



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

UNIRIO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FALA DE UMA PROFESSORA

Roberta Chaves Carvalho
Rio de Janeiro
2007.02



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FALA DE UMA PROFESSORA

Por Roberta Chaves Carvalho
Professora Orientadora: Aliny Sixel

Trabalho Monográfico entregue como requisito parcial para conclusão do Curso de Graduação da UNIRIO, para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Roberta Chaves Carvalho
Rio de Janeiro
2007.02

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Aliny Sixel, pela infinita paciência com minha dificuldade em escrever e me organizar. Meu agradecimento mais sincero.

À professora entrevistada, que mesmo sem tempo, me atendeu e respondeu às questões colocadas.

Às crianças e aos familiares, que estão no Instituto Fernandes Figueira, da Fundação Oswaldo Cruz. Obrigada por permitir uma aproximação num momento tão delicado.

Aos amigos do Programa Saúde e Brincar, que me ensinaram muito sobre como lidar com as crianças. Em especial à Madalena Oliveira, pedagoga em que me espelho.

Agradeço aos colegas da graduação, que tanto somaram ao longo do curso, levo um pouco de cada um e espero deixar algo também.

Agradeço aos mestres, que apesar de todas as dificuldades desenvolvem um trabalho nobre. Minha admiração.

Agradeço aos familiares e ao meu namorado, pela paciência com meu nervosismo nesta reta final do curso.

Por fim, agradeço a oportunidade de ter freqüentado um curso de graduação numa Universidade Pública Federal de qualidade, foi uma grande honra.

Roberta Chaves Carvalho

RESUMO

O presente trabalho pretende, ao abordar o tema da Educação Inclusiva na perspectiva de uma Professora, discutir e analisar os aspectos que estão implícitos na fala de uma profissional da educação que vivencia as mudanças ocorridas nos últimos anos no que diz respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais na escola. No capítulo sobre 'Educação Inclusiva', realizou-se a revisão bibliográfica sobre o tema e as leis que garantem a mesma até a atualidade. No capítulo sobre o 'Estudo de Caso' foram feitas as análises das falas da entrevistada e relacionados os temas surgidos com os referenciais teóricos apresentados no trabalho. Alguns temas receberam especial atenção, como a discussão Integração X Inclusão, A Família, Os Recursos Materiais e As Adaptações Curriculares.

SUMÁRIO

INTODUÇÃO.....	05
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	07
CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA.....	16
CAPÍTULO 3 – A ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	20
3.1 INCLUSÃO.....	20
3.2 FAMÍLIA.....	25
3.3 RECURSOS MATERIAIS.....	28
3.4 ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
ANEXO (Consentimento Esclarecido).....	39

INTRODUÇÃO

A escola é o ambiente onde a criança inicia seus primeiros passos para uma independência, é um espaço fundamental para fazer uma primeira incursão pelo mundo do conhecimento, das relações interpessoais e do desafio que a socialização coloca.

No caso de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, a escola também representa um referencial de construção e reconhecimento da cidadania, da capacidade de desenvolvimento do desempenho, de descoberta de potencialidades e do exercício de socialização.

Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB lei 9.394/96, em seu artigo 4º, inciso III estabelece que “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino”.

Diante da demanda criada pela educação inclusiva surgem as dificuldades para lidar com as diferenças em sala de aula. Neste contexto, escolas e professores que muitas vezes nunca receberam nenhum preparo para trabalhar com essas crianças em sala de aula se encontraram diante de um grande desafio.

Em minha experiência como estagiária curricular durante dois anos no “Saúde e Brincar”, um Programa de Atendimento Integral à Saúde da Criança Hospitalizada do Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz, hospital de referência na América Latina em maternidade e infância, surgiu a vontade de pesquisar sobre o que os professores teriam a dizer sobre suas práticas na educação inclusiva.

Isso aconteceu porque minha função neste estágio era, entre muitas outras, coletar, de maneira informal, dados das crianças e seus acompanhantes para conhecer um pouco mais do seu dia a dia fora do hospital. Em geral, os pais das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais faziam muitos comentários, nem sempre positivos, sobre o atendimento que seus filhos recebiam na Escola Inclusiva. Eles muitas vezes apontavam para um despreparo do professor ou da escola como justificativa para o fracasso escolar dessas crianças.

Diante da realidade da formação de educadores nas Universidades Públicas e também nos cursos Normais, pensei nas dificuldades que os professores em geral devem encontrar diante de uma sala de aula tão heterogênea. Isso se justifica pela pouca ou nenhuma preparação recebida nos cursos de formação de professores, em universidades ou não, para lidar com este tipo de público. Surgiu então, a vontade de conhecer o que os professores inseridos nesta prática de educação inclusiva teriam a dizer sobre a mesma.

A importância dessa pesquisa se justifica pela demanda criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, que no artigo 58 afirma que a educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos com necessidades especiais. Este mesmo artigo diz que, quando necessário, haverá apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela.

O objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar a fala de uma professora sobre suas dificuldades na prática da educação inclusiva, estendendo assim a discussão sobre a inclusão.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação de um indivíduo se faz em todos os ambientes sociais que ele frequenta, por este motivo a educação acontece de maneira formal ou não. Trataremos neste trabalho da educação que se realiza dentro de uma instituição formal, a escola, e mais especificamente da educação oferecida às pessoas com necessidades educacionais especiais, aqui chamadas de p.n.e.e.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Em nossa sociedade, é na escola que acontece formalmente o processo educativo. A educação, segundo Mazzota (1987, p.33) “implica um relacionamento entre pessoas, de forma a exercerem influências recíprocas”. Se a educação sugere relacionamento e troca de experiências, excluir um indivíduo desse tipo de vivência seria impedi-lo de passar pelo processo da educação. Sabemos que isso de fato acontecia, e ainda hoje pode acontecer, com as p.n.e.e.

