

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

MÍRIAM MATOS AMARAL

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO
CURRÍCULO MOLDADO PELAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM.**

BELÉM – PARÁ

2006

MÍRIAM MATOS AMARAL

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO
CURRÍCULO MOLDADO PELAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa:
Currículo e Formação de Professores.

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.
Orientador.

BELÉM – PARÁ

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA.

Amaral, Míriam Matos.

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém; orientador, Prof. Dr. Genyton Odilon Rêgo da Rocha. – 2006.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Mestrado em Educação, Belém, 2006.

1. Educação Especial – Currículo. 2. Currículos – Mudança. 3. Educação Inclusiva. 4. Escola Cabana – Belém (PA). I. Título.

CDD - 21. ed.: 371.953

MÍRIAM MATOS AMARAL

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO MOLDADO PELAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE BELÉM.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores.

Defesa pública em:

Belém, 26 de Setembro de 2006.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Orientador
Universidade Federal do Pará

Prof. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará

Prof. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará

À Lucila e Antonio Amaral, meus pais, minha vida.

À minha Grande Família (irmãs, irmãos, sobrinhos, sobrinhas, cunhados e cunhadas), onde há
chão, há fortaleza.

Ao Neto, por todo o bem que fez, faz e sempre fará por mim em nome do amor.

Ao Genylton Rocha, meu mestre da graduação a pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

Por todos os dias da minha vida e por mais esse desafio vencido, **DEUS** nunca me abandonou. Tu és fiel sempre.

Ao Professor Genylton Odilon Rego da Rocha, por ter acreditado no meu projeto de pesquisa, e que com todo o seu profissionalismo e competência, discutiu, analisou, orientou meu trabalho e me ajudou a conquistar mais essa vitória. Meus eternos agradecimentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, por todo o apoio dedicado a esta pesquisa, e por ter me ensinado as várias lições da pesquisa. Em especial, ao Professor Ronaldo Lima, que nos anos do curso (2004-2005) sempre ofereceu apoio na superação das dificuldades enfrentadas.

A CAPES, pela concessão de bolsa e conclusão desta pesquisa.

Às professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Ney Cristina de Oliveira, pela atenção e leitura rigorosa que na qualificação enriqueceram e possibilitaram a defesa deste trabalho de pesquisa.

Às professoras das Escolas e Unidades de Educação Infantil que aceitaram o convite de participação desta pesquisa.

À minha turma de mestrado: **A**ngélica, Araújo, ACM, Disel**M**a, Dôra, Elza, Elinilze, Fabríc**I**o, Goreth, Lui**Z** Felipe, Osterlin**A**, Raimun**D**a Rodrigues, Raimunda Costa, Sônia **E**li e Vanja, por todos os momentos de alegria e companheirismo. A cada um de vocês, eu guardarei as suas marcas e a intensidade das nossas amizades.

Agradecimento especial à Vanja Elizabeth, minha M.I.A. (mãe, irmã, amiga). Uma referência especialíssima em minha vida. Obrigada por fazer parte da minha história. À Maria Auxiliadora Araújo, pela lição de vida que me fez crescer como pessoa e me fez amadurecer a lição de que tudo é possível naquele que crê no Pai. À Osterlina Fátima Olanda, minha amiga, companheira de orientações acadêmicas e de idéias inclusivas, e, ao Fabrício Carvalho, da graduação ao mestrado, meu amigo de sempre.

Aos meus amigos e amigas de ontem, hoje e amanhã: Marcus Paulo, Teo, Sid, Glau, Carla Nilce, Cleyce Costa, Gekbede, Rozinaldo Ribeiro, Amélia Mesquita, entre tantos outros que fazem parte da minha trajetória de vida.

À Conceição Mendes, secretária do PPGED do Centro de Educação, que nas horas mais precisas seu apoio profissional jamais falhou.

A todos e a todas que contribuíram direta ou indiretamente para a finalização deste trabalho. Meus inestimáveis agradecimentos.

