



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão

 **Atena**  
Editora

Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

## Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Rafael Sandrini Filho  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A185	<p>Ações e implicações para a (ex) inclusão [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: Word Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-709-3 DOI 10.22533/at.ed.093191510</p> <p>1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 305.560981</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”. Peter Mittler

O exercício de ouvir tanto professores quanto alunos para entender as situações de exclusão e de inclusão em sala de aula foi um marco para a construção de identidades docentes. A busca por olhar para a sala de aula como um espaço social, que abriga diferentes grupos que se entrelaçam e se descontroem na busca pelo direito a conquistar conhecimentos, sejam formais ou sejam informais, é uma caminhada prazerosa, entender o outro é um instrumento de crescimento próprio, é um exercício de incluir.

Há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, ai submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2007,p.251).

Foucault (2009. p.50) já dizia que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”. Entendo que cada época produz determinadas verdades que se estabelecem mediante práticas, discursos, modo de ser e de viver. Com essa atmosfera não é possível dizer qualquer coisa sobre algum assunto: o que é dito está regulado pelo que é possível e permitido ser dito. Assim, dizer o novo é difícil, pois envolve o que pode ser dito em determinado momento.

Pode dizer o novo está inscrito também na possibilidade de pensar, discutir e tensionar o que já foi dito. Mesmo sabendo que há todo um contexto que regula o que se diz, a novidade está em perceber nas recorrências e nas diferenças o que ainda pode ser dito sobre a inclusão escolar.

A preocupação de (Foucault, 2000) não residia na busca de uma verdade preexistente, e sim no modo como determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros, ou melhor, como são autorizados, aceitos, validados os diferentes discursos nos espaços sociais e como eles circulam nesses espaços. Assim para Foucault “ a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas sim ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade com verdadeiros.

Segundo Bourdieu ( 2002, p.47): A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. Os professores ajudam a construir a situação de invisibilidade do aluno quando deixam de enxergar suas necessidades de uma atenção mais individualizada.

A escola não é mais a mesma, aquele espaço homogeneizado, em que se via e/

ou atendia apenas crianças tidas como normais. Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem. A entrada das crianças com necessidades educativas especiais na escola, verdadeiramente representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica, como se verá adiante, todavia ainda há muito a fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade. Assim, as reflexões a respeito de como fugir e/ou contribuir para uma prática não segregacionista e preconceituosa, que costumam fazer parte dos espaços educacionais, constitui imperativo no presente, tanto para profissionais ligados a educação como à agentes de pesquisas de cunho teóricas sobre esse setor da educação. Deste modo, o presente trabalho aborda o tema da diversidade e inclusão escolar, assim como as questões ligadas ao currículo e formação de professores para o exercício dessa prática inclusiva e aberta a diversidade.

De um modo geral, cabe aos envolvidos nessa prática inclusiva voltada para atender a diversidade, promover ações de aceitação, respeito, diálogo, cooperação, flexibilização tanto na adaptação curricular quanto na formação docente, ampla e contínua. Além disso, deve-se investir na construção de uma escola com ambientes, ferramentas e recursos educacionais que rompam com a prática homogeneizadora de ensino e aprendizagem, produtoras de exclusões. Concluindo, a expectativa é que o presente trabalho possa contribuir para o debate e discussão do tema inclusão e diversidade na escola. Ressalva-se que os assuntos nele tratado não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, todavia apresenta-se como um ponto de vista sobre o tema, exigindo mais aprofundamento em outras áreas.

A questão dos direitos humanos envolve valores ou direitos agregados à natureza intrínseca da pessoa humana, e sua conquista está ligada às lutas e movimentos sociais que marcaram a história da humanidade. São direitos inatos e imanentes a sua própria natureza, a sua própria essência; por isso são considerados atemporais, inalienáveis e imprescritíveis

Solange Aparecida de Souza Monteiro

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
TRILHAS, CAMINHOS E DESCAMINHOS: DA DIVERSIDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Carlos Simão Coury Corrêa	
Andreza de Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915101</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>15</b>
A INFLUÊNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS TURMAS DE BERÇÁRIO E MATERNAL	
Isabela Meirelles Martins Vasconcellos	
Flávia Barbosa da Silva Dutra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915102</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>26</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESVELANDO AS (IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS	
Ezer Wellington Gomes Lima	
Ester Vitória Basílio Anchieta	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915103</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>38</b>
PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES PROTETORAS E LINHA DE CUIDADO CONTRA A NEGLIGÊNCIA E MAUS-TRATOS	
Eliamar Godoi	
Kássio Silva Cunha	
Pedro Henrique de Macedo Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915104</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>48</b>
NOSSA ÁGUA, NOSSA VIDA: PROJETO DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento	
Michelle de Castro Lima	
Marco Antônio Franco do Amaral	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915105</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS: POLÍTICA EDUCACIONAL & PERCURSO HISTÓRICO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Letícia Jovelina Storto	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
Andreza De Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	

**CAPÍTULO 7 ..... 68**

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

Antonio Roberto Santos Almeida  
Cândida Leci Alves Braga  
Célia Amorim Santos Torres  
Elieue Guimarães da Silva  
Eliton Dias Moreira  
Gilda Alves Santos  
Hilda Barbosa Santos  
Marcia Muniz de Jesus  
Maria Sônia Jesus Santos  
Railene da Silva Reis  
Rosita Clementina Souza dos Santos  
Solange Bitencourt Santos

DOI 10.22533/at.ed.0931915107

**CAPÍTULO 8 ..... 74**

PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS: AS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Janiara de Lima Medeiros  
Monique Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.0931915108