Essas pessoas eram inicialmente atendidas em instituições assistencialistas por motivo de caridade. Assim, os primeiros atendimentos por eles recebidos eram de ordem médica, psicológica e assistencial. Não havia a preocupação com a educação formal dessas pessoas e elas eram naturalmente excluídas do convívio escolar.

No Brasil, é somente a partir de 1854, no Rio de Janeiro, que a primeira instituição para atendimento de deficientes é fundada, foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant. Em 1857, é fundado o Instituto dos Surdos Mudos, também no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como a Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES. (Mazzotta, 1996, p.17 e p. 29).

Dentro desses institutos, as p.n.e.e.s recebiam atendimento especial de caráter assistencialista com objetivo de desenvolver atividades que fizessem o aluno da educação especial se adequar às exigências e normas ditadas pela sociedade.

Este ideal permaneceu por muito tempo e foi somente a partir da década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases do momento, lei nº 4024/61, que ficou explícita a preocupação com a educação especial no país. Nesta época, os princípios democráticos de igualdade na educação foram os de Normalização e de Integração (Werneck, 1997).

A Normalização surgiu na década de 1950, vinda de países como Suécia e Noruega, chegando ao Brasil na década de 1960. Esta filosofia afirmava que as pessoas com deficiências deveriam participar das mesmas oportunidades sociais que as demais, incluindo assim a educação, isso aconteceria respeitando as diferenças individuais. Segundo Mantoan (1997):

“A normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade” (p.120).

Assim, a idéia da normalização inicia a discussão sobre igualdade de condições e os ideais do princípio de Integração. A Integração escolar tem o objetivo de inserir o

portador de deficiência na sociedade através de processos dinâmicos visando atender as necessidades específicas de cada indivíduo (MEC, 1994).

A integração tem como ênfase a preparação do aluno para adaptar-se à escola regular, tendo como referencial o princípio da “normalização”, isto é, o de possibilitar às pessoas com deficiência condições e ambientes o menos restritivos possíveis. Mas a responsabilidade pela integração parecia uma obrigação da p.n.e.e. e não de toda a sociedade (Mazzotta, 1997).

Em 1988, a Constituição Federal recomendou “o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, inciso III). No contexto educacional brasileiro, intensifica-se a discussão sobre as transformações que deveriam ocorrer para a inserção da pessoa com deficiência da sociedade.

Em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, quando 155 governos prometeram educação para todos até o ano 2000 (MEC, 1994) é que foi definida a democratização da educação mesmo com as diferenças dos alunos. Depois desta conferência o movimento de educação inclusiva começou a tomar força no país.

Em seguida, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994 na Espanha, foi aprovada a Declaração de Salamanca que mostrou a necessidade urgente de fazer com que a educação fosse capaz de promover a aprendizagem dentro das diferenças dos alunos.

A Declaração de Salamanca proclamou que “todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de

obter e manter um nível aceitável de conhecimentos.”(Declaração de Salamanca, 1994, p.10). Com esta afirmação, as crianças portadoras de necessidades especiais estariam agora incluídas no ideal de educação para todos.

Para tanto, a Declaração proclamou ainda que “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p.10).

Para proceder a essas mudanças, foi demandado aos governos “adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário” (Declaração de Salamanca, 1994, p.10).

Vale ressaltar que tanto a lei brasileira, quanto a Declaração de Salamanca falam de integração. Mas é somente na perspectiva da inclusão que passa a ser de responsabilidade do sistema escolar a criação dos suportes para possibilitar o acesso ao currículo e a quebra de barreiras que dificultem o aprendizado de todos os alunos.

É a partir desta época que políticas de órgãos governamentais passam a considerar o conceito de inclusão como um princípio organizador de ensino e passam a dar mais ênfase ao aspecto educacional. No Brasil, esta tendência se refletiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que estabelece em seu artigo 4º, inciso III, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A LDB prevê ainda em seu artigo 58, parágrafo 1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. No artigo 59, os incisos I e II, afirmam que os sistemas de ensino assegurarão: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” e “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

É certo que o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem uma expressão política reduzida no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede às pessoas com necessidades especiais - ao menos aquelas denominadas deficientes - em nossas políticas sociais.

Um ponto central no artigo 59 é a previsão de "professores com especialização adequada em nível médio ou superior (...) bem como professores do ensino regular capacitados para a integração (...)". Esse tema mereceu atenção desde as primeiras audiências públicas na Câmara, no desafio de entender o papel do professor especializado em uma proposta integradora, que teoricamente pediria um profissional mais "polivalente" (Ferreira e Nunes 1997). Esta atenção se deve à discussão sobre a formação do professor não garantir um atendimento de qualidade às pessoas com n.e.e.

Neste ponto, a própria lei se contradiz na terminologia que utiliza, pois propõe uma educação inclusiva, mas fala de profissionais capacitados para a integração. Isso

não é uma crítica ao ideal de integração, mas sim à forma de atendimento diferenciado que este prega. Segundo Carvalho (1998), a crítica à integração é em relação à estrutura do atendimento educacional especializado e não ao fenômeno psicossocial que ainda almejamos.

Falando ainda das garantias da lei, a mesma delega aos municípios a incumbência de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, embora a questão da qualidade de atendimento às p.n.e.e. não se restrinja ao aspecto de competência técnica.

Mas antes de falar da capacitação dos professores em exercício, vale lembrar que o tema das necessidades especiais, ou mesmo da diversidade, é ainda pouco presente nos cursos de formação de professores e outros profissionais, mesmo com recomendações e indicações legais para que se supere essa lacuna.

Parece difícil capacitar os professores das classes comuns para incluir alunos que ainda não estão presentes na escola em que trabalham. Assim, desde a sua formação o professor não é preparado para receber esta demanda, mas mesmo tendo algum tipo de capacitação formal, isso não garante, por si só, uma prática de educação inclusiva, o comprometimento do profissional pode ser mais eficiente do que uma formação acadêmica.

Segundo Carvalho (1998), sobre a preparação dos professores para lidar com a educação inclusiva “os professores alegam que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial” (p.27).