Se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo.

(Gimeno Sacristán)

RESUMO

A pesquisa faz uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da rede municipal de Belém – Pará a partir da inclusão educacional na educação infantil de crianças com necessidades educacionais especiais (NEES) proposta no Projeto Político Pedagógico Escola Cabana. Deste modo, nossas questões-problema apontam no sentido de investigar como se deu o processo de inclusão educacional de crianças com NEES após a implantação da Escola Cabana; Que práticas pedagógicas foram adotadas pelas professoras que atenderam às crianças com NEES incluídas na educação infantil da rede de ensino do município a partir da gestão Governo do Povo (1997-2004), e ainda, que currículo foi moldado a partir das práticas pedagógicas dessas professoras pós-inclusão. Temos como objetivos de pesquisa, analisar o processo de inclusão educacional na rede, identificar as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras e analisar o currículo que foi moldado após a inclusão na educação infantil de crianças com NEES. Na realização do estudo adotou-se uma abordagem qualitativa, recorrendo-se a entrevistas semi-estruturadas e análise documental no processo de coleta de dados. Os resultados da pesquisa revelaram que o processo de inclusão educacional efetivado nas escolas e unidades de educação infantil da rede municipal se deu com grandes dificuldades estruturais, principalmente na implementação de adaptações no acesso ao currículo da educação infantil. Para as professoras, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais foi um grande desafio em suas práticas pedagógicas. O acesso ao conhecimento escolar para essas crianças se deu, então, com o currículo moldado pelas práticas das professoras que experienciaram o movimento da inclusão educacional na Escola Cabana.

Palavras-Chave: Currículo - Currículo Moldado - Práticas Pedagógicas - Inclusão Educacional – Escola Cabana.

ABSTRACT

The research makes an analysis of moulded curriculum by pedagogical practices developed by teachers from Belém-Pará municipal net beginning from education inclusion in the pre-school of kids with special education necessities (NEES) proposed in Cabana School pedagogical politic project. So, our issue-questions, to point aiming to investigate as if gave the education inclusion of kids with Special Education Necessities after the introduction of Cabana School Project; wich pedagogical practices were adopted by teachers that attended kids with NEES included in preschools of teach net of Belém municipal district beginning of "People's Government" (1997-2004) and yet, wich curriculum was moulded beginning of pedagogical practices of teachers after inclusion. We have as objectives of research, to analysis the education inclusion process in net, to identify the pedagogical practices adopted by teachers and analysis the curriculum that were moulded after the inclusion in the Infantile Education of kids with NEES. In the realization of study adopted a qualitative approach, making use of semi structured interviews and document analysis in process of data collect. The results of research reveal that the process of educational inclusion executed in the schools and unitys of Infantile Education of municipal net if gave with big structural difficulty, mainly in the introduction of adaptations in access in the curriculum of Infantile Education. For the teachers, the kids inclusion with NEES was a big challenge in your pedagogical practices. The access in the school knowledge for this kids if gave, so, with the moulded curriculum by practices of teachers thah experienced the education inclusion movement in Cabana School.

Keywords: Curriculum, Moulded Curriculum, Pedagogical Practices, Education Inclusion, Cabana School.

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Educação Especial na Grande Belém.

Tabela II – Matrícula Inicial de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais 1999.

Tabela III – Matrícula Inicial de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais 2003.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
- CEAL – Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer.
- COED – Coordenadoria de Educação.
- COPLAN – Coordenadoria de Planejamento.
- DEES – Departamento de Educação Especial.
- DNEEEB – Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica.
- EIV’S – Espaço de Inclusão e Vivências.
- EMEIF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- ETEE – Equipe Técnica de Educação Especial.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação.
- NEES – Necessidades Educacionais Especiais.
- PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PNEES – Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.
- RME – Rede Municipal de Ensino.
- SEMEC – Secretaria Municipal de Educação.
- SEESP – Secretaria Nacional de Educação Especial.
- SEDUC – Secretaria Executiva de Educação.
- UEI – Unidade de Educação Infantil.
- UFPA – Universidade Federal do Pará.

