no exercício profissional, ou seja, não são trabalhadoras da educação pro-ativas; 2) a estagnação do ambiente de aprendizagem da creche produz também o efeito de angústia e de desânimo entre a equipe pedagógica e técnica, causando uma desmotivação para o processo pedagógico; 3) a coordenação da creche assumiu, ao longo do tempo, uma conotação mais administrativa- com pontos positivos, mesmo que desvirtuada dos objetivos da educação infantil (houve, por exemplo o fechamento do berçário)- e menos pedagógica, de forma que os problemas acentuados em sua maioria são de ordem da organização pedagógica da creche; 4) a equipe técnica reconhece as dificuldades pedagógicas, porém não consegue efetivar um plano de trabalho que ataque os problemas diretamente, junto com a gestão e com as professoras, evidenciando um *laissez-faire*; 5) falta uma institucionalidade que possa reger a creche: os profissionais que ali se encontram estão vinculados à Direção do CE e pouco envolvidos com as demais dimensões acadêmicas da universidade: ensino, prática e extensão, por outro lado, ressentem-se de que a creche não recebe o devido reconhecimento por parte do CE.

Os dados coletados permitiram que a coordenação, que, naquele período, era pró-tempore e que, posteriormente, foi assumida pela coordenação (2008-2010), traçasse um

plano de ação com os seguintes objetivos: Perante o CONSUNI e os Conselhos Municipal e Estadual da Educação, reconhecer a EEBAS; promover a melhoria e a organização do funcionamento pedagógico-administrativo da escola; promover a integração entre professores, funcionários, setores da escola e a relação família-escola; e promover a inserção pedagógica no campo da extensão e da pesquisa.

Na gestão de 2008-2010 das Prof^{as}. Dr^{as}. EdineideJezine e Herbênia de Cássia Cruz Tavares, foi elaborado o Projeto Político-pedagógico, em que surgiram muitas dificuldades:

A participação da coletividade educacional nesse tipo de construção coletiva nunca é hegemônica. Muitos conflitos surgem na condição de trabalho e esses saltares para a emergência e conscientização das correntes pedagógicas que existem no processo educativo desenvolvido na escola. Porém não devem ser impedidos no processo, principalmente quando a indiferença se faz presente. (JEZINE, RAPOSO e BRANDÃO, p. 89-90)

A partir do PPP, foram elaborados a Proposta Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da primeira fase e o Regimento de Criação da EEBAS para a regularização do Ensino Fundamental para transformar a Creche-escola em EEBAS-UFPB.

No final da gestão das Professoras Dr^{as}. EdineideJezine e Herbênia de Cássia Cruz Tavares (2008-2010), constataram-se mudanças significativas na instituição, a saber:

- Reativação do Conselho Deliberativo da Escola, com a ampla participação dos pais;
- Implantação sistemática da prática de planejamento e estudos, bem como a formação continuada com a participação de todos da escola;
- Reuniões de pais bimestrais, com formação e orientações com profissionais especializados;
- Construção coletiva do PPP, da Proposta Curricular e do Regimento para a criação da EEBAS;
- Registro de avaliação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e a criação da documentação da secretaria;
- Registro da escola no MEC e no Censo Escolar, com a participação no Programa Merenda na Escola e Livro Didático;
- Articulação política do Conselho Nacional de Dirigentes de Colégios de aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior- CONDICAP- e Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil- ANUUFEl- dando visibilidade à UFPB e à Escola em âmbito nacional;

- Promoção da Escola como espaço de ensino, pesquisa e extensão, com vários projetos e espaço de estágio e outras disciplinas, sendo lócus de observação e de práticas de cursos das áreas de Saúde, Pedagogia, Economia, Letras, Educação Física e EAD, com videoaulas e tantos outros, que transformaram a escola em um espaço de produção do conhecimento, em que os professores tiveram suas práticas valorizadas e ressignificadas como sujeitos construtores do conhecimento;
- Inclusão da Escola no Programa PROLICEN, com 16 bolsistas que efetivam projetos de ensino, pesquisa e extensão, juntamente com os professores da EEBAS.

As mudanças significativas ocorridas na EEBAS são resultados dos esforços da gestão supracitada, em conjunto com a equipe pedagógica e técnicoadministrativa, que buscou iniciativas para atender aos seus educandos, pais e funcionários, na perspectiva de promover a inclusão.

4.4 Caracterização social, física e funcional da Escola de Educação Básica

A EEBAS atende à comunidade circunvizinha do Campus I da UFPB, em que se inserem famílias diversificadas, no que diz respeito à condição socioeconômica. O preenchimento das vagas se processa atendendo aos seguintes percentuais por categoria: 15% de filhos de professores, 30% de filhos de funcionários, 20% de filhos de discentes e 35% para filhos de componentes da comunidade circunvizinha (Castelo Branco, Bancários, Conj. Anatolia, Água Fria).

A ampliação do atendimento da EEBAS para o Ensino Fundamental, contribuiu para o desenvolvimento social e educacional da comunidade. Na instituição, existem 141 alunos matriculados, que frequentam a escola regularmente. Através de uma entrevista com a coordenadora pedagógica, obteve-se a seguinte organização:

TURMAS	ALUNOS	
	MANHÃ	TARDE
MATERNAL I	10	11
MATERNAL II	14	11
PRÉ I	13	13
PRÉ II – A	10	14
PRÉ II – B	14	
1º ANO		14
2º ANO		8
3º ANO	8	
4º ANO	7	

O prédio está em ótimo estado de conservação. No ano de 2009, seus espaços foram ampliados e foram adquiridos um novo mobiliário e brinquedos, como jogos diversos para melhor atender à comunidade e lhe proporcionar um ambiente físico agradável, onde se possam desenvolver as atividades pedagógicas ou o brincar, momento de extrema importância

para o desenvolvimento da criança, pois, nesse processo, interagem espontaneamente com outras crianças. A estrutura física do prédio apresenta a exposição do quadro abaixo:

ÁREA INTERNA			ÁREA EXTERNA
AMBIENTE I	AMBIENTE II	AMBIENTE III	AMBIENTE IV
01 SALA DE COORDENAÇÃO	01 SALA DE ENFERMARIA	06 SALAS DE AULA	01 PARQUE DE AREIA COM TREM
01 SECRETARIA	01 SALA DE BRINQUEDOS	04 BANHEIROS PARA CRIANÇAS	01 ESCORREGO
01 SALA DO SERVIÇO SOCIAL	01 BIBLIOTECA	01 PÁTIO COBERTO	
01 SALA DE COORDENAÇÃO	01 SALA DE ENFERMARIA	06 SALAS DE AULA	
01 SALA DE PROFESSORES	02 BANHEIROS PARA CRIANÇAS	1 ALMOXARIFADO	
01 SALA DE ESPERA	01 GABINETE MÉDICO	01 ÁREA LIVRE	
01 SALA DE APOIO E MANUTENÇÃO	01 ASSISTÊNCIA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
02 BANHEIROS PARA ADULTOS	01 SALA DE NUTRIÇÃO		
01 SALA PARA PEDAGOGA	01 SALA DE BRINCAR		
01 COZINHA	01 SALA DE JOGOS		
01 COPA COZINHA	01 SALA DE ARTES		
	01 PÁTIO COBERTO		
	01 ÁREA DE CONVIVÊNCIA		

Quadro – Classificação do espaço físico da Escola de Educação Básica da UFPB – 2010¹³

A EEBAS inicia suas atividades diárias com atendimento parcial nos seguintes horários: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental atendem no turno da manhã, das 07:15 às 11:30, e à tarde, das 13:15 às 17:30. As matrículas obedecem à faixa etária:

¹³ Este quadro representa a caracterização, 2010 após a reforma. Contudo, ressalta-se outro projeto em andamento de reforma e reestruturação do espaço do berçário e das áreas de areia, formando quadra de esportes.

É importante registrar que as matrículas são realizadas atendendo ao dispositivo da seção II, que trata da matrícula do aluno no Art. 40º, que indica faixa etária, a completar no início do ano letivo, e o 42º, que discrimina a organização de turmas por idade, conforme consta no Regimento da Escola de Educação Básica, que se encontra em consonância com a Lei nº 11.274, de 6/2/2006 e Parecer nº 39/2006 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. Desta forma, a organização das turmas da Escola de Educação Básica seguirá as especificidades da Lei, tendo a seguinte previsão de funcionamento administrativo-pedagógico. (EEBAS- PPP, 2008, 15).

O PPP da EEBAS regulamenta o funcionamento e o atendimento de ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental segundo leis que indicam o egresso do aluno em determinado ano, segundo faixa etária, e traz, em seu regimento, um quadro expositivo.

MODALIDADE	ETAPAS	IDADES
EDUCAÇÃO INFANTIL	BERÇÁRIO	06 MESES A 01 ANO 01 ANO A 02 ANOS
	CRECHE	02 ANOS A 03 ANOS 03 ANOS A 04 ANOS
	PRÉ-ESCOLA	04 ANOS A 05 ANOS 05 ANOS A 06 ANOS
FUNDAMENTAL I ANOS INICIAIS	1º ANO	06 ANOS A 07 ANOS
	2º ANO	07 ANOS A 08 ANOS
	3º ANO	08 ANOS A 09 ANOS
	4º ANO	09 ANOS A 10 ANOS
	5º ANO	10 ANOS A 11 ANOS

Quadro – Organização e previsão das turmas para o funcionamento da EEBAS da UFPB

No entanto, o atendimento não condiz com o quadro expositivo, pois a instituição não tem disponível o berçário e encontra-se no ano de 2010 com o funcionamento até o 4º ano. Salientando a instituição encontra-se com déficits no quadro funcional de professores, dificultando o atendimento do regimento, bem como para suprir essa realidade, a instituição dispõe de estagiárias, que assumem as salas de aula como professoras titulares. Ciente dessas dificuldades, já foi colocada em pauta de reunião pedagógica a solicitação ao Reitor da UFPB a abertura um concurso público.

O diferencial da EEBAS, em relação às demais escolas públicas, é que ela se situa em âmbito de ensino superior e se originou do fato de a universidade se integrar ao ensino, à pesquisa e à extensão. A EEBAS tem o privilégio de ser campo de muitas pesquisas, o que contribui para que haja mais interação entre a teoria e a prática, em que o pesquisador ora é aprendiz, ora, mestre, numa sequência em que ensino e aprendizagem sejam indissociáveis. Nessa perspectiva de integração, a Proposta Curricular (2008) da escola apresenta a seguinte estrutura:

- I - Conselho Deliberativo;
- II - Coordenação Geral e Coordenação Adjunta;
- III - Núcleo de Ensino – NEN:
- Coordenações Pedagógicas.
- IV - Núcleo de Educação e Saúde – NES:
 - a) - Nutrição;
 - b) – Setor Médico;
 - c) – Enfermagem;
 - d) - Assistência Social;
 - e) – Psicologia social e Educacional.
- V - Núcleo de Extensão e Pesquisa – NEP: Setor de Pesquisa e Desenvolvimento de Produtos e Processos de ensino-aprendizagem;
- VI - Secretaria Geral e de Apoio Técnico-administrativo – SEGAT.

A estrutura funcional da EEBAS estabelece princípios de concepção de uma escola participativa e democrática, que foi refletida em reuniões, durante a formação continuada que ocorreu no período de 06 a 09 de julho de 2010. No primeiro encontro, foi reservado um momento para uma avaliação do semestre, em que a coordenadora sempre mencionava a importância da construção participativa para o desenvolvimento da instituição, visando a um desempenho melhor dos funcionários, porquanto esses aspectos refletem positivamente na aprendizagem dos alunos. Foram elencados pontos positivos e negativos e estabelecidas metas para o segundo semestre do ano de 2010. No entanto, a gestão atual não dispõe de um plano de trabalho nem foram feitas anotações, do que se deduz que, ao passar dos dias, as metas poderão ser levadas ao esquecimento, dificultando mais ainda o desenvolvimento e a análise das práticas educativas.