De maneira geral, a profissão do professor é desvalorizada no Brasil e “isso decorre do descaso com suas possibilidades de carreira profissional e de salário e descuido quanto à sua formação prévia ou em serviço” (Gatti, 1997, p. 01).

A falha na formação destes profissionais também é causada pela descaracterização do curso de formação de professores, que começa na separação entre o curso normal e a licenciatura nos cursos superiores de pedagogia, sobre isso Gatti (1997) afirmou que:

“A fragmentação da formação nestes dois níveis de ensino (nível médio e licenciatura), com a separação sem articulação conveniente, entre disciplinas de conteúdos básicos e conteúdos de disciplinas pedagógicas, tem sido o fator mais apontado como determinante dos problemas de formação profissional dos docentes para o ensino fundamental e médio” (p.39).

Segundo a mesma autora, existem pesquisas que comprovam a insatisfação dos profissionais com a formação que receberam. Outro fator importante para este desagrado é a ausência de uma integração entre teoria e prática, pois muitas vezes o que é aprendido no curso de formação não auxilia o profissional em sua posterior prática em sala de aula.

Cabe dizer que nenhuma formação, por mais completa que seja, e em qualquer profissão, trará tudo o que é necessário para uma boa prática. Sendo assim, a busca individual por uma atuação profissional de qualidade não pode ser ignorada.

Ainda sobre as condições para o exercício da profissão, a LDB garante em seu Art. 67 que os sistemas de ensino deverão promover e valorizar os profissionais de educação com estatutos e planos de carreira definidos. Este mesmo artigo garante em

seus incisos que o ingresso para o magistério público deverá ser realizado através de concurso público e que deve-se garantir aperfeiçoamento profissional continuado.

Assim, a lei coloca princípios que, se cumpridos de forma correta, poderiam garantir um exercício profissional digno. Mas sabemos que a realidade não é bem essa, que professores ficam muito tempo sem um curso de aperfeiçoamento e que sua carga horária nem sempre permite horas dedicadas aos estudos.

Em uma crítica, Dermeval Saviani (1997) interpreta os limites da nova LDB principalmente como omissões, pelo fato de ela não incorporar dispositivos que apontem para a necessária transformação da estrutura educacional. Para esse autor, a lei é mais indicativa do que prescritiva e não contém o conjunto de reformas que se está fazendo para além dela, antes e depois de sua aprovação pelo MEC. Provavelmente, o autor está se referindo ao fato da lei apenas apontar o objetivo a ser alcançado, no próprio caso da inclusão. Mas, as maneiras como esses objetivos serão alcançados não ficam claras, nem são garantidas pela lei. Ainda assim, é inegável afirmar que a LDB contém aspectos importantes para a educação inclusiva e que estes representaram um avanço.

O presente trabalho não entrará na questão geral da formação de professores, pois provavelmente surgiriam outras lacunas na formação deste profissional. Caberia assim, uma discussão mais específica e aprofundada, que não será realizada neste momento.

É neste contexto que se intensifica a discussão sobre a inclusão escolar, Mantoan afirma sobre esta que: “(...) é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. Esta opção de inserção tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular, desde o início da escolarização (...)”.

Com o objetivo de receber todos os alunos numa mesma sala de aula há a necessidade de se definir uma meta. E a meta da educação inclusiva para Mantoan (1997, p.8) seria: “ não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá que se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio”.

Esta metáfora do caleidoscópio serve para enfatizar a importância de cada parte que forma o todo, afinal se num desenho de um caleidoscópio falta um pedaço este se torna menos complexo. Assim, da mesma maneira a inclusão deve envolver todos os que estão ligados à educação para que esta não perca a sua complexidade.

Sendo assim, é neste contexto atual de discussão sobre a educação inclusiva que este trabalho será dedicado ao estudo de caso da fala de uma profissional desta área sobre a sua prática.

CAPÍTULO 2

A METODOLOGIA

Os procedimentos para a elaboração desta pesquisa foram escolhidos na intenção de caminhar com as questões relacionadas aos interesses sociais que guiam este trabalho. Para tanto, a metodologia escolhida foi o estudo de caso que segundo Lüdke (1986) possui algumas características, tais como visar a descoberta e enfatizar a interpretação dentro de um contexto.

Assim, mesmo com um quadro teórico anterior ao estudo, ainda que o pesquisador tenha uma idéia do que surgirá com o estudo, novos aspectos sempre poderão aparecer no desenvolvimento do trabalho.

Lüdke (1986, p.19 e p.20) afirmou ainda, que “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda (...) e os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”.

Isso acontece porque o pesquisador busca revelar a multiplicidade das dimensões presentes numa situação e ao mesmo tempo, o objeto de estudo é tratado como uma representação singular da realidade historicamente situada.

Foi realizada uma entrevista com uma professora que trabalha com educação inclusiva da rede pública do Rio de Janeiro por acreditar que as falas desta profissional são representativas da articulação de pensamento com que ela vê a escola inclusiva e a sua prática na mesma, trazendo a força de sua história de vida e de sua experiência.

A escolha deste procedimento deu-se diante dos enormes limites apresentados pelos questionários objetivos fechados, que, na expectativa da padronização das respostas, neste caso, poderia resultar na perda de parte da riqueza das informações.

Objetivando alcançar dados menos restritos, a professora foi deixada à vontade para desenvolver seus pensamentos sobre a escola inclusiva e sobre suas dificuldades em sua prática, sem se preocupar com o tema de um roteiro previamente preparado.

Questões semi-estruturadas como “O que você pensa sobre a sua prática na Escola Inclusiva?”, ou “Quais são suas principais dificuldades?”, buscavam apenas nortear as opiniões que esta professora possui da escola inclusiva e de sua prática. No decorrer da entrevista, foram geradas outras perguntas no sentido de deixar mais claro possível o pensamento da professora.

A entrevista possui um caráter de interação que permite a influência entre quem pergunta e quem responde. Assim, o entrevistado discorre sobre o tema de forma autêntica permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada, por tantos motivos a entrevista se mostra vantajosa diante de outras técnicas (Lüdke, 1986).