SUMÁRIO

Introdução

Os Caminhos que Justificaram a Pesquisa.....13

1. A Educação no Contexto do Paradigma da Inclusão.

- 1.1) O que é o Paradigma da Inclusão27
- 1.2) A Educação na Perspectiva do Paradigma da Inclusão31
- 1.3) A Inclusão Educacional de Crianças com NEES.....44

2. A Inclusão Educacional de Crianças com NEES nas Escolas Municipais de Belém: O dito e feito do Projeto Escola Cabana.

- 2.1) O Projeto Escola Cabana: Definindo a Proposta Político-Pedagógica de Belém.....61
- 2.2) A Inclusão de Crianças com NEES na Rede Municipal de Ensino de Belém a partir da Implementação do Projeto Escola Cabana.....68
- 2.3) A Inclusão de Crianças com NEES na Rede: A realidade experienciada pelas professoras.....77
- 2.4) A Concepção de Inclusão Presente no Projeto Escola Cabana e a Visão das Professoras da Rede: Distâncias e aproximações de uma mesma realidade..... 83

3. O Currículo a partir das Práticas Pedagógicas de Professoras da Rede Municipal de Ensino Pós – Inclusão de Crianças com NEES em Belém.

- 3.1) A Proposta de Educação Inclusiva da Escola Cabana Avaliada pelas Professoras.....93
- 3.2) As Práticas Pedagógicas das Professoras: O Currículo Adaptado Pós-Inclusão.....103
- 3.3) Das Práticas que Modelaram o Currículo ao Currículo que Gerou Novas Práticas: As mudanças vivenciadas pelas professoras pós - inclusão.....110

Considerações Finais: Caminhos e Descaminhos de uma Prática Curricular Inclusiva.....	118
Referências.....	122
Bibliografia Geral.....	130
Apêndice.....	137

Introdução

Os caminhos que justificaram a pesquisa.

Desde a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jontiem, Tailândia) no final do século XX, tem-se assistido ao surgimento de inúmeros movimentos sociais que reivindicam a aquisição de direitos civis, políticos, sociais e educacionais aos diversos grupos marginalizados historicamente pela sociedade, dentro os quais destacamos o movimento em prol das pessoas com deficiências físicas, mentais ou de condutas típicas e superdotadas.

Após a promulgação da Declaração de Jontiem em 1990, houve um crescimento significativo, nos meios acadêmicos, de estudos sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais (NEES). No entanto, ainda se observa que existe muita confusão a respeito do que seja a inclusão e a quem ela se destina.

Neste trabalho, a inclusão educacional está sendo entendida como um movimento amplo que possibilita a constituição de uma escola democrática e justa, local de qualidade que garanta acesso e permanência dos alunos¹, resguardando aos mesmos o pleno exercício da cidadania². Para pesquisadores como Mantoan (2003) e Werneck (2004), a inclusão é vista de forma radical, defendendo que as pessoas com deficiências devam frequentar os espaços escolares em qualquer condição, independente das suas peculiaridades ou diferenças. Esta idéia não é plenamente aceita na comunidade acadêmica, existindo grupos de teóricos³ que, mais cautelosos, propõem que o processo de inclusão de todos os grupos historicamente marginalizados pela sociedade⁴ deve se dar de forma adequada para atender

¹ Refiro-me sempre a aluno (s), professor (es), educador (es) embora considere também as alunas, as professoras, as educadoras.

² SANTOS (2004), SASSAKI (1997, 1999), OSÓRIO (2001), CARVALHO (2001).

³ GLATT (1998), AINSCOW (2004) e CARMO (2001).