Para envolver alunos, professores, funcionários e pesquisadores nesse processo, é necessário que o processo educacional funcione a contento, pautado na dinâmica do pensar e do fazer educativo, que resultam da interação entre a estrutura organizacional e o ensino.

4.4.1 Análise de documentos: o Projeto Político-pedagógico e a Proposta Curricular da EEBAS

A ampliação no atendimento educacional na Creche para o Ensino Fundamental I, que passou a ser EEBAS necessitou de mudanças na estrutura curricular e pedagógica. Logo, a instituição, com o apoio de uma assessoria pedagógica composta pela Profª. Drª. EdineideJezine e a Profª. Drª. Ana Elvira Raposo, em 2008, elaborou o “Documento Marco Diagnóstico”, a fim de diagnosticar a realidade escolar, suas necessidades e dificuldades. Nesse documento, constam orientações para que os educadores possam atender melhor aos alunos, baseados em leis e normas que regem o âmbito educacional, com perspectivas em uma Educação Inclusiva.

No entanto, no livro intitulado “Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos”, constam o início do processo de elaboração do PPP e a resistência dos professores diante dos desafios para construir uma escola democrática e inclusiva, pois alguns professores alegavam que não estavam preparados para trabalhar com crianças com deficiência, o que implicava que era preciso refletir sobre a necessidade de se fazerem mudanças nos aspectos pedagógicos, visando à formação de uma escola mais criativa. Mas, para isso, era preciso planejar atividades em que a aprendizagem fosse articulada de maneira holística, ou seja, a formação do ser como um todo, nos aspectos cognitivo, social e emocional, respeitando as peculiaridades dos envolvidos no processo, tendo em vista a multiculturalidade, o que resultará em mudanças significativas na aprendizagem.

Mas, a necessidade de mudar requer mudanças, também, nas atitudes pedagógicas dos professores, que devem estar comprometidos com a educação das crianças, sejam elas deficientes ou não, e buscar, constantemente, ampliar seus conhecimentos, o que é essencial para qualquer área profissional. Validando essa afirmação, destacamos o trecho da Proposta Curricular (2008) da instituição, que se refere à prática de reflexão/ação para efetivar mudanças significativas:

A busca de formação continuada tornou-se presente a partir da participação de professores do Centro de Educação se desenvolveram em temáticas como o planejamento e a construção do PPP, os processos de avaliação, a Educação Inclusiva, entre outros. O diálogo, também se ocorreu através de reuniões com a equipe técnica administrativa, Assessora de Graduação e os Departamentos, em que se discutiram os assuntos institucionais e de funcionamento da Creche-escola, fazendo com que houvesse uma participação dos alguns setores da UFPB. E, na atividade da prática/reflexão desenvolveram-se estudos sobre os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, como das Políticas Públicas de Educação nas dinâmicas da diversidade, inclusão e multiculturalidade. (EEBAS- PROPOSTA CURRICULAR, 2008. p. 15).

Com o caráter de elaboração participativa, os professores mais conscientes da necessidade e da importância de se promoverem mudanças, iniciaram um trabalho em que teoria e prática eram fundamentais no cotidiano escolar, a começar pelo planejamento, que deve contemplar atividades mais lúdicas e prazerosas relacionadas à realidade do educando, e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa.

O planejamento de ensino é de suma importância para a prática educativa, no entanto, antes do PPP e da Proposta Curricular, era item dispensável, que resultava diretamente nas dificuldades para executar atividades pedagógicas e dificultava o processo de efetivação da inclusão, o que refletia no processo de aprendizagens dos alunos com ou sem deficiência:

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano escolar como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do fazer pedagógico. Supõe-se que no ato de planejar deva haver comprometimento da equipe pedagógica e dos docentes em busca de soluções para as situações postas, bem como para a garantia do processo ensino-aprendizagem de acordo com a proposta político-pedagógica da escola e a realidade dos educandos. Assim, o planejamento é um instrumento orientador do trabalho docente [...]. (JEZINE; TAVARES, 2009, p.104).

Contudo, foi possível perceber, durante as observações na EEBAS e na prática de planejamento, que nem todas as professoras se preocupam em planejar suas aulas obedecendo aos critérios metodológicos, para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem dos alunos, pois as aulas se resumem no repasse dos conteúdos. Além disso, há uma preocupação de que a criança com deficiência prossiga para o ano seguinte, pois alguns afirmam que ela não assimila o conteúdo devido às suas dificuldades e à deficiência. No entanto, podemos confirmar com Jezine e Tavares (2009, p. 106) a importância do planejamento para a formação de pessoas críticas e protagonistas do seu conhecimento:

Mas, não basta planejar!!! Torna-se importante saber o como planejar, ter clareza da intencionalidade do planejamento. Caso contrário realiza-se atividades pedagógicas que não possuem a intencionalidade da transformação de si e do mundo, que não contribui para o atendimento da realização das dimensões de formação pessoa/social e conhecimento do mundo, ações importantes para a construção de sujeitos participativos e críticos.

Essa realidade faz parte de muitas professoras e de instituições educacionais, pois não percebem a importância do planejamento para o desenvolvimento do processo de inclusão, que envolve todas as pessoas, e não, apenas, a pessoa com deficiência, que tem que se adequar ao meio e estar preparada para atender à pessoa com deficiência desde as estruturas físicas às pedagógicas, visando superar os déficits característicos da própria deficiência, pois todos são capazes de aprender, tendo ou não deficiência, pois, apesar de ter déficits de aprendizagem, têm potencialidades.

No EEBAS, no entanto, há professoras que têm a preocupação didática e metodológica de atender aos alunos com deficiência e, por isso, buscam superar suas dificuldades. As dificuldades do processo didático do professor mudaram de vertentes, passaram de não planejar para “como planejar?” Essa mudança de concepção pode ser percebida nas falas de algumas professoras entrevistadas, quando foram questionadas sobre as dificuldades com que se deparam para trabalhar a inclusão, e a maioria apontou a elaboração de atividades - *“Dificuldade de fazer atividade diferenciada”* (E1). Aqui, a professora demonstra sua angústia diante do obstáculo de planejar atividades para que os alunos com deficiência possam se inserir no processo de aprendizagem.

Deste processo, pode-se destacar que houve o despertar para as necessidades de refletir sobre as práticas educativas, bem como um trabalho com caráter coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar:

(...) A união da equipe, que tem o objetivo de mudança e que estão envolvidos: a direção, equipe técnica, pais, educadores e demais funcionários que traçam princípios educativos, concepções filosóficas e práticas metodológicas capazes de fornecer elementos que possam favorecer a difícil tarefa de ensinar e aprender (EEBAS- PROPOSTA CURRICULAR. 2008 p. 10).

É interessante registrar que essa participação enriquece o cotidiano escolar e torna-se perceptível no desenvolver das atividades, pois se passa a conhecer a vida de cada aluno, um pouco da sua realidade, que pode estar sendo referenciada em sala de aula e repassa para os

demais alunos a diversidade existente no meio social e cultural, bem como a necessidade e importância de respeito. Esses princípios estão inseridos na Proposta Curricular da EEBAS e indicam que a escola deve criar situações educativas de cuidado e de aprendizagens, a partir de condições concretas, para que possam desenvolver conhecimentos e potencialidades, envolvendo aspectos corporais, afetivos e emocionais, que possibilitam a formação e conscientização da cidadania, para que se tornem pessoas críticas e autônomas (EEBAS-Proposta Curricular 2008, p.28). Tendo em vista que a criatividade é essencial para o processo de ensino e para a aprendizagem ser significativa, as professoras da EEBAS indicaram a utilização de recursos lúdicos para promover a inclusão dos alunos na instituição:

- E1- Os recursos utilizados são os jogos e outros tipos de material da escola.
- E2- Visuais, músicas, atividades com jogos, dramatização, tudo que favoreça a sua autonomia.
- E3- Confecção de material pedagógico, fichas, cartazes e recursos visuais.
- E5- Desenvolvendo atividades onde todos possam interagir e usando material concreto.

Nessa perspectiva, a concepção de Educação, formulada a partir de práticas lúdicas, passa a desenvolver a construção do conhecimento com a participação ativa do aluno, que se torna protagonista do processo de ensino e aprendizagem e capaz de ver, analisar e transformar sua realidade.

Nesse sentido, a Proposta Curricular da EEBAS foi constituída por eixos interdisciplinares e âmbitos, com o intuito de efetivar o PPP tem embasamento filosófico e pedagógico, possibilitando a construção de conhecimentos a partir de reflexões para a formação de um cidadão crítico, consciente e autônomo, capaz de compreender e decidir suas ações e de construir uma sociedade mais justa e consciente da heterogeneidade e da multiculturalidade, com respeito à diversidade.

Sendo assim, pode-se ser encontrado na Proposta Curricular (EEBAS, 2008) no que indica a Educação Infantil:

Âmbito: Formação pessoal e social

Eixo de trabalho:

- Identidade e autonomia

Âmbito: Conhecimento do mundo

Eixos de trabalho:

- Linguagem oral e escrita
- Matemática
- Natureza e sociedade
- Movimento
- Artes visuais
- Música

Os âmbitos e eixos são desenvolvidos na Educação Infantil por uma estrutura pedagógica que deve ser constituída por momentos diferenciados, organizados no cotidiano escolar, e que fazem parte da jornada diária, desde a chegada à escola, até o desenvolvimento das atividades educativas. Na Proposta Curricular (EEBAS, 2008), essas atividades são caracterizadas como imprescindíveis e nela se destacam:

- *Hora da roda* – esse é o momento mais importante da organização do trabalho pedagógico. É nessa hora que a professora acolhe as crianças, transmite-lhe segurança e lhe proporciona momentos de troca e de vivências. Desenvolvem-se atividades que estimulam o conhecimento de diferentes códigos e linguagens, como marcação do dia no calendário, brincadeiras com crachá contendo o nome das crianças, jogos de diversos tipos (para que depois as crianças brinquem sozinhas).
- *Hora da atividade* – a professora através de sua criatividade e experiência vai construir juntamente com as crianças conhecimentos de diferentes naturezas, interagindo com as mesmas nesse momento de concentração. É necessário planejar bem que atividade vai oferecer, quais os materiais que vai utilizar, demonstrando segurança para as crianças.
- *Artes Plásticas* – a professora poderá trazer material para apreciação das crianças, promovendo sua interação.
- *Hora da História* – a professora poderá explorar o texto nesse momento fazendo dramatização, contando a história para a criança, fazendo gestos, mímica, explorando todo o conteúdo do texto, comentando todas as ações com as crianças.
- *Hora da Brincadeira* – é a linguagem que toda criança conhece, o brincar deve estar presente em todos os momentos, cabe ao professor incentivar a brincadeira interagir junto com a criança nesse momento tão importante. Através da brincadeira a criança expressa ideias e sentimentos. A professora poderá resgatar brincadeiras tradicionais, como pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, casinha de boneca, entre outras. Construir junto com as crianças brinquedos de sucata para incentivar a reciclagem, máscaras, fantasias, etc.
- *Hora do Lanche/Higiene* – é um momento de muita troca e partilha, a professora deverá falar sobre a importância dos alimentos

na nossa vida, como são produzidos, onde são comercializados, seus sabores e cores. Deve-se promover um lanche coletivo uma vez por semana. Antes e após o lanche a professora fala da higiene, escovar os dentes após as refeições, lavar as mãos.

- *Atividades físicas/Parque* – é a hora do movimento que tem como objetivo principal o desenvolvimento motor, explorar o corpo através dos movimentos, conhecer-se e conhecer o outro construindo uma auto-imagem positiva e confiante. A criança não deverá ficar sozinha a professora deverá ficar junto auxiliando e estimulando a sua motricidade e socialização.