Sendo assim, as perguntas aconteceram durante uma conversa informal e as respostas foram registradas com a linguagem utilizada, garantindo fidelidade às informações conseguidas. Afinal toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo (Gramsci, 1987).

Trata-se então de um estudo qualitativo que segundo Minayo (apud Souza, 2005), fundamenta-se, principalmente, na sociologia compreensiva de Weber onde toda ação contém conduta humana, na medida que lhe é atribuído um sentido subjetivo dado por

um ator social. Ou seja, toda atitude humana é cheia de subjetividade, o significado de uma ação é sempre muito particular.

Lüdke (1986, p.18) afirmou que o estudo qualitativo: “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Isso se justifica pelo fato de que no estudo de caso a situação estudada não será simulada porque ela já acontece numa situação natural. O que será estudado é fruto da própria realidade contextualizada.

Diante da riqueza das falas e dos dados descritivos, foram considerados os limites do trabalho e a impossibilidade de apreensão de todo o universo de idéias e da totalidade de pensamentos. Lüdke (1986, p. 22), sobre isso, afirmou que: “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”.

Assim, o objetivo da entrevista foi levantar alguns temas para discussão, mas com a consciência de que não seria possível em uma única entrevista explorar todas as questões deste estudo que é muito mais amplo, ou mesmo dar conta de todos os temas surgidos na entrevista em questão.

Levantados os temas para a discussão, eles receberam aprofundamento teórico através de uma pesquisa bibliográfica na área em questão com a análise de conteúdos, que é um conjunto de instrumentos metodológicos sutis, que se aplica a discursos diversificados. Assim, foram destacadas as interpretações objetivas e subjetivas da fala da professora, sendo discutido o que está claro nesta fala e o que está implícito na

mesma. De acordo com as demandas surgidas, a pesquisa teve seu enfoque redirecionado.

CAPÍTULO 3

A ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Minha colaboradora neste estudo de caso trabalha como professora há vinte e cinco anos, sendo quinze dedicados ao trabalho com estudantes com necessidades educativas especiais. Numa entrevista semi-estruturada que durou cerca de meia hora, ela falou sobre a educação inclusiva, a transição da idéia de integração para a de inclusão, das dificuldades encontradas em sua prática, de suas expectativas para o futuro da educação e outros temas que serão em seguida apresentados. As concepções apresentadas pela professora entrevistada serão, sempre que possível, acompanhadas de alguns conceitos e idéias trazidos pelos autores que fundamentam este trabalho.

3.1. INCLUSÃO

A entrevista foi iniciada com a pergunta sobre como ela definiria a educação inclusiva e a mesma respondeu que:

“a educação inclusiva é, com certeza, muito mais do que a questão da educação do deficiente, a gente só ‘pegou’ esse termo para dar conta dos excluídos que, no nosso caso, são os alunos com deficiência,(...) mas, na verdade, é a educação para todos, atendendo de verdade a todos”.

De acordo com o histórico da educação inclusiva, podemos perceber que a definição da minha colaboradora entrevistada se enquadra com o ideal de inclusão que, segundo Rabelo (2003):

“se baseia na idéia de que todas as pessoas devem, democraticamente, participar de forma ativa na organização da sociedade, de tal maneira que todos possam ter acesso às oportunidades de desenvolvimento sociocultural, considerando-se suas características individuais (p.209)”.

Sendo assim, o ideal da educação inclusiva seria de fato mais do que a questão da escolarização das p. n.e.e. significa a inclusão de todos na escola e não se trata somente da permanência em sala de aula, mas de um real aproveitamento deste espaço, da possibilidade de aprender e crescer dentro e fora da escola.

Com as certezas trazidas por sua longa experiência, a colaboradora falou sobre as dependências que o ideal de educação inclusiva possui, afinal este depende de um conjunto de fatores:

“Isso tudo (a inclusão) é um processo para nós professores (...) e é processo pra todo mundo que está envolvido e quando acontece um fracasso é um sofrimento para todo mundo que está envolvido também (...) eu acredito na educação inclusiva, mas ela ainda está caminhando, é um processo pra todo mundo, mas isso não pode justificar o fracasso (...) Mas ainda há muito que fazer ...”

Nesta fala, ela deixa claro que na prática o ideal da educação inclusiva ainda está caminhando, ainda está em processo, isso confirma que as mudanças nas leis e nos ideais por si só não garantem uma mudança na realidade.

Uma mudança real não acontece de um dia para o outro, depende de fatores diversos e de tempo para acontecer de fato. Falava-se do ideal de integração há bem pouco tempo e agora se fala de ideal de inclusão, mas na prática, como sentir essa diferença?

Por isso, em seguida, falou sobre a mudança do ideal de integração para o de inclusão, se a mudança aconteceu de fato ou se foi apenas na nomenclatura:

“A mudança da integração para a inclusão não foi só no nome, tudo é diferente. Na época da integração, eu trabalhava num espaço que nós chamávamos de Centro Ocupacional e hoje nós falamos em escolas, isso já mostra que nós mudamos e evoluímos. A idéia do Centro Ocupacional era dar alguma coisa para a pessoa com deficiência fazer (...)”

Na fala da professora fica claro que não havia uma preocupação com o ensino formal da criança deficiente, assim o objetivo desses Centros Ocupacionais, como o nome já bem diz, era apenas garantir uma ocupação para esta clientela. Por este motivo a entrevistada já ressalta que a diferença do nome já foi um avanço, afinal hoje essas crianças vão para a escola e não para um Centro Ocupacional.

Sobre esta discussão da mudança de ideais, Mantoan (1997) afirmou que enquanto na integração a p.n.e.e. deveria se adequar aos padrões da sociedade para ser aceita, na inclusão é a sociedade quem se reorganizar para receber todos os excluídos, mesmo que para tanto, seja necessário um dinamismo constante na mesma.