**CAPÍTULO 9 ..... 86**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Bruno Viviani dos Santos  
Sabrina Araujo de Almeida  
Luiz Tadeu Paes de Almeida  
Pedro Humberto Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.0931915109

**CAPÍTULO 10 ..... 98**

SALA DE RECURSOS: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Maristela Pedrini

DOI 10.22533/at.ed.09319151010

**CAPÍTULO 11 ..... 104**

STRENGTHENING EMPOWERMENT IN HEALTH-EDUCATION AND SOCIAL ENVIRONMENTS

Adília M. P. Sciarra  
Fernando Batigalia  
Ulisses A. Croti  
Claudia B Cesarino  
Rita de Cassia H. M. Ribeiro  
Camilla C. Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.09319151011

**CAPÍTULO 12 ..... 112**

A ABORDAGEM DOS NÚMEROS EM PESQUISAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL



Ana Mara Coelho da Silva

Marcelo Marques de Araújo

**DOI 10.22533/at.ed.09319151012**

**CAPÍTULO 13 ..... 125**

O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Glaé Corrêa Machado

**DOI 10.22533/at.ed.09319151013**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 143**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 144**

## O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

**Glaé Corrêa Machado**

PUCRS, Programa de Pós-Graduação em  
Educação  
Montenegro-RS

**RESUMO:** Tendo como referência um olhar psicopedagógico e a possibilidade de circular pelos vários contextos educacionais, o objetivo desta reflexão se dá na importância e na contribuição dos agentes educacionais sobre o movimento de inclusão, ou seja, como podemos transformar escolas regulares e escolas especiais em espaços verdadeiramente inclusivos, a fim de que as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam atendidas com qualidade, não só para elas, mas para todos os envolvidos nesse processo. Partiremos do movimento pela inclusão no panorama educacional, onde abordamos os principais eventos e documentos, assim como seus reflexos, a trajetória do movimento inclusivo, com seus três principais momentos: segregação, percepção de certas capacidades e reconhecimento do valor humano destes indivíduos e seus direitos. Circularremos por contextos educacionais, como a escola regular e a escola especial, onde refletiremos sobre o papel dos agentes educacionais (legislação, políticas públicas, sociedade, escolas, professores, alunos, equipes de apoio e

escolas de formação) envolvidos no movimento pela inclusão, abordando sua importância, contribuições, omissões, contratempos e projeções, sempre sob a perspectiva psicopedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Educação Regular. Perspectiva Psicopedagógica.

### THE MOVEMENT OF SCHOOL

#### INCLUSION ON A PSYCHOPEDAGOGICAL PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** Taking as a reference a psychopedagogical look and the possibility of circulating through the various educational contexts, the purpose of this reflection is the importance and contribution of educational agents on the inclusion movement, that is, how can we transform regular schools and special schools into truly inclusive spaces, so that people with special educational needs are met with quality not only for themselves but for everyone involved in the process. We will start from the movement for inclusion in the educational panorama, where we address the main events and documents, as well as their reflexes, the trajectory of the inclusive movement, with its three main moments: segregation, perception of certain capacities and recognition of the

human value of these individuals and their rights. We will circulate through educational contexts, such as regular school and special school, where we will reflect on the role of educational agents (legislation, public policy, society, schools, teachers, students, support teams and training schools) involved in the inclusion movement, addressing its importance, contributions, omissions, setbacks and projections, always from the psycho-pedagogical perspective.

**KEYWORDS:** Inclusive Education. Regular Education Psychopedagogical Perspective.

## 1 | A INCLUSÃO NO PANORAMA EDUCACIONAL

Numa breve análise sobre o que tem sido o movimento pela inclusão até a década de 90, discute-se em termos dos reflexos provocados por dois eventos e documentos mundialmente significativos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - provendo serviços às necessidades básicas de educação, em Jomtiem, Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial – acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994. No movimento pela inclusão anterior a Declaração de Salamanca, a educação especial na maioria dos países seguiu um padrão semelhante de evolução. Num primeiro momento, caracterizado pela segregação e exclusão, a “clientela” é simplesmente ignorada, evitada, abandonada ou encarcerada, quando não exterminada.

Num segundo momento, há uma modificação no olhar sobre a referida “clientela”, que passa a ser percebida como possuidora de certas capacidades, ainda que limitadas, como por exemplo, a de aprendizagem. Em função desta modificação ocorre o que poderíamos chamar de primeiro momento do movimento pela inclusão, ou “velha integração”, como propõem Mason & Rieser (sem data). Ou seja, os excluídos começam a ser integrados a certos setores sociais, mas ainda predomina um olhar de tutela, e a prática correspondente, no que lhes diz respeito, muito embora já não seja mais a de rejeição e medo, ainda seria excludente, na medida em que se propõe a “protegê-los”, utilizando-se, para tanto, de asilos e abrigos, dos quais estas pessoas raramente saíam, e nos quais seriam submetidas a tratamentos e práticas, no mínimo, alienantes.

Ocorre então um terceiro momento, marcado pelo reconhecimento do valor humano destes indivíduos, e como tal, o reconhecimento de seus direitos. Aqui poderíamos caracterizar o segundo momento do movimento pela inclusão como denominado de “nova integração” (Mason & Rieser, sem data), ou inclusão propriamente dita. Na maioria dos países, este momento tem se intensificado principalmente a partir da década de 60.