Durante as aulas, as professoras utilizam essa rotina, mesmo com as dificuldades para elaborar as atividades. Elas se angustiam, pois, em alguns momentos, as crianças com deficiência parecem não estar interessadas nas atividades. A criança autista é a que apresenta maior frequência, devido às próprias características da síndrome. Mesmo com as tentativas por parte das professoras de superar e ajudar aos colegas de turma, as crianças acompanham o ritmo diário, pois já compreendem cada momento.

Outro ponto abordado na Proposta Curricular (EEBAS, 2008) é a avaliação. Sabe-se que, na Educação Infantil, a avaliação é obtida através da observação e do registro escrito diário, através do qual o professor pode acompanhar os processos de aprendizagem das crianças; a socialização das crianças e suas peculiaridades é indissociável para o processo educativo, pois permite que o professor possa acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, a partir da observação, possa planejar atividades que promovam avanços na aprendizagem. Consta na Proposta Curricular que

esse método de avaliação está regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: “... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. E no RECNEI, a avaliação é entendida como, [...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.(EEBAS, 2008)

Através de entrevistas, os professores afirmam que a avaliação da instituição é desenvolvida na construção de Portfólio e de fichas de acompanhamento individual para a avaliação em nível de Educação Infantil, mas que sentem dificuldade para arquivar as fichas que contêm registros do desenvolvimento das aprendizagens significativas dos alunos durante

o ano letivo, devido ao espaço físico para a organização. Foi sugerido por uma professora “*a utilização da informática para criar arquivos correspondente a cada aluno*” (Depoimento de uma professora em reunião pedagógica em 06/07/2010), pois facilita o atendimento aos pais e a análise e o acompanhamento dos professores.

Sendo assim, a EEBAS obedece aos critérios de avaliação, como consta na Lei e nos regimentos da Educação. Portanto, o PPP e a Proposta Curricular foram desenvolvidos com a participação da comunidade escolar, resultado de um trabalho coletivo com o objetivo de desenvolver um trabalho educativo voltado para atender às necessidades dos educandos, seja com deficiência ou não. Orienta para o desenvolvimento da equipe pedagógica, que, mesmo com dificuldades e resistência a mudanças, contribuiu para a elaboração desses documentos internos e a efetivação no seu cotidiano escolar os mesmos.

Mas, mesmo com o trabalho desenvolvido na instituição para efetivar a Educação Inclusiva, e se tratando de profissionais da área de educação, alguns professores ainda apresentam resistência para mudanças significativas, o que implica vivenciar e compreender a inclusão e conscientizar-se de sua necessidade, para que mudem, urgentemente, suas concepções e práticas sobre essa modalidade de educação.

5 PROCESSOS DE INCLUSÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Toda criança precisa de uma escola para aprender, e não, para ficar segregada em salas especiais ou ser integrada à escola regular sem atendimento necessário para que seu desenvolvimento seja pleno.

Nessa perspectiva, objetiva-se apresentar a construção de uma escola pública pautada numa proposta curricular que tem a intenção de efetivar, através de práticas metodológicas, a inclusão, com a participação de todos da comunidade escolar, firmando o compromisso com a cidadania, e em que as ideias sejam pautadas na valorização dos seus alunos de maneira peculiar, possibilitando a construção de suas identidades e uma aprendizagem significativa.

5.1A inclusão e as concepções dos professores da Escola de Educação Básica

Durante a investigação, além da pesquisa bibliográfica e documental, foi utilizada como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada para fundamentar e analisar a efetivação das concepções e práticas dos documentos internos no cotidiano escolar, bem como para identificar os processos de inclusão dos alunos com deficiência.

A entrevista foi realizada com três coordenadoras, uma auxiliar de sala e, apesar de o quadro funcional ser composto de 13 professoras, apenas duas que trabalham com alunos com deficiência e que atuam nas turmas Pré II “A” e Pré II “B” se disponibilizaram a ser entrevistadas e não apresentaram nenhuma objeção em contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, estando, pois, abertas para trocar conhecimentos. Contudo, era perceptível a ânsia de querer informar que não se sentiam preparadas para desenvolver um trabalho de inclusão e que a capacitação estava ocorrendo no fazer escolar, através dos desafios enfrentados na sala de aula, em que se busca a superação para obter um rendimento eficaz acerca das aprendizagens dos alunos.

A falta de capacitação profissional também foi apontada nas pesquisas de Rodrigues (2009), Castelo Branco (2007), Araújo Júnior (2007) e Tristão (2004) em relação à prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas séries iniciais. Diante essa afirmação, percebe-se a necessidade de se reverem as práticas educacionais e pautar um currículo com profissionais que priorizem a construção do conhecimento, considerando as experiências do educando. De acordo com Silva e Silva (2009, p.25),

[...] a escola continua sendo necessária à democracia da sociedade. No entanto, convém lembrar que não há escolas sem professores. Daí a importância de discutir a formação dos professores e a prática educativa na construção do conhecimento para atender as novas exigências agregadas às que já se impunham até o momento.

A formação do professor e a prática educativa são sobremaneira importantes quando se considera o seu contexto histórico, social, político e econômico para promover uma reforma educacional que objetive a qualidade do ensino.

As professoras recorrem a bibliografias, a sites, a palestras promovidas pela instituição, a artigos e a reportagens cedidos pela gestão 2008-2010 do estabelecimento educacional. Mas afirmam que isso não é o suficiente para efetivar a inclusão. Quando perguntadas sobre qual a formação necessária para se trabalhar com o aluno portador de deficiência na promoção da inclusão, foram estas as respostas:

E1- Não tenho formação acadêmica, mas tenho conhecimento de inclusão pela leitura.

E2- Não tenho formação para trabalhar, porém procuro recursos, leituras, pesquisa em internet e livros (...).

E3- No momento estou em formação.

Esse relato das professoras ratifica-se com a fala da coordenadora pedagógica da escola supracitada, que indica como uma das dificuldades encontradas para promover o desenvolvimento escolar das crianças com deficiência

(...) a falta de pessoal com mais experiência em Educação Especial ou a capacitação dos já existentes. Mas, que estão gradativamente, sendo preparadas para esse novo desafio, pois é compromisso nosso, os educadores, participarem do processo de promoção desses indivíduos na sociedade. Esse processo de formação dos professores está sendo feito através da participação dos professores do CE da UFPB, o que a possibilita a formação para desenvolvimento do trabalho sob a perspectiva da inclusão com a parceria de outros profissionais para ministrar e oficinas a respeito da temática da inclusão. (Depoimento E4, 2010).

A entrevistada E1 é professora da turma Pré I “A” e informa a importância de promover a inclusão dos alunos com deficiência para o desenvolvimento das aprendizagens, porém expressa suas dificuldades em lidar com a criança que tem síndrome de Down, devido a sua falta de capacitação:

[...] eu jamais tinha trabalhado com um aluno com deficiência. Não sabia como agir diante do aluno e essa situação me deixava apavorada, pois se eu assumi o compromisso eu queria desenvolver, mas não sabia como. Fiquei angustiada e a cada dia eu fico ansiosa para ver os resultados. (Depoimento E1, 2010)

Afirmou, ainda, que, para desenvolver um bom trabalho pedagógico, seria necessária uma equipe que desse assessoria aos professores constantemente, quando dos planejamentos e ajudasse a desenvolver atividades para a criança para que, juntos, pudessem acompanhar o desenvolvimento da criança com deficiência. Também sugeriu que essa ideia rompesse os muros da EEBAS, pois se sabe das dificuldades de se promover a inclusão nas instituições educacionais da rede municipal e estadual, razão por que seria preciso uma auxiliar de sala que também tivesse a formação específica para trabalhar com alunos com deficiência.

A entrevistada E2, professora do Pré II “B”, afirma que, além da falta de capacitação docente, existem dificuldades que são cruciais para a promoção da inclusão, como mostra seu discurso:

A relação família-escola é importante para um bom desenvolvimento do aluno, mas sinto essa dificuldade, pois a ausência da família do aluno que tem Autismo compromete ainda mais esse processo. Inicialmente a família sequer informou a escola o diagnóstico da criança. Essa atitude inibe o diálogo entre o professor e família, pois eles (família) não aceitam ou finge o desconhecimento da deficiência do filho. (Depoimento E2, 2010).

Ela menciona que, aos poucos, essa relação precisa ser construída e se refere à negligência familiar quanto à saúde da criança, pois além de ser autista, tem uma má formação do aparelho auditivo, e ela não sabe informar se a criança consegue ou não escutar perfeitamente:

Consegui marcar uma consulta com o otorrino no Hospital Universitário para que ele pudesse ter um acompanhamento e fazer uma possível cirurgia, mas no dia da consulta a mãe não foi. Sinto muitas dificuldades, pois fico na incerteza se ele me escuta. Só sei que as vezes ele reage as minhas solicitações, mas não sei se é devido a expressão corporal. (Depoimento E2, 2010)

A professora E2 tem uma estagiária em sala de aula que atua como auxiliar, mas também não tem formação específica na área.

A EEBAS, de acordo com a entrevistada E3, vem procurando investir na formação dos professores e dos auxiliares, pois esse é o caminho possível e necessário para que os profissionais possam atuar na perspectiva de incluir as pessoas com deficiência na sociedade. De acordo com Rodrigues, Virgínio e Rodrigues (2009),

sair da passividade para a atividade é fazer da escola uma instância legítima para desenvolver um trabalho curricular onde os (as) professores (as) possam discutir e refletir sobre o que se e para quem estão ensinando. As intenções estão presentes a partir das escolhas que os (as) professores (as) fazem e do tipo de educação que escolhem para trabalhar com seus (as) alunos (as).

Quanto à relação família-escola, busca sempre promover reuniões com os pais para que haja a integração, o que facilita o convívio com os professores, mantendo-os sempre informados sobre os acontecimentos e o desenvolvimento de seus filhos.

No decorrer das observações, vimos que, mesmo com as iniciativas prestadas ao corpo docente da escola através palestras, ele apresenta dificuldades, porque mudar é difícil. Efetivar na prática a concepção de educação, os processos metodológicos para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, no que concerne ao processo de inclusão escolar, tem sido um desafio para os professores e gestores. Isso é refletido na fala da entrevistada E4:

E4- “Como sabemos não é tarefa fácil, exige muita doação por parte do professor como também uma formação que lhe permita trabalhar a teoria/prática de forma articulada.” (Depoimento E4, 2010)

Sabe-se, no entanto, que a caminhada é árdua e requer do profissional compromisso para com a sociedade e consigo mesmo, pois o processo educacional não é mais transmitido do professor para o aluno, mas construído, tendo como participantes ativos desse processo aluno e professor e professor e aluno. Essa relação se dá através do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, os professores são conscientes de que há necessidade de mudar e querem promover metodologias eficazes para o desenvolvimento do aluno, mas apontam que uma das dificuldades encontradas para a aplicação das políticas públicas educacionais é a falta de pessoas capacitadas.

E1 – “Resistência de alguns educadores, apoio do Centro de Educação em relação aos bolsistas”.

E2 – “Professores capacitados, metodologias voltada, espaço e materiais apropriados”.

E3 – “A principal dificuldade são pessoas qualificadas”.

É interessante e satisfatório ver que os profissionais entrevistados da EEBAS têm a consciência de que é necessário mudar as práticas pedagógicas e buscar métodos que possam promover uma aula prazerosa para os alunos, sejam eles deficientes ou não, mas que têm um único objetivo, que é a aprendizagem, respeitando as diferenças. Em suas aulas, elas afirmam que são utilizados como recursos didáticos para promover o desenvolvimento dos alunos atividades com jogos, recursos visuais, musicais, dramatização, entre outros. Tudo o que favoreça a sua autonomia.