Ainda sobre a integração, a entrevistada falou sobre a sua prática na época. Em seguida, discorreu sobre o fato da escola possuir, no ideal de inclusão, a concepção de que é ela quem deve se preparar para receber o aluno ‘diferente’, termo usado pela professora.

“nessa época (da integração) eu trabalhava numa escola e tinha três alunos integrados (...), trabalhava aos trancos e barrancos porque a tendência era fazer com que o aluno se adequasse à escola, à sociedade, se adequasse a tudo. Agora, na inclusão, a escola tem que se organizar para receber aquela pessoa que tem uma diferença, ela tem que receber a pessoa que tem a diferença, não é receber a diferença (...)”

Sobre esta discussão entre estes dois ideais de organização de ensino, existem semelhanças e diferenças. A semelhança é que ambos promovem a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais. A diferença é que a integração é a inserção parcial e na inclusão é a inserção total e incondicional, também chamada de sistema caleidoscópico, termo criado por educadores canadenses. Este sistema organizacional de ensino exige uma transformação da escola, uma ruptura do sistema educacional. (Werneck,1997).

A entrevistada falou ainda sobre a existência de um 'ranço' da integração que ainda aconteceria em algumas escolas:

"(...) a gente não pode negar que esse ranço da integração ainda existe, eu vejo ainda hoje alunos e familiares desesperados, ainda tentando se adaptar à escola, mas mesmo com tudo isso eu acredito num futuro melhor e numa inclusão de fato. Falo isso porque ainda existe distinção entre ensino regular e educação inclusiva e se existe essa distinção ainda é porque ainda existem diferenças. É só pensar que se o ideal da educação é atender a todos, bastava ter o nome de educação, não 'era' necessário dividir em nomenclaturas(...)"

Esta fala é muito interessante, quando a entrevistada afirma que o nome da educação bastaria ser educação e que não haveria necessidade de diferenciar nomenclaturas. Faz muito sentido, já que a idéia da educação é atingir a todos tratando a todos de uma forma igualitária, esta distinção não se faz necessária.

Sendo assim, a grande diferença entre a integração e a inclusão parece mesmo estar na forma de organização da escola, já que na integração o aluno é quem deveria se adequar à escola e na inclusão espera-se que toda a estrutura da escola, incluindo currículos, avaliação, qualificação de professores, seja organizado para receber a p.n.e.e.

Seguindo com a entrevista, perguntei sobre quais seriam os motivos de haver uma diferença tão grande entre o ideal da educação, garantido por lei, e a realidade. Por que diante de tantas possibilidades ainda existe uma lacuna entre o que é feito e o que poderia se fazer diante das possibilidades garantidas inclusive por lei?

“acredito que seja porque nossa rede é enorme, nós temos uma rede muito grande, e aceitar o aluno e virar as costas para o aluno com deficiência não adianta nada, porque a lei por si só não garante um atendimento de qualidade ao aluno. Aliás, cumprir a lei é fácil (...), você pega e coloca o aluno na sala de aula, mas isso não é educação inclusiva (...) não é isso que nós queremos, nós queremos que esse aluno se beneficie com a permanência no espaço escolar(...)”

Nesta fala, a professora partilha a mesma opinião do autor Saviani, que interpretou a LDB como uma forma indicativa do que deve ser feito, mas sem garantir a qualidade e atendimento às p.n.e.e. Assim, como bem disse a professora, a lei não garante o bom atendimento.

Mas vale lembrar que a lei também não afirma que é só ‘colocar o aluno na escola’ como ela afirmou. Todas as mudanças curriculares, as qualificações dos profissionais, toda a estrutura que deveria ser uma realidade é garantida por lei e não apenas a permanência do aluno em sala de aula.

Sendo assim, parece que a explicação sobre o tamanho da rede de ensino possa fazer mais sentido do que a que afirma que garantir a lei é fácil, porque a complexidade do ideal de inclusão aparece na lei quando a mesma especifica que os sistemas de ensino deverão mudar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades das p.n.e.e.

Em seguida, a colaboradora respondeu sobre quais seriam as suas maiores dificuldades na prática da educação inclusiva e começou falando sobre o sentimento do professor ao se deparar com uma p.n.e.e. em sala de aula:

“O professor se sente muito sozinho com aquele aluno em sala de aula, não sabe o que fazer, não sabe a quem pedir ajuda, pois a maioria das vezes a sua formação não enfoca isso(...), isso é uma dificuldade muito grande(...)”

Diante deste impacto e dentro da realidade de uma formação profissional que, na maioria das vezes, não contemplou esta temática, o professor muitas vezes fica paralisado. Essa imobilização diante da realidade da sala de aula, segundo Freire (1996), seria reflexo da desesperança que significaria o contrário da esperança que, para o autor, denota uma espécie de ímpeto natural possível e necessário nas práticas humanas.

Assim, mesmo diante de uma situação que nunca imaginamos passar, deve-se buscar a ação na procura da resolução de problemas. O professor não pode ficar paralisado diante das situações adversas, não pode justificar a falta de preparo ou qualquer outra coisa para se omitir em sua prática.

3.2. FAMÍLIA

Depois de falar sobre a definição da educação inclusiva e do impacto que o professor sofre ao receber uma clientela diferente da que esperava, a colaboradora levantou a questão sobre o envolvimento das famílias das p.n.e.e. no processo da escolaridade:

“A família é uma outra dificuldade muito grande, porque nós temos famílias que abraçam tanto que nós não conseguimos desenvolver atividades pedagógicas que auxiliem a autonomia desse indivíduo. Nós primeiro temos que trabalhar com a família, porque qualquer coisa que promova a autonomia (do aluno) a família já pensa que está desprotegendo”.

A questão da família inclui muitas discussões e para começar podemos pensar em que família se prepara para receber uma criança deficiente? Quem, ao saber que está gerando um filho, pode imaginar que seu filho não será tão bonito e saudável quanto os bebês lindos que aparecem em comerciais de televisão?