⁴ Como por exemplo, as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEES).

educacionalmente as necessidades imediatas dessas pessoas, com provisão e previsão de recursos educativos específicos para tais necessidades. Existem, ainda, grupos mais céticos que consideram a idéia da inclusão social e educacional de pessoas com deficiência como uma grande utopia na história da educação brasileira e mundial.

Estas discussões, polêmicas ou não, são compreensíveis, desde o momento em que se considere que os princípios de democracia e cidadania, bases de qualquer processo inclusivo, se transformem na contemporaneidade, em ideais que não possuam uma verdade absoluta e sim relativa. Falar em processo de inclusão na escola é falar de um movimento que se propõe a promover uma mudança profunda na educação. O propósito é melhorar o ensino à todos os alunos nas escolas públicas brasileiras.

Osório (1998) explicita que diante dos impasses sobre inclusão, radical ou não, é preciso ressaltar que a educação brasileira, embora tenha sido objeto de severas críticas no que tange a qualidade de seu atendimento, exerce um papel decisivo nesse processo inclusivo. A educação de qualidade propiciada no ambiente escolar é uma oportunidade por excelência de interações humanas e do exercício pleno da cidadania ativa. Nesse sentido, a inclusão social será uma, senão, a principal consequência dessa qualidade na educação.

Com esta lógica da melhoria do ensino, tratar sobre o processo de inclusão social em torno da educação é mais uma oportunidade para discutir a importância do direito a ter direito. Este que, para as pessoas, principalmente aquelas com deficiências, têm assegurado. A pesquisa parte do princípio de que a exclusão social é e sempre será uma construção do coletivo da sociedade. Ela é permeada de relações de poder. Onde houver essas relações haverá um movimento de exclusão social, de discriminação ou de preconceito social. O processo de inclusão social e educacional é uma vontade ética e um desafio que para muitos não é conveniente. Para outros é polêmico e para outros tantos mais, trata-se apenas de mais uma moda “inventada” por teóricos utopistas. Matiskei enfatiza que:

Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar (MATISKEI, 2004, p.187).

A partir desta lógica excludente levantada por Matiskei (2004) verifica-se que o termo inclusão-exclusão é uma relação ambígua que pode ter várias facetas de uma mesma realidade. É possível defender a inclusão sob a perspectiva social, educacional, digital e etc., assim como enveredar uma possível exclusão em outras perspectivas. Um exemplo é a inclusão de alunos surdos em ambientes mais restritos para ouvintes. Para a sociedade surda, a principal exclusão é a da omissão da língua de sinais como ferramenta do professor na sala de aula de ensino comum.

Uma vez que as pessoas ouvintes são a maioria e constituem o poder, a língua falada é vista como a única forma verdadeira de língua. Já a língua dos surdos (a minoria) é tida como um sistema insuficiente de comunicação, não uma língua real e completa (...). O preconceito e a ignorância fizeram com que a língua de sinais fosse oprimida por aqueles que se encontram no poder. Sabemos que a opressão chegou ao ponto de excluí-la das escolas, não apenas como matéria curricular, mas também, como meio de comunicação. A exclusão da língua de sinais dos meios de educação fez com que os próprios surdos achassem a língua de sinais inferior à língua falada. (XAVIER, 2003, p. 30-31 apud BERGMAN, 1993, p. 10).

Diante de tal problemática, ao defender a idéia de que todos devem ser contemplados com o processo de inclusão escolar, enfrenta-se um outro problema no contexto escolar: a exclusão de grupos com características e necessidades muito mais específicas em relação a atendimento educacional. É o caso dos alunos que apresentam surdez. Nesse sentido, é importante entender que tipo de inclusão a sociedade almeja. Tudo isso para não cair na ambigüidade do termo e, na pior das hipóteses, excluir aqueles que precisam de inserção nos vários ambientes sociais, culturais e etc.