Após a Declaração de Salamanca, o movimento pela inclusão teve a predominância dos seguintes aspectos: uma consequência imediatamente visível à educação especial, resultante dos objetivos expostos acima, reside na ampliação

da clientela potencialmente nomeada como possuindo necessidades educacionais especiais. Outra se verifica na necessidade de inclusão da própria educação especial dentro desta estrutura de “educação para todos”, oficializada em Jomtiem. Entre outras coisas, o aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste exatamente na retomada de discussões sobre estas conseqüências e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. “A escola não pode ignorar o que se passa no mundo.” (PERRENOUD, 2000).

Em termos objetivos, a inclusão, implica na reformulação de políticas educacionais e na implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, onde a definição “necessidades educacionais especiais” provoca uma aproximação entre os dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que, potencialmente, todos nós possuímos ou podemos possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais”. E, se assim o é, então não há porque haver dois sistemas paralelos de ensino, mas sim um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos, por mais especial que este possa ser ou estar.

Muitas são as razões que explicam a impermeabilidade entre ambas; uma delas, sem dúvida, é a rigidez dos sistemas de ensino escolares, que se mantêm fechados, esclerosando-se pouco a pouco, pelo entupimento de seus canais de comunicação com o mundo exterior. (MANTOAN, 1997).

Não se trata, portanto, nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los, unificá-los num sistema que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando de práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isto o que significa, na prática, incluir a educação especial na estrutura de “educação para todos”, conforme mencionado na Declaração de Salamanca.

Assim como não há razão para dicotomizar a educação escolar em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em tantos ramos quantos forem os supostos tipos diferentes de alunos, também não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola das condições sociais e políticas gerais. (MAZZOTTA, 1987).

A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento do aluno, incluindo aluno, família, professor, escola, apoio técnico, sociedade, governo, etc. A importância de pensar e refletir no cotidiano o que se pode fazer mediante as necessidades dos alunos e que estas têm que ser consideradas e trabalhadas a partir da observação de todos os aspectos do desenvolvimento do aluno. A importância de se trabalhar com grupos heterogêneos, na diversidade, aproveitando e valorizando as potencialidades de cada um, lembra que a Educação Inclusiva é para todos e não se restringe a inclusão de alunos com deficiência. A exclusão não cabe na inclusão, se existe um excluído é porque não existe inclusão.

## 2 | A CONTRIBUIÇÃO DOS AGENTES EDUCACIONAIS NO MOVIMENTO PELA INCLUSÃO

### 2.1 Legislação

A Organização das Nações Unidas (ONU), consciente dos compromissos que os Estados Membros assumiram, em virtude da Carta das Nações Unidas, de obter meios em conjunto ou separadamente, a fim de promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente para todos, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social, em Assembleia Geral proclama a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências, Resolução ONU 2.542/75, onde solicita que se adotem medidas em planos nacionais e internacionais para que esta sirva de base e referência comuns, para o apoio e proteção destes direitos.

Em nossa Constituição Federal de 1.988, temos alíneas e parágrafos pertinentes à legislação relativa aos direitos sociais, trabalho, seguridade social e educação de pessoas portadoras de deficiência.

No Brasil conceituou-se a deficiência através do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1.999, na tentativa de regulamentar a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1.989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta norma jurídica, assim conceituava a deficiência: “considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”

Este mesmo dispositivo legal, no seu artigo 3º e 4º tomou sua forma atual:

Art. 3º - Para efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - deficiência física; II - deficiência auditiva; III - deficiência visual; IV - deficiência mental e V - deficiência múltipla [...].

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1.996) incorpora esses princípios como sugestão, mas não os convoca como

obrigatórios. Esse espírito prevaleceu por quase 05 anos, até a promulgação das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, com orientação e normatização sobre a inclusão na educação básica. Quais são as mudanças produzidas por esse documento? Muitos direcionamentos agora têm força de lei: garantia de acesso à escola regular para todos os alunos; responsabilidade da escola regular em atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns; definição de educandos com necessidades educacionais especiais; obrigatoriedade da escola disponibilizar professores especializados em educação especial em seu corpo docente; necessidade de flexibilizar e realizar adaptações curriculares; organização de serviços de apoio pedagógico especializado; flexibilização da temporalidade do ano letivo, em determinados casos; transitoriedade e excepcionalidade do atendimento em classes ou escolas especiais; garantia da acessibilidade física à escola; participação da família nas decisões; formação continuada dos professores.

O conhecimento das práticas existentes sobre a educação inclusiva ocorre de forma desorganizada, improvisada, fragmentada e por ensaio e erro, com pouca produção teórica. Há necessidade que essas práticas se conheçam e conversem entre si, que haja alianças entre gestão pedagógica e vontade política. Há indivíduos, diz Foucault, que estão excluídos em todos os sistemas, são os resíduos de todos os resíduos, estão marginalizados da sociedade. Estes indivíduos são os loucos; excluídos, do trabalho, da família, da linguagem e do discurso, do jogo.

## 2.2 Políticas Públicas

Os desacertos no sistema educacional brasileiro, a despeito de tantas reformas constituem a raiz central de muitos de nossos problemas sociais: o baixo nível de escolaridade, a defasagem na profissionalização, o desrespeito às Leis, a não politização, a politização equivocada, a corrupção de grandes e pequenos, o tráfico das drogas, a violência, a impunidade do crime... As Políticas Públicas devem ser orientadas ao desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo para todas as crianças, jovens e adultos brasileiros que enfrentam barreiras para aprender.