Ao receber a notícia de que seu filho terá uma deficiência, ou seja, será diferente do que havia imaginado antes, as mães e as famílias de modo geral possuem reações diversas que podem ser de super proteção ou até de negação dessa deficiência. Sobre isso, Duarte (1986) afirmou que:

“O nascimento do membro excepcional na família é, na realidade, o nascimento da diferença. Um problema real, que se depara com inúmeras tentativas de negá-lo, embora não seja possível fazê-lo. A família terá que elaborar a morte do filho idealizado, é o choque entre o ideal e a realidade que se apresenta distante do sonhado” (p. 02).

Diante desta situação, a família pode negar a deficiência de seu filho, deixando passar as possibilidades e as limitações destes sujeitos. Outras famílias podem rotular esse membro da família como incapaz e também provocar falta de investimento no desenvolvimento.

Na primeira fala sobre esta questão, a colaboradora citou a família super protetora que não permite que ações pedagógicas cheguem aos seus filhos. Na fala que se segue, ela falou das famílias que não investem em seus filhos com n.e.e.:

“temos aquelas famílias que colocam toda a responsabilidade no educador (...), não vamos partir para uma crítica à família (...). temos que pensar que a família é membro da sociedade e que tem os mesmos preconceitos que a sociedade muitas vezes. Mas não podemos esquecer que grandes resultados vêm da luta da família, que está ali, que batalha e que vai conquistando resultados”

Sem dúvida, a parceria com a família só tende a ajudar em todo este processo. Mais uma vez estamos falando sobre a responsabilidade dividida, pois família, professores e gestão escolar devem participar do processo de inclusão. Sobre isso, ela afirmou que:

“a família tem um papel primordial nessa história toda, porque quanto mais incluído o sujeito for no seu ambiente familiar, mais fácil será a inclusão dele nas instituições que dão continuidade a sua formação (...) e não estou falando de uma família perfeita, pai e mãe, estruturada, estou falando da família que inclui o sujeito, independente da estrutura que essa família tenha, que dá base ao sujeito e que permite que ele tenha uma repercussão social maior”

O sujeito que está bem incluído em sua família possui mais chances de se incluir na sociedade de maneira geral. Afinal o homem é um ser social por natureza e precisa estar integrado num grupo social e participar da vida comunitária. Pois é a partir das normas, crenças e valores sociais do grupo ao qual pertence que a pessoa desenvolve sua personalidade, sua auto-imagem e maneira de ser no mundo (Glat, 1995). Ainda sobre esta temática, Duarte (1986) afirmou que:

“Ao fazermos referência à relação sociedade/excepcionalidade, consideramos que as relações familiares se estendem ao âmbito social como reprodução dos valores apreendidos. É possível perceber que o papel que o sujeito excepcional ocupa nesse primeiro grupo não é muito diferente do que vai ocupar fora de casa. Nas instituições sociais reproduzem-se as relações familiares” (pg 03).

Esta citação confirma que a fala da professora faz muito sentido, afinal se uma criança está bem incluída em seu âmbito familiar terá mais possibilidades de estar incluída nos outros meios sociais, confirmando que as instituições sociais reproduzem de

fato as relações familiares já que o contato com a família é o primeiro contato que a criança tem com o mundo, sendo ela excepcional ou não e as relações que elas desenvolvem dentro da família serão refletidas nos outros espaços que ela freqüentar.

3.3. RECURSOS MATERIAIS

Outra dificuldade na prática da educação inclusiva que foi apontada pela colaboradora diz respeito à falta de recursos materiais:

“ muitas vezes falta material (...) porque a rede é enorme, então muitas vezes é difícil(...) A falta de recursos não pode ser justificativa para um trabalho que não venha a ser desenvolvido com qualidade(...) Mas por exemplo, se eu estou trabalhando geografia numa turma inclusiva que tenha uma criança com deficiência visual, uma pessoa cega, não usar um recurso de um mapa com texturas atrapalha sim. É muito difícil trabalhar sem recurso, mesmo numa classe regular, não impede a aula, mas atrapalha muito sim(...) Professor (profissão) exige criatividade por natureza(...), mas no caso da deficiência o recurso é mais importante ainda, se ele (aluno) precisa de uma cadeira especial para não sentir dor e não tem, atrapalha porque ninguém aprende com dor, com fome, é isso.”

Sobre esta questão da falta de recursos materiais, sabemos da realidade da falta de verba nas Instituições Públicas de educação e no quanto isso pode de fato comprometer a qualidade das aulas, mas também devemos lembrar que isso não deve ser uma justificativa para os fracassos.

Como disse Freire (1996), “O mundo não é. O mundo está sendo”, assim é necessário acreditar que a mudança é possível. Trabalhar sem recursos é também uma forma de resistência, mas aceitar que não haverá recursos nunca pode ser comodismo. É necessário ser sujeito e objeto da história, intervindo sempre.

Assim, vale buscar uma forma de cobrar os deveres do Estado com a educação pública, de fazer valer os direitos que os alunos têm como cidadãos e dos professores que também merecem exercer sua profissão com dignidade. É claro que a falta de uma cadeira apropriada para um deficiente físico ou a falta de um recurso para um deficiente visual atrapalha, mas como bem disse a entrevistada, não pode impedir que o processo educacional aconteça.

Em seguida, a colaboradora levantou a questão da normalização que acontece em muitas escolas, da maneira com que algumas escolas tentam homogeneizar sua clientela, tratando os diferentes como iguais no sentido de ignorar as diferenças e não de aprender com elas:

“Outra dificuldade é que a escola quer normalizar toda a clientela, ela iguala negro, deficiente, feio, quem aprende, quem não aprende, tenta igualar a minoria aos demais(...)Quando eu falo isso é porque o nosso objetivo é que todos sejam iguais e se as pessoas são diferentes, os recursos têm que ser diferentes(...)O que nós temos que começar a falar na educação é de equidade, por exemplo, se eu tenho um aluno que vomita quando come banana e quando o lanche é banana eu não me preocupo em conseguir algo que ele coma, eu estou ignorando ele, não estou proporcionando a igualdade pra ele e estou dizendo que todo mundo é igual. A normalização pode ser na forma de ensinar, pode ser na hora do recreio, etc.”