Casali (1997) apud Oliveira, (2004, p. 20), alerta-nos para o entendimento de que a ambigüidade do termo inclusão pode, infelizmente, gerar uma exclusão mascarada:

De um lado, aqueles que são os “outros” dos sistemas (indivíduos, os alunos diante dos mestres, trabalhadores perante os patrões, pacientes diante dos médicos, cidadãos diante dos políticos, etc., ou as minorias sem poder como os grupos de idade, gênero, raça, religião, etc.) têm direito de serem incluídos no acesso aos bens disponíveis pela instituição, pela sociedade, pela cultura em questão. Nessa perspectiva, a exclusão é um sinal de dominação e, ao contrário, a inclusão é um direito. De outro lado, aqueles que são os “outros” dos sistemas, o são, e devem sê-lo radicalmente, porque sua liberdade é irreduzível aos projetos de dominação dos sistemas (no plural sempre), porque sua consciência é intocável, porque seus desejos são imprevisíveis. O outro humano é sempre exterior, exterioridade a todos os sistemas, a toda ontologia. O outro diz sua palavra a partir de si mesmo. Ele é uma “an-arquia” (sic). Ele é o que faz a história ser história, isto é, aparição e construção do novo, do im-pre-vi-sí-vel (sic). Nessa perspectiva, a inclusão é um sinal da dominação e, ao contrário, a exclusão é um direito.

Em vista disso, é importante reforçar que o processo de inclusão defendido nessa pesquisa é um processo de aquisição e exercício de direitos dos mais variados tipos: civis, políticos, culturais, econômicos e sociais.

É preciso insistir na idéia de que a inclusão educacional não é um tema novo, nem tampouco um discurso em moda. Entende-se que incluir a diversidade humana nas escolas comuns das redes regulares de ensino não é uma tarefa fácil e nem deve constituir-se em um desafio que caiba somente ao professor enfrentar. Nesse sentido, a construção e o desenvolvimento de um currículo inclusivo⁵ é um desafio a todos aqueles que se sintam compromissados com a idéia de uma educação de qualidade para todos. Tarefa, portanto, de todos os sujeitos inseridos na ambiência escolar: do porteiro à gestão da escola.

⁵ Pautado pelos princípios da educação inclusiva, que valorize o aluno na sua heterogeneidade e necessidade específica.

Preocupada com a qualidade da educação e com a não exclusão de ninguém ao direito a uma escola pública, gratuita e comum a todos, nesta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no Curso de Mestrado em Educação busco analisar o currículo moldado a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas por Professoras⁶ da Rede Municipal de Ensino de Belém, que receberam crianças com necessidades educacionais especiais nas suas turmas de educação infantil durante a gestão municipal auto-denominada *Governo do Povo*⁷. Assim, o trabalho de pesquisa realizado teve as seguintes questões norteadoras para investigação: **Como se deu o processo de inclusão educacional das crianças com NEES após a implantação do Projeto Político Pedagógico Escola Cabana no município de Belém? Que práticas pedagógicas foram adotadas pelas professoras que atenderam as crianças com NEES incluídas na educação infantil da Rede de Ensino a partir da gestão *Governo do Povo*? E que currículo foi moldado a partir das práticas pedagógicas dessas professoras?**

Diante dessas inquietações, ao realizar esta pesquisa busco identificar como foi desenvolvida a inclusão educacional das crianças com NEES após a implantação da proposta cabana; analisar que práticas pedagógicas as professoras adotaram para atender essas crianças com NEES incluídas na educação infantil e analisar o currículo que foi moldado pelas professoras dessas crianças.

Alguns estudos acadêmicos já foram sistematizados, analisando as propostas e práticas do “Governo do Povo” em relação ao segmento da educação de jovens e adultos, a política educacional de Belém, as políticas curriculares para a educação infantil, a formação continuada, bem como sobre outros temas educacionais. Em levantamento por mim realizado, identifiquei que não haviam trabalhos publicados sobre a escolarização de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos no campo da educação inclusiva e currículos moldados a partir das

⁶ O termo Professora será utilizado para as docentes entrevistadas na pesquisa.