No âmbito deste contexto educacional, nosso foco está voltado para as Políticas Públicas que promovam a melhoria da qualidade de ensino com vistas ao combate das disparidades existentes no sistema educacional - falta de acesso à escola, fracasso escolar, evasão e distorção idade-série das crianças, jovens e adultos com deficiência. Em todas estas leis há algo em comum, o privilegiamento de ambientes menos restritivos, pois a crença é que o ambiente determina os rumos dos processos do sujeito. Um ambiente restrito conduz uma pessoa deficiente a uma vivência estigmatizadora ou excludente. O que já havia sido constatado de longa data, pelos psicólogos e psiquiatras que trabalhavam no movimento antimanicomial. “Para curar as pessoas não é possível manter em pé instituições dedicadas à exclusão, à

marginalização, à violência e ao abandono.” (ANAIS DO II CONPSIC, 1992).

Mas, há um aspecto que retorna continuamente em todas as leis, fazendo explicitamente referência ao princípio do ambiente menos restritivo. Por ambiente menos restritivo se entende que: os deficientes deverão ser educados junto com os não-deficientes; as classes especiais, a escolarização separada ou a remoção dos alunos deficientes no ensino regular só serão utilizadas se for absolutamente incompatível a permanência do aluno no ensino regular.

A opinião geral do grupo é que as políticas nacionais adotadas em matéria de educação especial devem orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade. Os objetivos da educação especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais. Os membros do grupo apontaram que o ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando aos programas da flexibilidade conveniente para cada caso. (DELORS, 1998).

Algumas ações são sugeridas no âmbito dos sistemas de ensino:

a) Os sistemas de ensino devem construir instrumentos que possam identificar e caracterizar com clareza e precisão sua população escolar, bem como aquela que ainda não teve acesso à escola, de tal forma que essas informações possam evidenciar suas reais necessidades educacionais especiais, permitindo elaborar planejamento educacional capaz de atendê-las.

b) O planejamento de ações para atender às necessidades educacionais da população deve partir do levantamento de dados sobre a estrutura e as condições de funcionamento da rede escolar: o número, o tamanho e a localização das escolas públicas, conhecer suas condições físicas e materiais; o número e a composição das turmas. É preciso mapear os recursos educacionais especiais existentes na localidade, identificando e caracterizando a natureza de seu atendimento e procedendo a avaliação dos mesmos.

c) As ações dos sistemas públicos de ensino deverão pautar-se em conhecimento sobre: a situação funcional dos seus profissionais; sua formação acadêmica e se tiveram alguma formação em educação especial; as concepções de ensino e aprendizagem que adotam; as representações sociais que têm sobre alunos com necessidades educacionais especiais.

Tal conjunto de informações deve ser base para a organização de propostas de intervenção, que devem prever formação continuada para todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a atividades de ensino, que garantam a construção de conhecimentos sobre características do desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, métodos e adaptações curriculares, possíveis ou necessárias, bem como a utilização de materiais e equipamentos específicos, dentre outros.

Considerando as necessidades dos alunos, dos profissionais, das escolas,

das redes de ensino e da comunidade, é preciso garantir a provisão de recursos educacionais especiais, bem como de equipamentos, materiais e profissionais para atuarem nesses espaços de ensino. O aprimoramento das Políticas Públicas no campo social depende de que elas sejam submetidas a acompanhamento e avaliação sistemáticas, caso contrário, a atuação poderá ficar restrita ao terreno de suposições que sujeitam as políticas à fragilidade e descontinuidade. É preciso responder as seguintes questões: as ações dos sistemas de ensino se configuram como uma política de atendimento ou uma mera prestação de serviços? O atendimento proposto tem garantido a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais ou tem somente propiciado seu convívio social?

O poder das Políticas Públicas poderá contribuir para criar espaços, assegurar direitos e deveres, promover projetos mais eficientes, mas não dá garantia nenhuma sobre uma verdadeira inclusão entre pessoas se de fato não nos envolvermos. Envolver dá trabalho, necessita responsabilidade e compromisso, é caminhar a passos curtos.

### 2.3 Sociedade

A psicanálise, através das contribuições de Sigmund Freud e Jacques Lacan, trouxe uma nova forma de se conceber os seres humanos, ela revelou a importância da linguagem, do inconsciente e da sexualidade nos processos de constituição dos sujeitos. Através dos ensinamentos de Freud e Lacan foi possível identificar que havia em relação à sociedade e aos sujeitos uma leitura ingênua do mundo. Uma crença na intencionalidade direta e linear das ações dos sujeitos e da sociedade. Freud revelou que o sujeito e a sociedade podem ir contra si mesmo. Os sujeitos não criam apenas através das suas ações. Eles podem também se destruir ou destruir ao outro, um processo bastante sofisticado que Freud denominou pulsão de morte.

Com isto foi tornando-se cada vez mais evidente que a sexualidade, a inteligência e a afetividade dos seres humanos não eram apenas produtos já dados, mas construções sociais e individuais. Para Freud e Lacan a ênfase estava nas relações e não em processos biológicos previamente concebidos e estruturados.

Uma das autoras que trouxe as maiores reformulações à maneira tradicional de se conceber a criança com deficiência mental foi a psicanalista francesa Maud Mannoni. Trabalhando como psicanalista, desde 1949, com crianças deficientes, autistas e psicóticas, ela revelou o quanto à criança deficiente tem sido apreendida de uma forma estigmatizada pela nossa cultura. Juntamente com os trabalhos de Jacques Lacan ela questionou, sobretudo a aplicação do modelo médico à criança com deficiência. Um modelo que a compara constantemente à chamada criança normal. Maud Mannoni revelou a importância da linguagem nas relações humanas. Ela ressaltou que a linguagem tece a criança com deficiência mental de uma maneira determinada, pois, quando nós olhamos alguém como deficiente, dificilmente o sujeito consegue escapar deste olhar, passando a se ver e referenciar por este olhar.