Nesta fala, destaco a importância de se promover a equidade, que é a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. Provavelmente, uma criança que possui uma família estruturada e não tem nenhuma dificuldade de aprendizagem, deve aprender mais rapidamente que uma criança com alguma dificuldade na aprendizagem ou com alguma falta de estrutura causada por problema social.

Esta normalização, a que ela se refere, ignora as diferenças com que os alunos aprendem e acaba negando que fatores extra escolares influenciam no processo de

ensino e aprendizagem e ignorar esse fato significa excluir muitos alunos que estão dentro da sala de aula.

3.4. ADAPTAÇÕES CURRICULARES

As adaptações curriculares que podem ser feitas para garantir a inclusão da p.n.e.c. são garantidas pela LDB em seu Art. 59, inciso I, que afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. Mas será esta a realidade das escolas inclusivas hoje? Sobre esta temática de adaptação curricular, a professora entrevistada afirmou:

“o aluno está na escola para aprender, nem que para isso nós tenhamos que trabalhar estratégias diferentes para ele (...) Quem trabalha em sala de aula sabe que a escola está cheia de alunos excluídos, independente do motivo da exclusão, questões sociais ou qualquer outra questão.”

Nesta fala, a opinião da professora parece ambígua quando ela diz que para o aluno aprender é possível ‘até’ trabalhar estratégias diferentes para ele. Assim, fica parecendo que mudar a estratégia seria a última opção, quando, na verdade, é algo garantido pela lei de Diretrizes e Bases, citada anteriormente, em seu Capítulo V, Artigo 59, inciso primeiro e uma vez que a mesma idealiza que a escola e os professores busquem formas que alcancem seus alunos e não o contrário.

A Educação inclusiva, entendida sob a dimensão didático-curricular, é aquela que proporciona ao p.n.e.c. participar das atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais - mesmo que de modos diferentes, preferencialmente

sem defasagem idade-série. Cabendo assim, ao agente mediador do processo ensino-aprendizagem fazer as adaptações necessárias no currículo escolar (Glat e Oliveira, 2003).

Ainda sobre currículo, a colaboradora afirmou considerá-lo bom, mas apontou os professores tradicionais e um conjunto de outros fatores como motivos que segundo a mesma, podem prejudicar o ideal da educação inclusiva:

“ (...) acho nosso currículo muito bom, acho que o que acontece é que alguns professores são tradicionais, (...) não modificam seus métodos, não modificam sua forma, não investem na sua criatividade (...). Quando você conversa com um professor que tem o tempo de carreira que eu tenho, vinte e cinco anos, dificilmente eles aceitam idéias novas, mas várias pessoas que estão entrando agora também não estão dispostas a aceitar, assim como temos pessoas que trabalham há muito tempo e são ótimas (...) é um conjunto de coisas que atrapalha a educação inclusiva, não é uma coisa só e para cada sala de aula nós teremos um conjunto de coisas diferente”

Esta fala confirma que a educação inclusiva depende de vários fatores para acontecer de forma satisfatória, pois a escola inclusiva deve abranger a diversidade de seu alunado e o comprometimento do professor se faz essencial nesta situação. Cada sala de aula terá as suas particularidades e o professor terá sempre que estar atento a elas.

Freire (1996), afirmou que ensinar exige comprometimento e que como professor não se pode discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. Assim, receber a p.n.e.e. em sala de aula, sem se empenhar a fazer mudanças em sua prática, não garantirá o sucesso da inclusão. Ainda sobre a discussão sobre o comprometimento do professor, a colaboradora afirmou:

“acho que a educação está num momento de crise e a gente está discutindo muito a educação inclusiva, chega! Está na hora de discutir educação (...) Não posso ficar discutindo só educação inclusiva como se a educação inclusiva não fizesse parte da educação em si. Sabe aquela coisa da 'sociedade do deficiente'? Parece que o deficiente não faz parte da sociedade. A educação não pode cometer esse erro!”

Concordo com ela no que diz respeito à necessidade de se discutir mais sobre educação em nosso país, mas discutir educação inclusiva separadamente do tema educação como um todo se justifica pela falta de visibilidade desta minoria. A realidade ainda é que direitos básicos de acesso, permanência ou terminalidade da escolaridade das p.n.e.e. não estão sendo garantidos, por isso a importância de haver ainda uma discussão separada.

Em seguida, ela falou sobre sua experiência como professora itinerante, uma realidade no município do Rio de Janeiro, onde algumas professoras acompanham p.n.e.e. durante as aulas do ensino regular. Ela afirmou:

“enquanto professora itinerante eu encontro outras dificuldades (...) porque quando eu chego na escola as pessoas falam: 'Ai, graças a Deus você chegou!'.”

Esta fala também reflete a falta de comprometimento de alguns professores que poderiam buscar no professor itinerante um grande parceiro para as suas ações em sala de aula, mas por falta de comprometimento, insegurança ou algum outro motivo, acabam simplesmente abrindo mão deste aluno. Por isso a opinião da colaboradora que se segue, fala da importância do professor não se fechar e ser sempre flexível aos alunos que se propôs a receber:

“o mais importante é o professor não se fechar, ele tem que ser flexível a todo tipo de aluno, porque não existe um espaço maior de diversidade do que uma sala de aula(...) mas é uma questão que não depende só do professor, nem só da família, é uma equipe”.

Caso contrário, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do aluno que possui um professor itinerante passa a ser somente deste professor, como se o professor do ensino regular não tivesse mais nenhum encargo neste processo. Ainda sobre este tema, a colaboradora falou sobre a importância de ver e ressaltar as potencialidades do aluno:

“(...) nosso objetivo não é ignorar a deficiência, seja como professor de uma classe inclusiva, seja como itinerante, seja como professor de uma classe especial. Nosso objetivo é fazer com que a pessoa possa se desenvolver, não é ignorar a deficiência, mas é ver suas potencialidades (...) o aluno para aprender precisa perceber que ele tem essa capacidade de aprender, que ele pode, que ele é capaz, o professor também precisa saber que pode dar certo”.