⁷ Gestão administrada por uma coalizão de partidos políticos de cunho progressista, liderada pelo Partido dos Trabalhadores entre os anos de 1997 e 2004.

práticas pedagógicas de professoras da Rede Municipal. O período de busca de informações foi realizado no segundo semestre de 2004 na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), na Coordenadoria de Educação (COED), onde funciona o Departamento de Educação Especial (DEES) e nos trabalhos acadêmicos sobre inclusão, currículo e prática pedagógica levantados na literatura (Teses, Dissertações, Livros, Artigos científicos e outros).

Diante disso, percebeu-se a grande oportunidade da viabilização de uma pesquisa sistemática sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da educação infantil a partir do processo de inclusão educacional de crianças com NEES na Rede Municipal de Belém durante essa gestão.

Segundo dados de 2003 da SEMEC⁸, as creches, as Unidades de Educação Infantil (UEIS) e as Escolas Anexos matricularam 172 crianças com NEES (paralisia cerebral, deficiência física, auditiva, visão subnormal, síndrome de down, autismo, déficit cognitivo, dificuldade de linguagem, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, altas habilidades e síndrome de Cornélia de Lange). Esses dados não informavam como estavam enturmadas essas crianças, nem como foi dado o atendimento educacional no sentido de evidenciar o processo de inclusão das mesmas.

Neste mesmo documento é informado que a Rede Municipal de Ensino contou na gestão *Governo do Povo* com 34 Unidades de Educação Infantil, 32 anexos e teve uma política pedagógica de atendimento realizada através de duas efetivas linhas de intervenção: uma estabelecida pela avaliação e atendimento especializado e outra de assessoramento/acompanhamento e formação continuada dos educadores. Tanto os dados de matrículas quanto às linhas de ações interventivas apresentadas no documento não demonstraram nenhuma evidência de que o princípio da Inclusão Educacional proposto na Escola Cabana foi de fato efetivado no período de vigência da Escola Cabana. Esse fato pode

⁸ Presentes no documento intitulado *Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana: Orientações para a organização do planejamento escolar*. Ver Referências no final deste trabalho.

ser mais bem confirmado com o resultado das análises feitas nos capítulos finais desta pesquisa. Analisaram-se as práticas pedagógicas das professoras da Rede que trabalharam durante a implantação e consolidação da Proposta Cabana.

Apesar da inconsistência de dados, o Projeto Escola Cabana, ao longo de seus sete anos de implementação (1997 - 2004), mostrou através dos documentos publicados, que a Rede Municipal de Ensino de Belém procurou consolidar ações e princípios educacionais nas escolas e anexos. Promoveu políticas públicas de inclusão social que se caracterizaram em mais duas linhas de ação desenvolvidas pela equipe de educação especial do município⁹, somando quatro linhas de ação. Estas, então, corresponderem em: Avaliação Educacional e Atendimento Especializado; Assessoramento/Acompanhamento às Escolas e UEI's; Formação Continuada dos Educadores e Orientações às Famílias. Percebendo a incerteza da implementação e consolidação do princípio da inclusão nas escolas de educação infantil, sentiu-se a necessidade de investigar até que ponto essa política deu certo, especificamente em se tratando das práticas pedagógicas desenvolvidas para as crianças da educação infantil com necessidades educacionais especiais que foram matriculadas durante a gestão.

A realização de um trabalho acadêmico sistematizado sobre o currículo moldado a partir das práticas pedagógicas de professoras da Rede Municipal de Ensino pós-política de inclusão na gestão do *Governo do Povo* e de estudos específicos na literatura educacional nesse campo de conhecimento¹⁰, levaram a pesquisadora a investigar esta temática e a elaborar um projeto para analisar se as orientações da política de inclusão educacional presentes no Projeto Escola Cabana geraram mudanças nas práticas pedagógicas dessas professoras e se geraram, como estas professoras desenvolveram seu trabalho educativo na sala de aula (o currículo moldado).