A Educação Inclusiva, pelas considerações acima, é um dos temas relevantes da atualidade. Com ele temos o desafio de pensar e organizar o contexto educacional (em particular a escola) objetivando a construção de uma sociedade mais justa, que respeite e valorize as diferenças das condições físicas, psíquicas, mentais, culturais e econômicas de todas as pessoas, oferecendo assim, concretas possibilidades de participação social com qualidade de vida. Como Freud pôde mostrar, o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que aquilo que não queremos e não podemos re-conhecer em nós mesmos através dos outros.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos. (SASSAKI, 1997).

A Educação Inclusiva, por outro lado, implica que não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos normais. O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto com os seus colegas “normais”. Com isto fica garantido o direito à singularidade da sua atuação. Pois, para o paradigma da inclusão não são os deficientes que tem que se adaptar aos normais, mas os normais que tem que aprender a conviver com os deficientes.

O princípio de normalização leva implícito, como referente, o conceito de normalidade. A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não ser o ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa, o que, por outro lado, não é muitas vezes possível. (BAUTISTA, 1997).

O paradigma da inclusão reconhece em primeiro lugar a especificidade do sujeito e não a sua deficiência. Além disso, ele dá um passo a mais ao perceber que não se encontra no sujeito os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social onde ele é colocado. Isto porque a inclusão, segundo Mrech (1999) não é um movimento natural dos sujeitos, como se acreditou durante muito tempo. Se os sujeitos não forem continuamente trabalhados em relação aos seus preconceitos e estereótipos, eles tenderão a voltar, resgatando os conteúdos estigmatizadores originalmente previstos.

Como, durante séculos, a organização familiar e escolar foi determinada pela classe, o desafio de uma educação inclusiva consiste em romper com o preconceito, ao conviver com pessoas que, em nossa fantasia, não são como nós, não têm nossas propriedades ou características. Essa atitude permanece até que um acidente, uma morte, uma doença em família nos lembre que essa é uma circunstância de todos nós,

em algum momento de nossa vida. Alguns têm essa circunstância permanentemente, para outros, ela se torna permanente e, para outros ainda, ela é momentânea, ou seja, vem e vai.

A sociedade naturalmente exclui, em vez de incluir. Para que isto não aconteça, é preciso um trabalho árduo de construção da rede de relações sociais de inclusão de todas as crianças na escola. Em síntese, a Educação Inclusiva implica em uma mudança de paradigma. Da doença para a saúde. Da deficiência e do distúrbio para as necessidades educacionais especiais. Isto porque, para a Educação Inclusiva não é o sujeito que tem que se incluir na escola, mas a escola que precisa se modificar para incluí-lo, trabalhando os seus processos “naturais” de exclusão social.

## 2.4 Escolas

As escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implicam esforços de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A escola inclusiva é aquela que acomoda todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sendo o principal desafio desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar e incluir além dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares, os que sejam forçadas a trabalhar, os que vivem nas ruas, os que vivem em extrema pobreza, os que são vítimas de abusos, os que estão fora da escola, os que apresentam altas habilidades/superdotação, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997).

Uma das principais tarefas das unidades escolares é a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente nas atividades de ensino. Entre outras tarefas, esta participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional. Neste projeto, a

educação para todos deve prever o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar. Corroborando tal premissa, para Sousa e Prieto (2002):

O princípio norteador é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos.

Por fim, o que se espera conquistar é uma educação de qualidade, que garanta a permanência de todos na escola com a apropriação/produção de conhecimento, que possibilite sua participação na sociedade.

## 2.5 Professores

A Educação Inclusiva implica na formação de um professor que saiba trabalhar com classes heterogêneas, com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados, utilizando estratégias de ensino que melhor se adaptem às necessidades específicas de cada aluno.

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isso, temos chamado medicalização do processo de ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais da saúde envolvidos com o processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo de ensino-aprendizagem. (COLLARES E MOYSÉS, 1992).

Na educação comum acabou emergindo um novo personagem – “o aluno-problema”, que vem atrapalhando a vida tanto do aluno com deficiência quanto do chamado aluno normal. O “aluno-problema” é uma forma prévia do professor conceber o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade na sala de aula.

No Brasil, de longa data, os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. Aos professores são dados, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho. Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo sistema educacional, eles passaram a se tratar. A dificuldade de lidar com a construção do seu saber (passou) a ser um conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar com aquilo que ele não sabe. Assim como não consegue lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir as suas dificuldades ao outro: aos alunos, supervisores, direção, equipe técnica, etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor.

O que o professor não consegue perceber é que nenhum supervisor, psicopedagogo, psicanalista, professor universitário, etc., pode dar conta de atendê-lo em relação às suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber. Pois, só ele tem a chave para decodificar o que acontece com a sua vida, só ele pode dar a

resposta de qual seria a melhor forma de trabalho. Depende do desejo do professor, assim como do desejo do aluno fazer ou não esta mudança. O poder das Políticas Públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, eles não mudarão.

Sabemos que, no geral o professor é resistente às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiar no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional, e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquirí-los.

O professor, como qualquer ser humano, tende a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores.