E essa diversificação nas aulas ajuda no processo do desenvolvimento cognitivo. A esse respeito, nos deparamos com as Teorias de Piaget e de Vygotsky e é possível afirmar que ambos concebem a criança como um ser ativo, atento, que, constantemente, cria hipóteses sobre o seu ambiente.

A relação entre os alunos, durante as atividades pedagógicas e recreativas, é de perfeita harmonia, porquanto todos interagem sem nenhuma distinção, respeitam-se mutuamente, e os alunos “tidos normais” prestam auxílio aos deficientes, por iniciativas próprias, sem intervenção dos professores. Presenciei uma aluna de cinco anos questionando a professora com um olhar preocupado, dizendo: *“Tia como vou fazer para ajudar J.P aprender a fazer a sua tarefa?”*. A criança a que se referia tem síndrome de Down, e pelas próprias limitações da síndrome, necessita de um acompanhamento especial para que possa suprir os déficits cognitivos. No entanto, a criança que tem autismo, interage amavelmente, mas se sente mais segurança ao lado da professora. Essa atitude é considerável, por ser essa uma característica da deficiência, que ela relata que é uma das dificuldades encontradas na sala de aula: *“A dificuldade é a socialização das crianças, as atividades diferenciadas é mais uma dificuldade* (Depoimento da E2, 2010).

Gradativamente, no entanto, as professoras estão sendo preparadas para esse novo desafio, que é compromisso nosso, educadores, participar do processo de promoção desses indivíduos da sociedade.

Esse trabalho realizado com os alunos com deficiência possibilita o convívio social, e no nível de aprendizagem, essas experiências contribuem para sua formação como ser individual.

5.2 Proposições necessárias para a inclusão de pessoas com deficiência

5.2.1 Formação profissional

A temática “Formação de Professores” vem se ampliando nos estudos acadêmicos por se caracterizar como fundamental no âmbito educacional, apresentando situações relevantes ao desenvolvimento do processo educacional. Considera-se que o pressuposto relevante é de que a teoria e a prática são elementos indissociáveis.

A falta da formação de professores é apontada como um dos principais responsáveis pelos fracassos a que tem sido exposta a educação no Brasil e tem sido a mais indicada para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino. De acordo com Cunha (2002, p.48) apud Castelo Branco (2007, p. 84), “[...] as palavras chave passaram a ser competência, excelência e produtividade, tomando, especificamente, resultados finais da produção docente e discente.”

Dentro desse contexto, Michels (2006) indica que a falta de formação de professores é um dos motivos mais relevantes do fracasso escolar dos alunos. Se o professor não tem competência profissional para atuar de forma homogênea em uma sala regular, deduz-se que ele passará por inúmeras dificuldades, ao deparar-se com uma sala de aula que requer um ensino diferenciado para atender às necessidades peculiares de cada aluno.

No que se refere à Educação Infantil, faz-se necessária uma reflexão sobre o cenário atual da formação dos professores. Em seu contexto histórico, não era importante, pois não tinha nenhuma exigência de qualificação por ser caracterizado como meramente assistencialista (SOUZA, 2009).

Para Oliveira e Destre (2005), a educação brasileira vem passando por grandes desafios que devem ser superados, pois são os resultados insatisfatórios de escolarização, que indica o baixo rendimento na aprendizagem dos alunos que estão inseridos no ensino regular. Esse fracasso escolar ocorre devido ao distanciamento entre teoria e prática e porque as instituições de ensino apresentam características de globalização das políticas educacionais, ou seja, as relações políticas estão ocorrendo na perspectiva global/local, mas deveriam ser na perspectiva local/global. Logo, essas políticas estão sendo prescritivas, homogeneizantes,

centralizadas no estado e nos seus mecanismos de divulgação, capacitação de docentes e avaliação. As autoras apontam esses fatores como responsáveis pelo fracasso escolar.

A educação brasileira sofre diretamente as influências de globalização, com o modelo neoliberal internacional, o que pode ser visualizada pela presença do Banco Mundial, que subordina a educação ao caráter econômico, com uma visão de competitividade. Dentro desse contexto, o Banco Mundial é quem determina as políticas a serem aplicadas na educação, sem nenhuma ação crítica dos governantes. Essa é uma proposta homogênea, sem considerar as diferenças existentes, para que pudesse ser realizado um trabalho educativo adequado à realidade, e não, apenas ter o caráter economicista (MICHELS, 2006 p.406).

A capacitação dos professores beneficia diretamente os alunos, pois estreita a relação entre teoria e prática, que Destre e Oliveira (2005) sempre mencionam que se encontra distanciada e que é de suma importância estarem interligadas. Nesse sentido, Souza (2009 p.181), ao discutir as contribuições de Pimenta, (2002) afirma:

A teoria tem importância fundamental na formação dos professores, pois proporciona a eles a possibilidade de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também aqueles nos quais se inserem como profissionais da educação.

Além disso, não basta aprender metodologias de ensino e confeccionar recursos pedagógicos para dinamizar o processo educacional. É necessário que o professor compreenda que a teoria está embasando sua prática, em que base epistemológica se situa e, mais que isso, onde irá chegar com tal postura metodológica (SOUZA, 2009, p. 181).

Essa concepção estabelece uma escola que seja algo mais que um simples centro de capacitação profissional. Que possamos ter um ambiente educacional comprometido com a construção e a formação da pessoa consciente de seus deveres e direitos como cidadão.

Oliveira e Destre (2005) ainda afirmam que a capacitação do professor visa atender à diversidade do alunado que está inserido nas instituições. Dentro dessa perspectiva, Rodrigues, Virgínio e Rodrigues (2009, p. 218) indicam que “[...] caberia aos cursos de formação preparar os professores e difundir ideias pedagógicas onde, na sala de aula, as potencialidades dos alunos fossem desenvolvidas à luz da diversidade sem padronização.” Os autores ainda comentam:

É importante, por sua vez, que o povo até então excluídos, integra-se no processo histórico em curso, no sentido do conhecimento dos desdobramentos práticos da utilização das novas tecnologias, sem perder de

vista a valorização de si mesmo e do meio ambiente, como equilíbrio das relações sociais. Esse é um diferencial de respeito à diversidade, que o professor da escola precisa aprender (RODRIGUES, VIRGÍNIO e RODRIGUES, 2009 p. 218)

As reflexões de Michels (2006, p. 406) somam-se a essa pesquisa, em que se destaca a reforma educacional brasileira de 1990, que objetivava discutir a política educacional atual da escola. Dentro dessa política, a educação se sustenta em três eixos: gestão, formação de professores e inclusão. Essa junção permite que a escola tenha uma nova organização. Para tais questões, é preciso apresentar o papel que a escola desempenha hoje na sociedade. A autora afirma: “[...] compreendo que a escola, como parte constituinte da sociedade moderna, assume papel relevante na consolidação de determinados traços sociais”. A instituição escolar pode ser considerada um espaço social privilegiado, onde são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados:

(...) as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia. (GIROUX e SIMON 1995, p. 95, apud MICHELS 2006 p. 406).

De acordo com Libâneo (1994), ensinar significa planejar, organizar, direcionar e avaliar as atividades de estudos dos alunos. Isso nos remete às reflexões, pois para assumir uma função tão complexa, exige-se do professor uma formação fundamentada nesta tríplice: consciência política, lúcida visão de mundo e competência técnica.

A escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. Segundo Paro (2001, p. 10), apud. Michels (2006 p. 406-407),

não há dúvida de que podemos pensar na escola instituição que pode contribuir para a formação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... outra coisa é falar em tese, falar daquilo que a escola poderia ser (...) outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados de mera canceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

No entanto, as instituições de ensino selecionam os saberes devido aos interesses das classes sociais, o que gera uma educação diferenciada e resulta nos processos de exclusão social. Objetiva-se uma escola com perspectivas igualitárias, em que todos possam ter acesso a uma educação de qualidade. De acordo com Bourdieu e Passeron (1992 p.407) apud Thin (2006, p.212), “[...] entre outros pontos, esses são os que fazem da escola uma instituição com possibilidades e limites para transformar a sociedade”.

A expressão uma escola democrática “para todos” significa que ela é inclusiva, porém tem que haver um olhar crítico e não ingênuo para que possa relacioná-la aos aspectos mais amplos da sociedade, como a economia e a política, e observar a relação existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Nessa concepção de “escola para todos”, a LDBEN- 9.394/96, em seu capítulo V, artigo 59, assegura a inserção dos alunos com deficiência e garante-lhes assistência em sala de aula regular, afirmando a permanência de 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”. Mas adiante, no capítulo VI, artigo 62, regulamenta-se que a “formação de professores deverá ser feita em nível superior, nos cursos de licenciatura em universidades e institutos de educação superior, sendo admitida para o magistério na educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal”.

No entanto, a LDBEN- 9.394/96 não é validada, pois não há cursos de formação inicial de professores que tenham em seu currículo disciplinas suficientes para preparar o profissional para atuar numa sala heterogênea, caracterizada como inclusiva.

As universidades oferecem uma disciplina de Educação Especial, ficando a desejar a formação docente, e quando se depara com a diversidade na prática pedagógica, sente insegurança, medo, descrença na educação de pessoas com deficiência (GALDINO, 2010, p.15). Rodrigues, Virgínio e Rodrigues (2009, p.216) trazem relevantes discussões sobre a formação do professor dentro do campo universitário:

As Universidades, por sua vez, precisam dar respostas à comunidade. A criação e posterior socialização das pesquisas acadêmicas, das concepções pedagógicas que provocam novos fazeres e dizeres pedagógicos, precisam ser postas em práticas, saindo dos muros da Universidade, para uma aplicação mais imediata e eficiente. Sair da abstração, ir para experiências educacionais vivenciadas nos contextos sócio-pedagógicos, parece ser a saída para a formação de professores (as) mais comprometidos e socialmente competentes.

Em contrapartida, para o professor que já se encontra em sala de aula, a LDBEN-9.394/96, em seu artigo 67, sanciona o direito ao “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Porém o que falta é acompanhamento, bem como o conhecimento para que possam obter a capacitação para o ensino inclusivo.

Dentro dessa perspectiva, o sistema de bidocência, adotado em alguns países como a Alemanha, tem importância no âmbito educacional inclusivo, pois, numa sala onde há alunos com deficiência, garante-lhes a permanência de dois professores na sala para promover o desenvolvimento holístico dos alunos. No Brasil, o Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº2, de 11/9/2001, indica que a sala que tem alunos com deficiência seria composta por professores capacitados e especializados. Para Beyer (2005 p.33) apud Galdino (2010, p.16), é importante destacar que

tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre as crianças com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. [...] Professores formados nos cursos de educação especial são chamados a participar das situações de inclusão escolar, dada sua formação voltada para a especificidade na aprendizagem dos alunos com deficiência.

O professor é considerado capacitado para atuar em classes regulares que apresentam alunos com deficiência, quando desenvolve competência para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizando sua ação pedagógica nas áreas do conhecimento que forem necessárias, através da avaliação contínua e processual (BRASIL, 2001, p. 31-32).

Melero (2006), quando comenta a importância da ação do professor, indica que sua prática deveria ser o reflexo da formação adquirida nas instituições de ensino superior. O autor dá ênfase à urgência para a capacitação dos professores, pois, quando, na prática, esses profissionais se deparam com a educação inclusiva, sentem-se incompetentes:

Esse desafio não é só do professorado, ainda que seja esse a pedra angular, mas de toda a comunidade escolar. Quando falo de comunidade, não só incluo as famílias e o entorno social próximo, mas também a Universidade. E o faço porque é absolutamente necessário que o professorado universitário também tome consciência de que é nas salas de aula universitárias onde os estudantes que desejam ser professores devem adquirir o conhecimento, a formação e as atitudes necessários para se defrontar com a abrangência e o significado da educação inclusiva. (MELERO, 2006, p. 23).