⁹ Essas linhas são mais bem aprofundadas no capítulo segundo deste trabalho.

¹⁰ Principalmente nos arquivos da SEMEC-Belém.

A realização dessa pesquisa, ao meu ver, contribuiu para que a sociedade civil, em especial aqueles que apresentam deficiências físicas, visuais, auditivas, altas habilidades/superdotação e as próprias famílias das crianças especiais possam ter explicitados todos os seus direitos civis, políticos, sociais, econômicos e educacionais. Espera-se que tais direitos sejam concretizáveis na prática, considerando-se as emergentes necessidades que essa comunidade específica tem requerido. Atualmente, é crucial que todos os cidadãos conheçam os direitos de que as pessoas com NEES devem desfrutar no seu dia-a-dia e qual a importância da inclusão educacional em suas vidas.

Para os graduandos, pós-graduandos e profissionais da educação, este trabalho contribui para o debate, engrossando os resultados de pesquisa que tem se dedicado a compreender o tema do currículo na educação infantil na perspectiva da inclusão educacional. No mais, auxiliará para que outros estudos teóricos e empíricos sejam desenvolvidos e engajados nesta causa importante para a educação nacional e que os resultados vislumbrados sejam socializados nos mais diversos meios científicos e sociais.

Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta um estudo sobre o currículo implementado por professoras do município de Belém-Pará a partir de suas práticas pedagógicas em sala de aula, especificamente, em ambientes de educação infantil no período de implantação e consolidação do Projeto Político Pedagógico Escola Cabana.

Para que fosse possível alcançar os objetivos anteriormente traçados, optei pela realização de uma pesquisa qualitativa. A importância da adoção de uma abordagem qualitativa neste estudo de Mestrado deveu-se ao fato de ter buscado obter informações esclarecedoras do objeto de estudo, uma vez que sabemos que a pesquisa qualitativa tem como um de seus objetivos propiciar o esclarecimento do objeto de análise. Bogdan & Biklen (1994, p. 49) enfatizam este objetivo, destacando que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Na realização deste estudo encontrei embasamento na dialética, e dessa forma busco analisar o objeto deste estudo sob um olhar inquiridor. Neste processo dialético de conhecimento, “o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Ao analisar as práticas pedagógicas de professoras que atuaram com crianças com NEES, “perquirindo e expondo o que realmente foi desenvolvido na práxis” (FRIGOTTO, 1994, p. 82-83) nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Belém, fiz uso da crítica dialética que objetiva questionar fundamentalmente uma visão estática da realidade posta, seus conflitos de interesses e a possibilidade de uma ação transformadora dos homens como agentes históricos.

Contribuindo com essa análise das pesquisas crítico-dialéticas, Gamboa (1994, p. 97) nos ensina que:

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita, [pois] esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica desvendando suas possibilidades de mudança.

Ludke e André (1986, p. 26) afirmaram que descobrir aspectos novos de um problema “*se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que*

orienta a coleta de dados”. Além disso, o pesquisador qualitativo no processo de coleta de dados não pretende fazê-lo na intenção de confirmar ou contestar alguma hipótese por ele já elencada.

Sobre essa questão do processo de coleta dos dados, Bogdan & Biklen (1994, p. 50) reiteram que:

Os investigadores qualitativos... não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...). O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação.

Dando início ao processo investigativo, realizei uma revisão bibliográfica que contribuiu para fundamentar os conceitos básicos do campo temático de análise. Para este fim foi selecionado um conjunto de referenciais teóricos e metodológicos que embasaram o objeto de estudo desta pesquisa.