De um modo geral, o professor, o aluno, o supervisor, o coordenador pedagógico, o diretor, etc., internalizaram que, no caso de alunos deficientes ou com dificuldade de aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem é de natureza patológica e que, portanto, há muito pouco a se fazer. “Em decorrência, na prática pedagógica do professor, surge nele a crença que ou ele ensina o aluno em um processo contínuo, ou então, ele se encontra frente a um aluno que apresenta algum tipo de distúrbio de aprendizagem ou deficiência mental. (...) Ao se privilegiar na educação a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, acabou-se também por criar o seu oposto: a patologização do processo de ensino-aprendizagem. Pois, não se trata apenas do processo de ensino aprendizagem ser “diferente” ou “deficiente” ou “insuficiente”, quando comparado ao processo de ensino-aprendizagem da chamada criança normal. A diferença e as insuficiências têm sido transformadas em patologias ou doenças do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico. (MRECH, 1999).

Existe ainda uma baixa expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos provenientes de grupos estigmatizados, como por exemplo, os vindos das camadas populares, cujas causas são atribuídas principalmente a fatores extra-escolares como famílias desagregadas, desnutrição, falta de cultura e incentivo dentro de casa. A capacidade de indignar-se diante da pobreza está subjugada por um modelo em que inclui pela exclusão e que culpabiliza o indivíduo fazendo uma leitura individual de um processo sócio-histórico. A inclusão efetiva supera a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente de sobrevivência e que não há justificativa para trabalhar-se a emoção quando se passa fome. A inclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo, sem tirar a responsabilidade do Estado.

É o indivíduo que sofre, mas a gênese deste sofrimento está nas intersubjetividades delineadas socialmente.

Temos como objetivo principal desestabilizar algumas certezas que impedem os educadores de estabelecerem novas relações com seus alunos, com os colegas, e com os outros agentes educacionais (entre eles psicopedagogos) discutindo estas imagens e preconceitos. É este desequilíbrio que pode gerar condições para que haja uma reinvenção do cotidiano das práticas escolares. O lugar estratégico que a escola ocupa na discussão e articulação de um novo modelo social e político que tem como base a inclusão e não a exclusão passa pela ruptura dos antigos modelos de ação.

## 2.6 Alunos

Alunos e escolas são assim identificados por seus papéis sociais e não, propriamente, por sua configuração individual separada ou isolada de uma contextualização social e cultural. Hoje, e provavelmente ainda por muitos anos do século XXI, as expressões alunos especiais e escolas especiais são empregadas com sentido genérico, via de regra, equivocado. Ignora-se, nestes casos, que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social. Por outro lado, apresentam necessidades e respostas comuns e especiais ou diferenciadas na defrontação dessas duas dimensões, no meio físico e social.

Focalizando a educação de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, é importante salientar que, da mesma maneira que os demais alunos em uma determinada realidade escolar, esses educandos apresentarão necessidades educacionais comuns e especiais em relação ao que deles se espera e ao que lhes é oferecido na escola. Portanto, somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas é que poderemos chegar a interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais.

Na discussão das necessidades educacionais é fundamental não desconsiderar sua interdependência com as demais necessidades humanas, tais como aquelas apontadas nos clássicos estudos de Maslow (2001), ainda que as mesmas não sejam interpretadas de forma hierarquizada. Assim, necessidades fisiológicas, de segurança, de participação social, de estima ou reconhecimento e as de autorrealização estão intrincadas nas necessidades educacionais comuns e especiais cuja satisfação inclui a atuação competente das escolas.

Nesse mesmo sentido, é oportuno reiterar que, segundo Mazzotta (1993) educação especial e excepcionalidade são condições necessariamente mediadas pela educação comum, ou seja, sem a mediação da educação comum não há excepcionalidade e nem educação especial. Precisamos nos atentar para o fato do aluno com necessidades especiais estar incluso não o transforma em “normal” no sentido de que suas peculiaridades estejam superadas, pelo contrário ele continua

com suas limitações que deverão ser respeitadas e atendidas. Neste momento entra a capacidade afetiva e pedagógica do educador de perceber estas sutilezas. Para uma inclusão bem sucedida tanto depende do desejo do professor, dos pais assim como do desejo do aluno em querer fazer ou não esta mudança.

## 2.7 Equipes de Apoio

Valorizamos, por parte da equipe de apoio, uma atitude de escuta e acolhimento das dúvidas, angústias, temores e questionamentos dos professores e dirigentes. Ouvir, observar e analisar é fundamental para validar as necessidades do professor, bem como possibilitam oferecer informações, conhecimentos, orientações e encaminhamentos para que, pouco a pouco, “situações problemáticas” sejam organizadas como “situações-problema”, desafiando os professores a aprenderem com os desafios enfrentados em seu trabalho. Estamos chamando de situações problemáticas, àquelas que se configuram como queixas, dificuldades e obstáculos, que interrompem e paralisam a ação pedagógica. E situações-problema, aquelas formuladas para que o sujeito mobilize seus recursos ou esquemas para tomada de decisão, na visão de Macedo (1999).

Segundo Freud (1913) a Pedagogia, a Política e a Psicanálise são profissões do impossível, porque precisamos nos deparar com as limitações com o “desejo do outro”, justamente quando isto não acontece, as formas de massificação e autoritarismo são instauradas, para impor o saber pela força, então encontramos uma ilusão de saberes.