No campo educativo, as dificuldades cotidianas encontradas na sala de aula e a sensação de incapacidade por parte dos professores, segundo Gentilli (2001), são caracterizadas por uma fase de desencanto pela profissão e que o século XX terminou com inúmeras reformas educacionais, regidas por leis e normas que regulamentam a escola, o que permitiu que ocorressem várias mudanças desde a organização da escola ao currículo e a formação docente. Nessa perspectiva, o autor afirma que tais mudanças não foram suficientes para mudar o quadro de insatisfação nem capazes de superar as necessidades para que ocorresse a inclusão, como confirma:

Poucas vezes os sistemas escolares modernos experimentaram uma variedade tão ampla e ambiciosa de reformas em tão pouco tempo. Não obstante, ainda que medir a euforia e a decepção seja um assunto sociologicamente arriscado, um sentimento parece difundir-se: de maneira geral, são poucos os que confiam que essas reformas sirvam para produzir a tão ansiada mudança. A escola está mudando para continuar sendo a mesma. Haja desencanto... (GENTILLI 2001 p. 46)

Nesse meio em que se encontra a educação, com tantos desencantos que muitos docentes, diante das dificuldades cotidianas enfrentadas nas escolas que terminam desencadeando frustrações, o sentido do trabalho docente vai se perdendo, e quando isso acontece, ocorre o chamado “burnout”, também conhecido como síndrome do abandono. É caracterizada por Cado (1998 p. 238) apud Gentilli (2001, p. 48) como

uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com os outros seres humanos, particularmente quando esses estão ocupados ou com problemas. O docente se imiscui afetivamente com seus alunos, se desgasta e, em um extremo, desiste, não aguenta mais, entra em burnout.

Sendo assim, o próprio docente é vítima da exclusão e pode também ser o principal agente excludente. Não basta escolher a educação como meio de sobrevivência, tem que ter amor, afeto e dedicação pela prática, como refere Pacheco (2007), para que possa ser realizada essa caminhada em perspectivas da aprendizagem dos alunos, seja ele com deficiência ou não.

Muitas inquietações surgem durante o trabalho educacional, e indagações são formuladas pelos docentes, que nos deixam reflexivos, pois, o educador não sabe ao certo para que serve ou o que deve ser feito em sua prática, é o que comenta Gentilli (2001p.48):

E nesse contexto que uma série de perguntas sucede, esparramando toda sua carga de angústia existencial: qual é o sentido da prática docente? O que podemos fazer em nossa prática pedagógica, para que serve, definitivamente, a escola?

Vale ressaltar que, na prática, o professor reflete em sala de aula suas angústias, bem como o conceito de normalização imposto pela sociedade, que massacra o “diferente”, castrando a oportunidade de mostrar que ser capaz não é tornar-se igual, mas mostrar a capacidade para superar suas limitações. Trata-se de conceituar e rotular o “diferente”, o que resulta em exclusão social, como é apontado na obra de Gentili (2001, p. 50).

A formação docente atual não supre as necessidades de uma escola inclusiva, que propõe um atendimento à heterogeneidade. O professor desconhece o seu aluno, não consegue identificar suas dificuldades de aprendizagem e com a deficiência, nem sabe como agir com métodos pedagógicos para suprir as necessidades peculiares, promovendo as aprendizagens significativas. E por falta de capacitação, muitas vezes, reflete os mitos e estigmas sobre os deficientes que foram constituídos durante a história da humanidade e que persistem em refletir nas práticas sociais.

Através dessa reflexão, entendemos que é preciso formar os professores com o objetivo de promover a inclusão dos alunos deficientes, que se encontram marginalizados na sociedade. Esse processo de exclusão é historicamente relatado através do desrespeito e do conceito de normalização imposto pela sociedade dominante, tendo em vista que os deficientes ditos “anormais” não tinham o direito à cidadania, pois não desfrutavam dos mesmos direitos das pessoas sem deficiência. No entanto, as políticas e as práticas de inclusão buscam resgatar essas pessoas excluídas, aplicando um currículo e promovendo a formação de professores para atenderem às necessidades dos deficientes, promovendo a inclusão.

Para vencer os desafios que permeiam a Educação Inclusiva e a prática com alunos com deficiência, deve-se acreditar que eles podem aprender e conviver na sociedade. Acreditando nesses ideais, o professor será capaz de promover estratégias metodológicas que possam favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno com deficiência.

5.2.2. A relação família-escola e os processos de inclusão educacional e social

A educação é um direito de todos. O ideal de educação para todos é, portanto, a realidade existente, sendo necessário o surgimento de perspectivas contra-hegemônicas às ideias de globalização, que constituem uma sociedade de desigualdades, como trata Santos (2005) apud Dorziat¹⁴ “[...] que realize uma revisão profunda da lógica única, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo social, a cada indivíduo”. Para que isso aconteça, é necessário compreender a educação além do âmbito escolar, envolvendo a família, que é um grupo essencial na formação dos indivíduos.

Ao longo da história mundial, a família passou por transformações importantes que se relacionam com o contexto social, econômico e político. Nos últimos vinte anos, várias mudanças ocorreram nos planos sociais, político e econômico, relacionadas ao processo de globalização da economia capitalista e vêm interferindo na dinâmica e na estrutura familiar e possibilitando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Contribuiu para esse processo de mudança a inserção da mulher no mercado de trabalho, e a educação das crianças transfere-se para as instituições de ensino: a escola que, nesse sentido, sofre exigências por ser considerada o caminho entre a família e a sociedade.

Objetiva-se que a família esteja sempre interligada à escola. Entretanto, a prática diverge dos objetivos, pois, na maioria das instituições, não há uma relação harmônica entre a família e a escola. Quando o aluno apresenta algum problema na aprendizagem, é realizado um “pingpong” - a escola culpa a família de ser mal estruturada, por não acompanhar as atividades didáticas, e a família culpa a escola de negligência nos processos metodológicos, chegando até mesmo a culpar o próprio aluno, denominando-o de preguiçoso e irresponsável, sem procurar formas de solucionar os problemas a partir de ajuda especializada.

De acordo com Thin (2006 p. 211) apud Pierre Bourdieu (1979 a, 1979 b), os déficits educacionais estão relacionados ao despreparo cultural dos pais, e isso reflete em suas ações para com a escola. Esse discurso que se propaga, atingindo as classes populares, ratifica-se com a ideologia de que os pais não têm formação, cultura e tempo para auxiliar seus filhos nas atividades escolares.

Para escapar a essa visão depreciativa, que permite levar em conta as relações das famílias populares com a escola e a escolarização, várias abordagens sociológicas podem ser mobilizadas. Para Pierre Bourdieu (1979 a, 1979 b) apud Thin (2006 p.210), devemos fazer uso do conceito de capital cultural, que visa analisar as diferenças entre as classes sociais nas

¹⁴Retirado do site [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT 15-3171](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT_15-3171) acessado em 01/9/2010.

relações escolares. Essas relações, com base nas diferenças de capitais, estão relacionadas à classe social na qual o indivíduo está inserido.

Pode-se inferir, através dos estudos de Thin (2006), que a cultura dos indivíduos está diretamente relacionada ao poder aquisitivo, havendo assim uma separação do domínio do aprendizado, em que os ricos são educados para ser dominantes, e os pobres, para serem dominados. Assim, a estrutura social é consolidada pelo sistema capitalista.

Ao analisar as relações entre a família e a escola, vimos que a escola como também outros agentes institucionais que detêm em suas mãos o domínio social, tentam impor aos pais práticas socializadoras e regras familiares de vida de acordo com os seus objetivos. Sobre esse aspecto, Thin (2006, p.216) indica:

Entretanto, parece-nos que essas abordagens deixam de fora questões centrais que envolvem as relações entre famílias populares e escola. O capital cultural é certamente um indicador valioso quando se trata de classificar os sujeitos sociais e suas práticas culturais, e educativas, compará-los, situá-los uns em relação aos outros, mas não permite, por si, restituir ou resumir a diversidade e a complexidade das práticas. Ele deixa de lado as relações efetivas dos pais com a escola, as formas como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso, as práticas socializadoras familiares, apesar das correlações que podemos estabelecer entre práticas e capital escolar, correlações que são a manifestação dos efeitos duráveis da socialização exercida pela escola.

As ideias de Thin (2006) indicam que as relações entre famílias populares e escola têm lógicas socializadoras divergentes e podem até ser mencionadas como contraditórias, uma vez que têm dois modos de socialização: um escolar e dominante; o outro popular e dominado; ou seja, a ideologia da classe dominante é propagada para a classe dominada, tendo como intermédio a escola.

A participação da família na escola brasileira inicia a partir das décadas de 1960 e 1970, através do movimento de Renovação Pedagógica, que permitiu que a escola tivesse um olhar psicológico, possibilitando a atenção com cada criança, suas escolhas e desejos, seu tempo de aprender (ROCHA e MACÊDO, 2008, p.27).

No decorrer dos anos de 1990, houve o reconhecimento legal da importância da participação no processo de escolarização dos filhos, explicitado nos documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, precisamente nos artigos 4º e 55º, Política Nacional de Educação Especial, LDBEN – Lei 9.394/96, nos artigos 1º, 2º, 6º e 12º, e Plano Nacional de Educação (PEQUENO, 2001). Essa participação dar-se pela maneira como ela estabelece

expectativas em relação ao desenvolvimento da criança e não pela ação direta nas atividades educacionais.

No contexto da educação dos filhos, presume-se que escola e a família tenham um objetivo em comum, que é o de fazer com que a criança se desenvolva integralmente e tenha sucesso em sua aprendizagem. No entanto, as expectativas familiares podem tanto contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos quanto para estagnação do processo educacional. Considerando que a escola não é homogênea, Dorziat¹⁵, no que se refere à família de pessoas com deficiência, afirma:

Não basta o conhecimento dos direitos legais dos diferentes à educação, mas também o reconhecimento por parte da família das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo também para essas pessoas. Assume, assim, um papel importante na constituição de atitudes positivas, de aceitação da diferença em seus aspectos potenciais, enfim pode ser um agente impulsionador do desenvolvimento dos(as) filhos(as), também no âmbito escolar.

Muitas situações de estagnação, quanto ao desenvolvimento do aluno com deficiência, são consequências das baixas expectativas quanto às suas capacidades. Essa postura dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente os que têm deficiência. As ideias de Vaschio (2005) indicam que o ambiente familiar é organizado, tendo em vista a organização social maior, que serve de espelho, visando a uma adequação do indivíduo à realidade social. Considera-se que as situações causam a exclusão e só podem ser atacadas com o desvendamento, a problematização e a participação crítica, que visem à transformação desse quadro que traz práticas excludentes.

Quando se fala sobre Educação Inclusiva, não podemos deixar de lado nem analisar quais os fatores que possibilitam a concretização desse processo inovador da educação. A família está diretamente relacionada nesse processo, como agente educacional e socializador desses indivíduos, sejam pessoas com deficiência ou não, como Voivodic (2004, p.49) relata:

A família se constitui o primeiro grupo social da criança, e é através do relacionamento familiar é que a criança terá suas primeiras experiências, sendo, portanto essa, a unidade básica de crescimento do ser humano e sua primeira matriz de aprendizagem. Os primeiros anos de vida de uma criança constituem um período crítico em seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo, e o papel que a família desempenha nesse período é de fundamental importância.

¹⁵Dorziat. Ana. A família no contexto da inclusão. Acessado em 01/09/2010.

No entanto, nesse mesmo contexto de uma escola heterogênea, Sassaki (1997, p. 47), citado por Voivodic (2004, p.18), indica que a própria sociedade aponta o deficiente em desvantagens, com a visão preconceituosa e discriminatória.