A fala da professora ressalta uma questão significativa em sala de aula, pois alunos e professores devem acreditar na possibilidade de uma aprendizagem significativa. Se, no processo da educação, os envolvidos não acreditarem nas possibilidades e não investirem, a chance de dar errado é muito grande, é importante acreditar e investir sempre.

Como bem disse Freire (1996, p.72), ensinar exige alegria e esperança, “A esperança de que professor e alunos podemos juntos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”. Assim, é indispensável acreditar em sua prática e ser esperançoso e alegre ao desenvolver a mesma, pois não faria sentido trabalhar com algo que não se acredita.

Por acreditar em sua prática e por trabalhar com educação há tantos anos, a colaboradora fez uma afirmação otimista sobre o que pensa da educação no futuro:

“eu acho que tudo vai ser melhor, que daqui há dez anos nossos netos vão ter uma educação melhor e vão ver a educação inclusiva melhor, com qualidade mesmo, nós estamos ainda no caminho (...) não é o ideal, estamos buscando isso(...)afinal, a sala de aula é o mundo do professor”

Essa postura é essencial para trabalhar com educação, pois segundo Freire (1996), ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e que através de ações político pedagógicas os profissionais que trabalham com educação devem agir sabendo que mudar é difícil, mas é possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a discussão dos teóricos sobre o ideal da educação inclusiva e do aprofundamento das questões levantadas no estudo de caso com uma professora experiente na prática em questão, podemos concluir que, no que se refere à educação inclusiva, a legislação atual abre espaço para o convívio de diferentes práticas educativas, das segregadoras às integradoras, das excludentes às inclusivas. Por este motivo, desenvolver o ideal da educação inclusiva parece ser quase uma opção do profissional e da escola. Pois é a postura da instituição e do profissional envolvido que faz a diferença na prática da sala de aula.

Fora da sala de aula, é evidente a importância da família, que é o primeiro passo para que o indivíduo seja aceito e se aceite como membro integrante e atuante de uma sociedade mais ampla. É na coletividade que se aprende a lidar com as diferenças, conhecer limites e potencialidades, na busca pela cidadania plena.

Em relação aos recursos materiais, fica evidente a sua importância para a prática da educação inclusiva, mas ainda mais certo que isso, sabemos que a falta de recursos não pode impedir um trabalho competente e diversificado que oportunize a inclusão num ambiente saudável e acolhedor.

A importância referente às adaptações curriculares se justifica não somente pelas questões legais, mas pela necessidade de atender às diferenças. Para proporcionar um aprendizado de qualidade a todos, é imprescindível que se façam as adaptações necessárias para que isso aconteça.

Sendo assim, mais uma vez vale lembrar que inclusão é a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

DUARTE, Luiz Carlos. O excepcional na família e na instituição: deficiente ou sujeito? Revista Brasileira de Patologia Clínica, 1986.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*, 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, J.R. e NUNES, Leila R.O.P. "A educação especial na nova LDB". Comentário sobre a educação especial na LDB". In: Alves, N. e Villardi, R. (org.). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Livro organizado por N. Alves e R. Villardi. Rio de Janeiro: Dunya, 1997;

FREIRE, Ida Mara. Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania: Campinas, SP: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura – 34ª Edição);

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000;

JOVCHELOVITCH, Sandra (Org). *Textos em Representações Sociais*, Petrópolis: Vozes, 1995;

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Ciência e Senso Comum no Cotidiano das Classes Especiais. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995;

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 2005;

LÜDKE, Menga. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986;

MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). *A Integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memmon, 1997;

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997;

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Fundamentos de Educação especial. São Paulo: Pioneira, 1982;

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Educação Escolar: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar / (organizadoras, Verbera Moreira S. de S. Lisita, Luciana Freire E. C. P. Sousa). – Rio de Janeiro: DP&A, 2003;

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1998;

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997;

SOUZA, Maria Elena Viana. Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa: Algumas Considerações, Artigo: Rio de Janeiro, 2005;



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO HELENA ANTIPOFF

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente instrumento, eu, Cláudia Pires dos Santos,
portadora do RG n.º 06.656.286-9, estou ciente dos objetivos da entrevista
dada à Roberta Chaves Carvalho para trabalho de Monografia a ser apresentado no
curso de Pedagogia da UNIRIO.

Rio de Janeiro, 01 de outubro de 2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Escola de Educação - EE
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Roberta Chaves Carvalho (20031351048)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Educação inclusiva na fala de uma professora.

ORIENTADOR(A): Profa Dra. Aliny L. Sixel

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

Nota: 9,0

Considerações:

O trabalho apresenta uma temática fundamental para a formação de um pedagogo. O trabalho está bem construído e o conteúdo que apresenta a entrevista está bem construído a medida em que vai apresentando categorias retiradas e trabalhadas a partir da entrevista.

O trabalho precisa de algumas correções do ponto de vista de digitação, de formatação acadêmica.

No entanto, tais fatos não impedem nem tenham prejuízo à monografia.
Parabéns, Roberta.

DATA: 10/12/2007

Assinatura: Claudia de Oliveira Fernandes

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Aliny Lamoglia de Carvalho Sixel

Nota: 9,0 (nove)

Considerações:

A aluna compareceu a todos os encontros de orientação da monografia. Foi incansável nas correções e reelaborações textuais que foram necessárias. Em função, porém, de sua extensa carga horária de trabalho, alguns pontos do trabalho não puderam ser aprofundados.

Data: 14/12/2007

Assinatura: Aliny Sixel

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota: 9,0

Considerações:

O trabalho contém os principais elementos de uma monografia.

Data: 14.12.07

Assinatura: Janaina S.S. Menezes

RESULTADO FINAL			
Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
9,0	9,0	9,0	9,0