A Psicologia Social vem nos ajudar a compreender a identidade dos seres humanos como sendo atribuições de predicados e adjetivos atribuídos pelo grupo social. No caso da pessoa com necessidades educacionais especiais, ela carrega um estigma social, bem como tantos outros grupos marginalizados pela sociedade. Entretanto, é importante lembrar que o indivíduo não é apenas algo que lhe atribuem, mas também o que faz e como faz.

Como toda a construção, a educação inclusiva é gradativa porque é preciso analisar todas as crenças que envolvem o sistema educacional brasileiro e que têm resultado nos altos índices de repetência e evasão. Neste projeto social, o papel do psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicanalista, médico e outros profissionais na escola deve mudar, pois a força estigmatizadora dos seus laudos tem contribuído para configurar este quadro que deve ser alterado. O laudo como rótulo imposto à criança, limitando seu acesso educacional, sem considerar a situação em que a mesma se encontra, coloca-a num lugar preestabelecido do qual ela não terá chance de sair. Em nome da suposta neutralidade destes pareceres, muitos conceitos científicos tem culpabilizado o sujeito por sua situação social e legitimado as relações de poder, fragmentando a apreensão do fenômeno social. A vergonha e a culpa são internalizadas pelos grupos subjugados e aparecem como sentimentos morais ideologizados com a função de manter a ordem excludente, de forma que a vergonha das pessoas e a exploração social constituem as duas faces de uma mesma

questão. Por serem sociais, as emoções são fenômenos históricos, cujo conteúdo está em permanente constituição. Não há entidades absolutas do nosso psiquismo, mas significados construídos no cotidiano, que afetam o sistema psicológico pela mediação das intersubjetividades. Os processos psicológicos, as relações exteriores e o organismo biológico, segundo Vygotsky, se conectam através das mediações semióticas, configurando motivos, que são estados portadores de um valor emocional estável, desencadeadores da ação e do pensamento. O significado assim, penetra na comunicação neurobiológica levando o homem a agir em resposta a uma ideia. A força de um laudo que afirma que uma criança tem uma certa patologia ou dificuldade pode impor limites a ela e levá-la a reagir em resposta a este lugar que lhe é dado.

Neste sentido, algumas das crenças que envolvem o sistema educacional atualmente, como por exemplo, a baixa expectativa dos professores em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos provenientes de grupos estigmatizados, como aqueles das camadas populares, tem possibilitado uma leitura que se revela semelhante ao tratamento dispensado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em ambos os casos, o aluno em questão não é aquele aluno ideal para o qual a formação do professor foi dirigida. Não aprende no tempo certo e nem da forma esperada, não se comporta segundo os padrões corretos, enfim não é o aluno para o qual o professor sente-se preparado. Esta diferença entre o ideal e o real faz com que algumas respostas sejam também estereotipadas para justificar o fracasso iminente destes alunos (ainda as profecias autorrealizadoras das quais fala Patto e a culpabilização dos pais). Concluímos, portanto, que não podemos falar de educação inclusiva partindo de grupos específicos. A inclusão deve ser vista como um processo social que envolve todos.

## **2.8 Escolas de Formação de Professores**

A necessidade de se construir um sistema educacional de qualidade para todos impõe uma forma de atuação diferenciada por parte daqueles que trabalham no campo da educação. A quebra de estereótipos e preconceitos, ponto de partida para a implantação de uma escola inclusiva, faz-se necessária para que o modelo que aí está se rompa. A colaboração e a cooperação entre todos os participantes do processo educacional (pais, professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores, comunidade, etc.) na tentativa de mudar papéis e responsabilidades tornando o ambiente educacional mais flexível são alguns dos objetivos a serem alcançados neste processo.

A formação dos professores, por outro lado, reforça a existência de um modelo de aluno ideal, que respeita as regras e que consegue aprender, mas que na prática inexistente o que reforça o modelo excludente que está configurado. Parece-nos que os cursos superiores não estão suficientemente preparados para as mudanças que a Educação Inclusiva exige. Por isto, acreditamos que, neste momento, o mais importante

seja passar por uma etapa de formação dos formadores. É a óptica de Educação Inclusiva que acreditamos faltar hoje nos cursos de formação de professores. Um olhar que privilegia os processos sociais de aprendizagem da criança. Um olhar que privilegia a zona de desenvolvimento potencial, em vez da zona de desenvolvimento real da criança. É urgente também a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente a Internet, como uma forma mais rápida, barata e imediata de se atingir os professores. Sem falarmos, é claro, nos cursos de Educação à Distância.

Ao professor da sala de aula regular é imprescindível, além da capacitação e de apoio, que ele esteja preparado para receber o “novo aluno”, para que a inclusão não seja somente física, mas que haja uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Para que se dê essa significativa aprendizagem é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que ele almeja. As crianças já nascem em um mundo estruturado pelas representações sociais, e é com estas representações que elas se desenvolverão. Assim, uma criança especial, que já ‘vem rotulada’ pela sociedade, ao entrar na escola terá que conviver com as representações que seu professor faz da sua diferença/deficiência, seja ela qual for. Nesse sentido, é que a representação que o professor faz de seu aluno é importante, ela definirá a forma das relações entre eles e dará sentido às experiências a serem vivenciadas.

Como, educação inclusiva é o processo de inserção de pessoas com necessidades especiais, ou distúrbio de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus níveis, onde a escola é quem deve adequar-se aos seus alunos, visando, sempre, a inserção na sociedade. Nas escolas regulares, para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais, em seu ensino comum, os professores necessitam de formação adequada. A capacitação efetiva de docentes para atuar nessa perspectiva inclusiva, que vise o desenvolvimento do sujeito autônomo, tem como finalidade levar esses profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, onde a avaliação e re-avaliação, bem como os questionamentos, são permanentes, a fim de que possam rever esta prática e compartilhar experiências e novas ideias com seus colegas, pondo fim na prática individualista da formação e do exercício profissional.

Compartilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam, é necessário a participação nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe aprimorar-se pessoal e profissionalmente. Os educadores devem estar dispostos às mudanças e estar constantemente revisando seus conceitos, ideologias e valores, para atuar como elemento facilitador no processo de conscientização da construção de sua cidadania. Esse processo de construção deve partir da sua prática e dos conhecimentos prévios que esta prática possibilita. Os professores devem ser “colocados em um contexto de aprendizagem e aprender a



fazer fazendo: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando”, de acordo com Leite (1999).

Nessa perspectiva de transformação e atualização, não basta só o professor buscar alterar suas práticas, mas a escola, o contexto onde este professor está inserido deve sofrer alterações. Os professores não podem mudar sem uma transformação nas instituições em que trabalham, nem as escolas podem fazer mudanças sem o empenho, especial, dos professores. Deve haver uma articulação entre a escola, seus projetos e seus professores, pois um depende do outro. O investimento que a escola faz em seu professor, converte-se para o futuro da própria instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ressaltar que a inclusão não é uma ameaça, tão pouco uma mera questão de terminologia, ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico que procuramos levantar neste artigo. Até porque, na medida em que o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer. Portanto, aos que possuem consciência a este respeito, convém manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais esmoreça.

A Educação Inclusiva exige dos envolvidos com ela uma mudança de postura, no sentido de redefinir nosso papel, que é fundamental no desenvolvimento de nossos alunos. Nós educadores devemos aprender a respeitar nossos alunos, seus interesses, e desenvolver nossas atividades a partir disto, ouvindo, formulando desafios e situações novas, acompanhando seu processo de desenvolvimento, não os direcionando aos nossos interesses (de adulto).

## REFERÊNCIAS

**ANAIS DO II CONPSIC** - CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6a. Região. São Paulo, Oboré Editora, 1992.

BAUTISTA, Rafael (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1.988. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1.989. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE**.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1.999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.**

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2.001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Diagnóstico da Medicalização do Processo de Ensino-Aprendizagem na 1ª Série do 1º Grau do Município de Campinas.** Em ABERTO, Brasília, ano 11, nº. 53, Jan/Mar, 1992.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – UNESCO – **Conferência Mundial sobre Educação Especial.** Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – **Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtiem, Tailândia, 1990.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação - Um Tesouro a Descobrir** - Relatório para a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1998.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREUD, Sigmund (1913). **Totem e Tabu.** Rio de Janeiro: Imago, Vol. XII, 1977.

LEITE, R. S. **Formação de professores: Aquisição de conceitos ou competências?** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Revista Criança do professor de educação infantil. Nº 30, 1999.

MACEDO, L. de. **Competência relacional e situação-problema:** elementos para uma reflexão pedagógica. Manuscrito não publicado. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP, 1999, 35 p.

MANNONI, Maud. **A Criança Atrasada e a Mãe.** Lisboa: Moraes Editores, 1977.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar:** eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997.

MASLOW, Abraham H. **Maslow no Gerenciamento.** Rio de Janeiro: Qualitmark, 2001.

MASON, M. & RIESER, R. **Altogether Better:** from “Special Needs” to Equality in Education. London: Comic Relief, [19--].

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Escolar:** comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: E.R.U., 1993.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação:** Novos Operadores de Leitura. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

PATTO, M.S. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Resolução ONU 2.542/75. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências.**

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO** Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ações protetoras 38

Água 21, 22, 23, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Aquisição da língua portuguesa 74

### C

Contribuições culturais 74

### D

Deficiência visual 112, 113, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 128

Diversidade à educação inclusiva 1

### E

Educação e contexto social 104

Educação especial 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 66, 67, 103, 117, 126, 127, 129, 130, 136, 141, 142

Empoderamento 104, 110

Ensino de surdos 26, 30

Ensino fundamental 6, 12, 43, 48, 49, 53, 56, 57, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96

Espaço de aprendizagem 98

### F

Formação de professores 10, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 138, 139, 141

### I

Inclusão escolar 8, 14, 15, 16, 27, 35, 37, 54, 56, 57, 98, 125

### J

Jogos lúdicos 68, 70

### L

Linha de cuidado 38, 42, 43, 45, 46, 47

### M

Maus-tratos 38, 43

Militares estrangeiros 74, 75, 76, 83, 84

## **N**

Negligência 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

## **P**

Paralisia cerebral 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

Percurso histórico 54, 57, 58, 112

Política educacional 10, 54, 55

Português 20, 36, 51, 55, 56, 60, 66, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84

Processo de ensino aprendizagem 101, 135

Processos comunicativos 54, 57, 62

Projeto de intervenção 48, 49

Psicopedagógica 125

## **S**

Sala de recursos 11, 19, 20, 98, 100, 101, 102

Saúde 3, 4, 5, 12, 14, 28, 30, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 54, 88, 93, 100, 104, 133, 134

Segunda língua 30, 32, 33, 64, 66, 74, 76, 78, 80, 82

Surdos 3, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67

## **V**

Vida 1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 17, 19, 28, 35, 37, 43, 44, 48, 51, 52, 64, 75, 83, 84, 88, 94, 98, 101, 103, 121, 128, 130, 132, 133, 134

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-709-3