Pelo modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com necessidades educativas especiais não estão nela, quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas de necessidades educativas especiais, causando-lhes incapacidades (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais [...].

Convém enfatizar que a família é o primeiro agente socializador, como também educacional, portanto cabe a ela considerar essa relação dentro do contexto de desenvolvimento, contribuindo para a construção de identidade dos indivíduos.

A socialização torna-se bastante significativa no processo de ensino-aprendizagem, pois pode ser percebida através das imitações e da identificação, entre outras características determinadas pelo contexto familiar, que irão interagir no desenvolvimento da criança no âmbito educacional. As discussões de Nérici (1972, p. 12) sobre a relação família e escola no contexto social apontam:

A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações, em sentido de aceitação social. Assim a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade [...] A influência da família, no entanto, é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la. [...] A educação para ser autêntica, tem de descer à individualização, à apreensão da essência humana de cada educando, em busca de suas fraquezas e temores, de suas fortalezas e aspirações. [...] O processo educativo deve conduzir à responsabilidade, liberdade, crítica e participação. Educar não é sinônimo de instruir, mas de formar de ter consciência de seus próprios atos. De modo geral, instruir é dizer o que uma coisa é, e educar é dar o sentido moral e social do uso desta coisa.

Para Freire (2000), ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo, que indica posição, decisão e, por vezes, até ruptura com o passado e o presente. Para o autor, a educação mobiliza e oculta verdades e possibilita que se intervenha nos acontecimentos da sociedade, nos aspectos da economia, das relações humanas, do direito ao trabalho, a terra, à educação e à saúde.

A sociedade é caracterizada pela divergência e pelo pluralismo dos grupos sociais distintos, que defenderam modelos de educação diferentes. A unidade racionalista é representada pelo modelo único de escola que está em crise, em função da ascensão de um paradigma educacional que não pode mais ficar oculto, pois a diversidade nos aspectos social e cultural traz conflitos que marcam a atual estrutura curricular educacional.

Essa movimentação social produz rupturas na forma de organização em que as instituições da construção do conhecimento condicionam hábitos e impõem comportamentos. De acordo com Rocha e Macêdo (2002 p. 28-29),

a família fez da escola, sobretudo na etapa que antecedeu a massificação do processo institucional, uma instituição a serviço da monopolização do capital cultural nas mãos de uma elite econômica reproduzindo, no campo educativo, as desigualdades do campo social. Assistimos a reviravolta nesse cenário decorrente da crise dos modelos forjados pela modernidade. O modelo de família nuclear predominante até meados da década de 1950 deu lugar a novas formas de representação e organização parental com reflexos diretos no que concerne às relações entre pais e filhos. Cresceu, vertiginosamente, o número de separações entre casais, o que tem provocado a perda de referências ético-morais para uma parte significativa de jovens e crianças.

Além disso, a inserção da mulher no mercado de trabalho, de certa forma, deixa uma lacuna no campo familiar em relação ao desenvolvimento afetivo, social e educacional das novas gerações. Quando se sequencia a esse contexto de mudanças, pode ser mencionado o desenvolvimento na tecnologia que trazia a ideia que disponibilizaria mais de tempo para que as pessoas pudessem se dedicar mais para si, bem como se dedicar mais para os que convivem. No entanto, essa promessa não foi cumprida e ocasionou maior distanciamento nas relações interpessoais, afetando diretamente a relação entre pais e filhos, tornando-os ausente nos processos de desenvolvimento: social, cognitivo e emocional. Trazendo como consequência possíveis déficits nessas áreas.

As autoras Rocha e Macêdo (2002 p.30) afirmam que, quando os pais são presentes na relação com os filhos, eles apresentam bons rendimentos escolares. No entanto, quando os alunos revelam problemas de aprendizagem e/ou disciplina, logo são chamados na escola para conversar com os professores, estabelecendo, assim, uma relação que, para eles, é conflituosa. Todavia, essa insatisfação é refletida na ausência dos pais em reuniões, pois eles já sabem do que previamente se trata: déficits de aprendizagem ou comportamental. Essa pauta de reunião amplia ainda mais a distância existente na relação entre a família e a escola. Dando sequência às suas ideias, as autoras referem:

Não há uma única maneira correta de envolver os pais. As escolas devem procurar oferecer um menu que se adapte as características e necessidade de uma comunidade educativa cada vez mais heterogênea. A intensidade do contato é importante e deve incluir reuniões gerais e o recurso à comunicação escrita, mas, sobretudo os encontros esses agentes (escola e família). Intensidade e diversidade parecem ser as características mais marcantes dos programas eficazes. Nada pior para o bem estar e desenvolvimento das crianças e dos jovens do que a ausência de referências seguras e a privação do contato continuado e duradouro com adultos significativos.

A ausência de referências culturais seguras faz aumentar a necessidade de os professores criarem programas que estimulem a relação harmoniosa entre a família e a escola. A colaboração dos pais tem efeitos expressivos na melhoria do aproveitamento escolar, porque motiva os alunos no estudo “[...] melhora a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional dos professores, ajuda os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores” (ROCHA e MACÊDO, 2002 p. 30).

Portanto, considerando que, na família, não existe um único modelo de núcleo, mas vários modelos familiares, que têm identidades peculiares, que quando se referem a singularidades, na maioria das vezes, são constituídos com o intuito básico de garantir a subsistência de seus integrantes, bem como de protegê-los. Independentemente do modelo como se apresente, pode se constituir em espaço de influências positivas ou negativas na construção de subjetividades.

O sucesso ou o fracasso escolar depende também do apoio que a família dá ao indivíduo, pois são dadas condições materiais e/ou simbólicas. Em relação ao apoio material, podem ser citados os recursos econômicos que subsidiam a compra de livros, computadores e contratação de professores particulares, e a simbólica refere-se ao apoio afetivo, que se dá em forma de atenção ou ajuda em atividades escolares, apoio para superar as dificuldades, entre outras.

É evidente a importância da família no ambiente escolar, para formar uma parceria em prol do desenvolvimento do educando, possibilitando a continuidade da cultura entre escola e família.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência tem sido eixo de pesquisas no âmbito acadêmico. As políticas públicas educacionais nacionais e internacionais recomendam a inclusão das pessoas com deficiência em salas regulares. Diante dessas exigências cruciais, no âmbito educacional, são necessários pesquisas e estudos que possibilitem uma reflexão sobre as teorias e as práticas utilizadas, desenvolvendo ações que possam promover a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

A proposta de inclusão surge com a necessidade de se reverem práticas sociais e educacionais que revertam o quadro de uma sociedade que exclui os “diferentes”, devido aos conceitos de normalização. Sendo assim, conforme os registros históricos, os deficientes ficaram às margens da sociedade, por não atenderem ao perfil estabelecido, razão por que permaneceram na negligência e na segregação, ocultando suas identidades, sem o direito de exercer a cidadania.

Assim, à medida que estudamos a história da Educação Especial, ficamos impressionados pelo fato de que, mesmo durante o Século XXI, regido por leis e normas que regulamentam a inserção do deficiente em escolas regulares, nos deparamos com dicotomias entre prática e teoria, pois a inclusão não está ocorrendo de maneira eficaz, ou seja, as instituições, algumas vezes, ainda se constituem em “depósitos”, pois não buscam desenvolver aprendizagens significativas. Aceitam as crianças com deficiência, mas não validam as leis que regem a Educação Inclusiva.

Embora o tempo seja de inclusão, com leis e normas, ainda vigora o preconceito, pois o deficiente é visto como incapaz de se desenvolver. Paralelos a essa realidade, os movimentos de inclusão buscam desmistificar essa concepção e valorizar a importância de se ter uma vida comum junto com as outras pessoas.

Os achados da pesquisa indicam que a proposta de inclusão foi inserida na EEBAS devido à luta e à persistência da gestão 2008-2010, pois foi uma administração que buscou resgatar os valores humanos, acreditando na capacidade de superação dos alunos que têm deficiência, desenvolvendo suas potencialidades de maneira peculiar.

Nessa gestão, também, perceberam-se os objetivos que impulsionaram a construção de uma escola pública de qualidade, reflexo de estudo, de planejamentos e de ações das equipes pedagógica e técnica. Das muitas conquistas ocorridas nessa gestão, destacam-se a construção do Projeto Político-pedagógico, da Proposta Curricular e a ampliação do atendimento educacional, que passou de creche para Escola de Educação Básica

Há que se ressaltar que o processo de inclusão na instituição é considerado desafiador e caminha em passos lentos. Para que possa se efetivar, necessita de romper o tabu da incapacidade dos deficientes, e isso requer compromisso e dedicação das professoras com a educação. Precisa, ainda, de profissionais com formação adequada, pois as professoras que atuam diretamente com as crianças com deficiência indicam a fragilidade nas ações e intervenções pedagógicas perante a deficiência. No entanto, algumas professoras que não têm inserido em sala de aula alunos com deficiência são indiferentes e não acreditam na superação e na potencialidade desses alunos, dando ênfase as suas dificuldades e limitações. A inclusão escolar possibilita que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de se desenvolver holisticamente, nos aspectos social, emocional e cognitivo.

No que se refere ao contexto histórico da criança, foi analisada sua figura em respectivos períodos cronológicos, desde quando era tratada pelos adultos com indiferença, negligência e desprezo à sua figura, até o momento em que passa a ser vista como capaz de desenvolver-se e ser protagonista de sua própria história, resgatando seus valores, sua identidade e sua cidadania.

Em relação ao contexto educacional, acompanhamos a trajetória de concepção das creches, o que resultou no modelo atual, em que, além do cuidar, preza-se também o educar. Nessa concepção sobre educação, apontamos como sendo necessária uma maior interação entre a família e a escola, para que seja possível a troca de culturas, para estimular a participação ativa dos pais no âmbito educacional, formando uma parceria com a escola, tendo como produto final a satisfação, a motivação e o desenvolvimento dos educandos. A compreensão dessa necessidade permite que, para além da inserção social, promovam-se aprendizagens e a autonomia desses sujeitos.

Não esperamos que a situação desigual mude facilmente. Porém deve ser enfrentada com vigor, por meio da contribuição da família, que age como primeira instância social e onde se inicia o processo de construção de identidade.

No que diz respeito ao estudo do tema, certamente, o assunto não se esgota nestas últimas linhas, nem pretendemos resolver o problema proposto, mas apontar caminhos que possam direcionar melhor o desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo, das crianças com deficiência.

Acreditamos, então, que a Educação é o resultado de um trabalho coletivo, em que se devem introduzir ideais que visam ao desenvolvimento do ser como um todo, o que resulta na construção de um indivíduo crítico, autônomo e consciente da sua participação na sociedade e

de seus direitos, como protagonista da própria história, por meio do respeito à diversidade e ao reconhecimento da importância de cada um na construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvor. Exclusão social versus qualidade ética da educação. In: **Educação, exclusão e cidadania**. Cood. BONETI, Lindomar Wessler. 3. ed. Ijuí- RS: Coleção educação. (p. 39-64). Ed. Unijuí, 2003.

ALMEIDA, Fernando José. Política pública de inclusão de minorias e maiorias. In: **Letramento e minorias**. Organizadores: Ana Claudia B. Lodi, Kathryn M. P. Harrison, Sandra R. L. de Campos, Ottmar Teske. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ALYSSON, Carvalho, Fátima Guimalhães. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte- MG. Editora UFMG. PROEX-UFMG, 2002.

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2005.

ARAÚJO JUNIOR, Rusiel Paulino de. **A educação musical como perspectiva para a inclusão escolar da pessoa com deficiência**. João Pessoa, 2007. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE- Universidade Federal da Paraíba, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BALBÉ, Marta Maria Gonçalves. A avaliação escolar como processo de exclusão. In: **Educação, exclusão e cidadania**. Cood. BONETI, Lindomar Wessler. 3. ed. Ijuí- RS: Ed. Unijuí, 2003. Coleção educação. (p. 91-96).

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas públicas, educação e exclusão social. In: **Educação, exclusão e cidadania**. Cood. BONETI, Lindomar Wessler. 3. ed. Ijuí- RS: Ed. Unijuí, 2003. Coleção educação. (p. 13-38).

BRANDÃO, C. P. **O que é educação?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Plano nacional de educação especial**. 1977/1979. Brasília: MEC, 1977.

_____. **Constituição da república Federativa**. Brasília, Gráfica do Senado Federal, 1998

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001.** Brasília: CNE /CEB, 2001.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE-CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.**

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Conjunto de materiais para a capacitação de professores.** Série Atualidades Pedagógicas n. 2. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil.** Brasília: MEC SEF, V. 1, 2,3, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação infantil - parâmetros em ação.** Brasília: SEF, 1999.

_____. MEC- SEESP. RCNEI. **Estratégias e orientações para a educação de crianças com NEE na educação infantil.** Brasília: 2001.

_____. MEC. **Política de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC. 1996.

_____. MEC. **Lei do ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDR, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. Processos de inclusão-exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto & VICTOR, Sônia Lopes (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória: Editora, 2005. (105-124 p.)

CASTELO BRANCO, Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva. **Educação inclusiva: concepção, formação e prática docente**. João Pessoa, 2007. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE- Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CAVALCANTE, J.C.G.G. **O fazer fonoaudiólogo em uma instituição para atendimento à pessoa com deficiência mental**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação)- Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In: Aline Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo (Orgs). **Curriculum: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. – (Série cultura, memória e curriculum, v. 2).

CORREIA, Vera Lúcia Alves dos S. & STAUFFER, Anakeila de Barros. Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na escola pública. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 123- 142).

DELORS. Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

DORZIAT, Ana. Educação especial e inclusão escolar(prática e/ou teoria). In: Claudia Dechichi, Lazara Cristina da Silva (orgs). **Inclusão escolar e teoria na diversidade**. Urbelândia: EDUFU, 2008.

_____. **A Família no contexto da inclusão**. 2006. Retirado www.anped.org.br/reunioes/30ra/trab/GT15/3171. Acessado em: 01/09/2010.

DREWS, Sonia Beatriz Teles. As políticas públicas de educação escolar no Brasil. In: **Educação, exclusão e cidadania**. Cood. BONETI, Lindomar Wessler. 3. ed. Ijuí- RS: Ed. Unijuí, 2003. Coleção educação. (p. 75-80).

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. & GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro- RJ: Editora: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 23, n 80. São Paulo: Cortez; Campinas, 2002.

FRISON, Marli Dallagno. A Exclusão Social da/na Escola. In: **Educação, exclusão e cidadania**. Cood. BONETI, Lindomar Wessler. 3. ed. Ijuí- RS: Ed. Unijuí, 2003. Coleção educação. (p.97-107).

FRIZZO, Marisa Nunes. As políticas públicas e a formação do professor. In: **Educação, exclusão e cidadania**. Cood. BONETI, Lindomar Wessler. 3. ed. Ijuí- RS: Ed. Unijuí, 2003. Coleção educação. (p. 81-90).

GADOTTI, Moacir. Escola pública popular. In: **Educação popular: utopia latino-americana**. Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (orgs.) São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GALDINO, Ilderlayanna Arruda de Sousa. **Inclusão e aprendizagem da criança com síndrome de Down**. João Pessoa: UFPB.2010-75 p. Monografia. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. Educação Especial: diálogo e pluralidade. In: **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Claudio Roberto Baptista, Kátia Regina Moreno Caiado e JESUS, Denise Meyrelles de Jesus et alii (orgs). Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GENTILLI, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Sirley Silva e Marli Vizim (orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil- ALB , 2001. Coleção Leituras do Brasil.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Carmem H. P. A “Nova LDB”: algumas implicações na formação e na valorização dos profissionais da educação. In: **Educação, exclusão e cidadania**. Cood. BONETI, Lindomar Wessler. 3. ed. Ijuí- RS: Ed. Unijuí, 2003. Coleção educação. (p. 65-74).

GONÇALVES, Elisa. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GONZAGA, Andréa Karla de Souza. **O pedagogo como mediador na relação família-escola e a inclusão do portador de necessidades educativas especiais**. João Pessoa, 2007-71 p. Monografia. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba.

HALL, Stuart. Quem Precisa de identidade? In: HALL, Stuart. Woodward, Kathryn (orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HERMIDA, Jorge Fernando. Educação Infantil: políticas e fundamentos. contribuições para o desenvolvimento da educação infantil na região nordeste do brasil. In: HERMIDA, Jorge

Fernando (org.) **Educação infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007 (21-30 p.)

HICKEL, Neusa. Um olhar especial na educação: contribuição do construtivismo para a educação especial. In: GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (orgs). Construtivismo **Pós-Piagetiano: um novo olhar para a aprendizagem**. Petrópolis, RJ, Editora: Vozes, 1993 (54-64 p.)

JANUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI**. Campinas, SP: Cortez, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. & BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação Especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

VICTOR, Sônia Lopes (orgs). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora, 2005. (13-38 p.)

JEZINE, Edineide & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (orgs). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JEZINE, Edineide. & GALDINO, IlderLayanna Arruda de. Mediação da aprendizagem e o processo de inclusão na educação infantil. In: **Desafios pedagógicos: práticas educativas na escola básica**. JEZINE, Edineide (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. (21- 32p.)

JEZINE, Edineide; COSTA, Ana Paula Magalhães Nunes; SILVA Michelle Kely Batista Silva. Importância da mediação para pessoa com Síndrome de Down. In: **Desafios pedagógicos: práticas educativas na escola básica**. JEZINE, Edineide (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. (33-42 p.)

JEZINE, Edineide. & SILVA, Elisângela Fidelis. Inclusão e currículo a partir das múltiplas linguagens. In: **Desafios pedagógicos: práticas educativas na escola básica**. JEZINE, Edineide (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. (51-64p.)

JEZINE, Edineide et al. Acompanhamento do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na escola de educação básica da UFPB. In: **Desafios pedagógicos: práticas educativas na escola básica**. JEZINE, Edineide (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. (65-76 p.)

JEZINE, Edineide. & TAVARES, Herbênia de Cássia. Planejamento na Escola: um novo olhar para a ação educativa na Escola de Educação Básica da UFPB. In: **Desafios pedagógicos: práticas educativas na escola básica**. JEZINE, Edineide (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. (103-114 p.)

JEZINE, Edineide. RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. BRANDÃO. Maria Gorete. Creche Escola da UFPB. In: FERREIRA, Ione Mendes Silva, & CANCIAN, Viviane Ache (org.). **Unidades de educação infantil nas universidades federais: os caminhos percorridos.** Goiás: Cegraf, 2009.

JUPP, Kenn. **Viver plenamente: convivendo com as dificuldades de aprendizagem.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. ARRUDA, Elcia Esnarriaga de. BENATTI, Moreira Santos. In: JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto, & VICTOR, Sônia Lopes et al (orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007 (p.21-31).

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Francimeia Herculano. **Os caminhos da formação do professor de educação especial na Paraíba.** João Pessoa. UFPB/ PPGE, 2002. (Dissertação de Mestrado)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, PRIETO. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In. MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, PRIETO, Rosangela Gavioli. & ARANTES, Valeria Amorim (orgs.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990

MAZZOTTA. Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** 5ª Ed. Ed. São Paulo: Summus, 2005.

MELERO. Miguel Lopés. **Escolas inclusivas: o projeto Roma.** Florianópolis: Ponto de vista, nº 8 p. 19-30, 2006. Retirado de www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_08/03_Miguel.pdf. Acessado em 25/08/2010.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular: enunciados teóricos.** João Pessoa. Editora Universitária. UFPB, 2004. Coleção Extensão Popular.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Autores associados, vol. 11 n. 33, 2006.

_____. A pesquisa sobre a educação escolar no Brasil: Será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto & VICTOR, Sônia Lopes (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Editora, 2005. (155-176 p.)

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Revista da Anped, n. 33, p. 406-423, Set/Out/Nov/Dez. 2006.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Desafios da prática pedagógica para uma escola inclusiva**. In: JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto & VICTOR, Sônia Lopes (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória: Editora, 2005. (398-410 p.)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996

MONTAIGNE, M. **Da afeição dos pais pelos filhos**. São Paulo: Abril Cultural, 1994

NÉRICI, Imídeo G. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

NETO, Alfredo Veiga. Incluir para excluir. In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Jorge Larrosa e Carlos Skliar (orgs) . Belo Horizonte: Autentica, 2001.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda. 1995. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de inclusão inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto, & VICTOR, Sônia Lopes et il (orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007 (p.32- 40).

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. **Educação e família: uma união fundamental**. Revista Espaço/INES, n. 16, dez. 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto & VICTOR, Sônia Lopes (orgs). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora, 2005. (39- 58 p.)

EEBAS. **Projeto político pedagógico**. João Pessoa/ UFPB.2008.

_____. **Proposta curricular**. João Pessoa/UFPB.2008

OLIVEIRA, M.C.S. **Lembranças de infância: que história é essa?**Piracicaba, 1999. Dissertação. UNIMEP. .

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; Destro, Denise de Souza. **Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa**. Revista da Anped, n.28, p.140-149, Jan/Fev/Mar/Abr. 2005.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre, RS. Editora Artimed, 2007.

PANTUZZO, Fernanda Leal. COUTO, Margaret Pires de Couto. Inclusão ou exclusão: Eis a questão... A inserção dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino público. **Anais: III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**. Ações Inclusiva 2004. Retirado www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/fernandapantuzzo.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Ed Xamã, 2001.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. **Educação e família: uma união fundamental**. Revista Espaço/INES, n. 16, dez. 2001.

PROENÇA, IvaFolino. **Inclusão começa em casa: um diário de mãe**. São Paulo: Ágora, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry.Como fazer pesquisa-ação?In: RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003. (149-174 p.)

ROCHA, Claudia de Souza. MACÊDO, Claudia Regina. **Relação família e escola**. Belém, 2002 – 46p. Monografia. Universidade da Amazônia.

ROCHA, Roberto Mauro Gurguel. Perspectivas e contradições da educação infantil brasileira hoje. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.) **Educação infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007 (61-76 p.)

RODRIGUES. Cristina Cardoso. **Entre fraldas e cantigas: O processo de construção profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos**. Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação da Universidade de Santa Catarina.

RODRIGUES, Alexandrina. & GALDINO, IlderLayanna Arruda de. A inclusão de um aluno com Síndrome de Down. In: **Desafios pedagógicos: práticas educativas na escola básica**. JEZINE, Edineide (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. (147-164 p.)

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. RODRIGUES, Silvestre Coelho. Afirmação do(a) professor(a) frente à diversidade. In. RICHARDSON, Roberto Jarry. **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

SAAD, Suad Nader. **Preparando para o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down** – 1ª edição – Editora Vetor, 2003.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. RICHARDSON. Zilma Maria Ramos Jarry. In. RICHARDSON, Roberto Jarry. **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

Secretaria de Educação Especial. **Conjunto de materiais para a capacitação de professores: necessidades na sala de aula**. Tradução, Ana Maria Isabel Lopes da Silva. MEC- SEESP, 1998.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. SILVA, Roza Maria Soares. A formação do professor e a prática educativa na construção do conhecimento. In HERMIDA, Jorge Fernando. (org.) **Educação infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SILVA, Roza Maria Soares (orgs). **Educação infantil e séries iniciais do fundamental: formação de professores**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

SILVA, Shirley. Educação Especial - Entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Shirley Silva e Marli Vizim (orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil- ALB , 2001. Coleção Leituras do Brasil.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Silva. A produção social da identidade e da diferença. In HALL, Stuart. Woodward, Kathryn (orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável da diferença): e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro, RJ. Editora DP&A, 2003.

SOUZA, Karla Bianca Freitas de. A formação de professores de educação infantil e o desafio da construção da práxis pedagógica. In HERMIDA, Jorge Fernando. SILVA, Roza Maria Soares (orgs). **Educação infantil e séries iniciais do fundamental: Formação de Professores**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009

VECHIO, Luiz Jorge. Família e linguagem. In: **Anais do congresso Surdez e Universo Educacional**, INES, Rio de Janeiro p. 49-51 set de 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: Skliar, Carlos; Larissa, Jorge (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p.105-118

VOIVODIC, Maria Antonieta – **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ- Editora Vozes. TELES, Maria Luiza Silveira. Curso Básico de Sociologia da Educação. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 1986.

THIN. Daniel. **Para uma análise das relações familiares populares e a escola: confrontações entre lógicas socializadoras**. Revista Brasileira de Educação. Autores associados, vol. 11 n. 32, 2006.

TORRES, Carlos Alberto Torres. **Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez 2002. (Coleção Biblioteca Freiriana, v.4).

TRISTÃO, Fernanda Carolina. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação da Universidade de Santa Catarina.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In HALL, Stuart. Woodward, Kathryn (orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXO - A

TABELAS COM PERGUNTAS E RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS DE PROFESSORES E AUXILIARES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA OBSERVADA

As perguntas de nº. 1 a nº. 5, dizem respeito a questões particulares das entrevistadas, portanto não serão mencionadas nesse trabalho científico.

PERGUNTA Nº. 6: Tempo de exercício na profissão/ função

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	22 anos
Entrevistada 2	24 anos
Entrevistada 3*	15 anos

PERGUNTA Nº7. : Trabalha com crianças com algum tipo de deficiência?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	Sim.
Entrevistada 2	Sim.
Entrevistada 3*	Sim.

PERGUNTA Nº8: Se trabalha, quantas crianças?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	1
Entrevistada 2	1
Entrevistada 3*	1

PERGUNTA Nº. 9: Quais os tipos de deficiência?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	Síndrome de Down
Entrevistada 2	Autismo
Entrevistada 3*	Síndrome de Down

PERGUNTA Nº10. : Qual a sua formação para trabalhar com aluno com deficiência, promovendo a inclusão?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	“Não tenho formação acadêmica, mas tenho conhecimento de inclusão pela leitura.”
Entrevistada 2	“Não tenho formação para trabalhar, porém procuro recursos, leitura pesquisa em internet e livros, etc.”
Entrevistada 3*	“No momento estou em formação”

PERGUNTA Nº. 11: Quais os recursos utilizados para promover o desenvolvimento escolar desse aluno?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	“Os recursos são jogos e outros tipos de material da escola.”
Entrevistada 2	“Visuais, musicais, atividades com jogos, dramatização. Tudo que favoreça a sua autonomia”.
Entrevistada 3*	“Confecção de material pedagógico, fichas, cartazes, recursos visuais.”

Nº. 12: Qual a proposta da instituição para promover a inclusão social desse aluno?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	“Dentro do Projeto Político da escola existe essa proposta através de palestra, aproximação da família na escola e da formação continuada.”
Entrevistada 2	“Aceitar e incluí-lo no meio social da escola. E os professores procurando estudar para adquirir maior conhecimento no sentido de desenvolver suas necessidades específicas.”
Entrevistada 3*	“Trabalhar respeitando as diferenças promovendo a inclusão”

PERGUNTA Nº. 13: Em sua opinião, a importância do contexto familiar para o desenvolvimento da pessoa com deficiência?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	“Primeiro a criança tem que se aceita na família, para depois ser aceita na sociedade.”
Entrevistada 2	“A família é a parte fundamental para o desenvolvimento, apesar de sentir que vezes ou em alguns casos os pais não há o envolvimento necessário.”
Entrevistada 3*	“A família tem fundamental importância para promover a interação escola e família.”

PERGUNTA Nº. 14: Quais as Políticas Públicas de Inclusão que você conhece?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	“A Declaração de Salamanca foi o ponto de partida para modificar a ação e atitude dentro da educação, a inclusão.”
Entrevistada 2	“A Política Pública voltada para a escola, só as voltadas para a escola, mas especificar qual lei, eu verdadeiramente não sei.”
Entrevistada 3*	“No momento estou estudando.”

PERGUNTA Nº. 15: Como estas Políticas estão sendo aplicadas no cotidiano escolar e no currículo escolar?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	“Aos poucos essas políticas estão sendo aplicadas, por motivos de resistência dos profissionais.”
Entrevistada 2	“Procurando incluir e socializar as crianças com os demais, usando rotina e trabalhando autonomia.”
Entrevistada 3*	“Na nossa escola estamos trabalhando com crianças especiais.”

PERGUNTA Nº. 16: Para a aplicação das políticas de inclusão quais as dificuldades que a escola encontra?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	“Resistência de alguns educadores, apoio do CE em relação aos

	bolsistas.”
Entrevistada 2	“Professores capacitados, metodologias voltada, espaço e materiais apropriados.”
Entrevistada 3*	“A principal dificuldade são pessoas qualificadas.”

PERGUNTA Nº. 17: E na sala de aula, quais as dificuldades para a inclusão?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 1	“Dificuldade de fazer atividade diferenciada e os alunos saberem esperar o retorno do colega deficiente.”
Entrevistada 2	“A socialização das crianças, as atividades relacionadas a casa dificuldade”.
Entrevistada 3*	“Promover a socialização da criança com deficiência com as demais.”

A entrevistada 3 é professora auxiliar da sala de Pré II. Fonte: Entrevista semi-estruturada (2010).

ANEXO - B

TABELAS COM PERGUNTAS E RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS COM A GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA OBSERVADA

As perguntas de nº. 1 a nº. 5, dizem respeito a questões particulares das entrevistadas, portanto não serão mencionadas nesse trabalho científico.

PERGUNTA Nº. 6: Tempo de exercício na profissão/ função

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	25 anos
Entrevistada 5	22 anos
Entrevistada 6	23 anos

PERGUNTA Nº. 7: Trabalha com crianças com algum tipo de deficiência?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	Sim.
Entrevistada 5	Não diretamente.
Entrevistada 6	Não apresentou resposta

PERGUNTA Nº. 8: Se tiver, quantas crianças?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	5.
Entrevistada 5	5.
Entrevistada 6	5.

***A coordenadora E5 e a coordenadora adjunta E6 da EEBAS resumiram-se em responder coletivamente as perguntas de nº 9 à 19.**

PERGUNTA Nº. 9 : Qual ou quais os tipos de deficiência?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	Síndrome de Down, Autismo e Paralisia Cerebral.

Entrevistada 5 e 6	Síndrome de Down (01), Autista (02), Deficiente Auditivo (01) Paralisia Cerebral (01).
--------------------	--

PERGUNTA Nº. 10: Na história da creche, quais os acontecimentos importantes que indicaram lutas, conquistas e dificuldades?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	Ao longo de sua existência foram travadas muitas lutas a primeira pela escolha da direção pelo voto direto, depois a ampliação do atendimento até o Ensino Fundamental.
Entrevistada 5 e 6	Ampliação da escola, eleição para coordenação, construção do Projeto Político Pedagógico, implantação do Ensino Fundamental e a criação da Escola de Educação Básica. A maior dificuldade é a autonomia financeira.

PERGUNTA Nº. 11 : Qual a contribuição da gestão neste processo?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	A direção tem se esforçado muito, mas como sabemos as dificuldades são grandes. A principal preocupação da gestão no momento [e a falta de professores, pois a escola está crescendo e seu quadro de docentes está diminuindo, tendo em vista a chegada da aposentadoria ou mesmo impossibilidade física de continuar no exercício do magistério com crianças pequenas.
Entrevistada 5 e 6	A escola contou com vários gestores e cada um contribuiu com o processo de mudanças, organizando a parte burocrática, se articulando com a Prefeitura e Reitoria. Reunindo-se com funcionários e professores para planejar e discutir a proposta da escola, reivindicando seus direitos junto ao Centro de Educação. Como também elaborando metas e desenvolvendo ações coerentes com a realidade da escola.

PERGUNTA Nº. 12: O que representa a creche passar para Escola Básica?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	Foi um grande passo, mas vamos aguardar o desenvolver do

	processo. Criar uma escola e não dar condições plena de funcionamento não é uma atitude de bom senso. Estamos com estrutura física para continuar até o 5º, daí em diante é outro processo que vai demandar mais recursos (R\$) em termos físicos e pessoal.
Entrevistada 5 e 6	Mesmo diante das dificuldades que estamos enfrentando por não haver concurso público para preencher o quadro de professores, considero a criação da Escola de Educação Básica uma oportunidade coerente com a proposta da universidade que é oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade tendo como objetivo não apenas o ensino mais também a pesquisa e extensão. Um espaço para desenvolver projetos, e fazer parcerias com todas as áreas do conhecimento.

PERGUNTA Nº. 13 : Qual a contribuição da gestão neste processo?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	A gestão mobilizou como pode para ampliação da escola. Fez projetos para trazer o PROLICEN para dentro da escola. É através desse projeto que a escola está funcionando.
Entrevistada 5 e 6	Acompanhar todo processo e desenvolver um trabalho de acordo com a proposta da escola, sempre se atualizando e em parceria escola/família.

PERGUNTA Nº. 14: Como se processa a gestão escolar?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	A gestão é formada pelo conselho deliberativo, a coordenação e seus núcleos. Procurando de forma democrática articular todos os segmentos da escola.
Entrevistada 5 e 6	Ela se processa de forma democrática.

PERGUNTA Nº. 15: Como se dar o funcionamento pedagógico da escola?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	O núcleo de ensino é formado pelo corpo docente e o pedagogo que orienta as ações. São realizadas reuniões semanais para discutirmos o planejamento das atividades, o que deu certo, o que precisa melhorar, socializando as ações e elaboração das temáticas de sala de aula.
Entrevistada 5 e 6	O funcionamento pedagógico da escola se dá através de reuniões com os pais, planejamento, formação continuada e apoio pedagógico.

PERGUNTA Nº.16: Como se efetiva o processo de inclusão na escola?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	Uma instituição pública ou privada não podem negar o direito à educação de qualquer cidadão. Partindo do princípio da igualdade procuramos nos atualizar fazendo cursos de atualização e assim trabalharmos de forma contextualizada.
Entrevistada 5 e 6	Matriculando o aluno na escola.

PERGUNTA Nº.17: Como os professores trabalham esta proposta de inclusão na sala de aula?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	Como sabemos não é tarefa fácil, exige muita doação por parte do professor como também uma formação que lhe permita trabalhar a teoria/prática de forma articulada.
Entrevistada 5 e 6	Desenvolvendo atividades onde todos possam interagir e usando material concreto.

PERGUNTA Nº.18: Como ocorre o processo de interação escola-família?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	Promovemos reuniões bimestrais onde os pais tomam conhecimento da avaliação. São também discutidas e abordados temas que envolvem educação.
Entrevistada 5 e 6	Através de reuniões e atividades culturais.

PERGUNTA Nº. 19: Quais propostas metodológicas para a promoção da inclusão de alunos com deficiência?

Participantes	Descrição das respostas
Entrevistada 4	Estamos implantando uma sala de atendimento educacional especializado onde a criança poderá vir no horário oposto receber orientações. A promoção se dará de acordo com as habilidades que cada criança apresenta no decorrer do processo.
Entrevistada 5 e 6	Dando suporte pedagógico para os professores, atendendo os alunos na sala de apoio pedagógico e dialogando com a família.