As obras de Maria Teresa Mantoan (1997, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005) foram fundamentais, sobretudo, pelo conceito de educação inclusiva apresentado pela autora. Para ela, a inclusão não pode ficar restrita a alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas sim aos demais sujeitos excluídos socialmente, garantindo que todos obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Destaque deve ser dado a obra de Gimeno Sacristán (2000). Ele faz valiosas interpretações sobre o processo de desenvolvimento de currículos. Nesta pesquisa, foi utilizada sua obra *“O Currículo: Uma reflexão sobre a prática”*, que faz uma discussão sobre o desenvolvimento de currículos pelos professores, admitindo que o currículo é uma confluência de práticas, nas quais se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, sendo que o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse currículo.

Completando esta discussão sobre currículo, é feito um diálogo com Antonio Flávio Barbosa Moreira (1998a, 1998b) que faz uma leitura crítica sobre propostas curriculares alternativas e sua concepção de currículo. E o conceito de currículos praticados, definido por Inês Barbosa de Oliveira (2003, 2005).

Frisa-se também as contribuições teóricas de Marcos José Silveira Mazzotta (1987, 1996, 1997, 2002, 2004) sobre o processo histórico da educação de pessoas com deficiências. Custódio de Almeida (1998) que trata da inclusão social como uma prática coletiva e Rita Figueiredo Bonetti (1999, 2002) sobre a educação de crianças com deficiências.

No processo de coleta de dados, primeiramente utilizamos a pesquisa documental para o alcance dos objetivos da pesquisa. A importância desta técnica para este trabalho de pesquisa se deveu, principalmente, por ter permitido analisar todo o movimento que o processo de inclusão educacional alcançou para efetivar a garantia de direitos dessas pessoas. Além do mais, o estudo documental deu possibilidades para que eu confrontasse aquilo que está no plano das orientações como o Projeto Escola Cabana e aquilo que realmente as professoras conseguiram efetivar dentro das possibilidades das suas práticas pedagógicas, ou seja, o plano das ações educativas propriamente efetivadas.

Os documentos coletados e analisados foram a Constituição de 1988, Leis Federais n.º 7.853/89, Lei n.º 8.069/90, LDB n.º 9.394/96; Tratados Internacionais, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos humanos de 1948; a de Salamanca; o Decreto n.º 3.298/99; Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Plano Municipal de Educação de Belém; Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana – Orientações para a Organização do Planejamento Escolar; Cadernos da Escola Cabana e Anais da Conferência Municipal de Educação e do I e II Congresso Municipal de Educação de Belém.

A segunda técnica de coleta de dados foi a entrevista do tipo semi-estruturada com as professoras da Rede Municipal de Belém. A importância da entrevista como técnica de coleta de dados para o estudo com as professoras se justificou pelo fato de que é uma técnica que possibilita ao pesquisador qualitativo questionar os sujeitos investigados, com objetivo de perceber as experiências vivenciadas, a forma como estes sujeitos estruturam seus pontos de vistas do mundo social em que vivem. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 51), este tipo de instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre o sujeito-pesquisador e os sujeitos investigados:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber ‘aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem’ (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Os sujeitos desta pesquisa foram as professoras da SEMEC¹¹ – Belém que ministraram a educação infantil no período da gestão *Governo do Povo*, e que receberam crianças com NEES em suas turmas regulares. A pesquisa de campo que não teve fins censitários¹² aconteceu na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Miguel Pernambuco Filho e nas Unidades de Educação Infantil Cremação e Caripunas, todas localizadas em Belém. Estas foram escolhidas em função dos seguintes critérios:

a) Por se tratar de escolas que entre os anos de 1999 e 2003 desenvolveram a escolarização de crianças com NEES, numa média de matrículas muito significativa.

¹¹ Secretaria Municipal de Educação.

¹² Não pretende abranger a totalidade dos componentes do universo delimitado, mas apenas uma parte dessa população (LAKATOS; MARCONI, 1995, p.108.).

b) Por serem escolas que receberam matrículas efetivas de crianças com NEES, não necessariamente, com um maior índice de matrícula, definida nos dados estatísticos da COPLAN (Coordenadoria de Planejamento) da SEMEC.¹³

c) São escolas situadas em bairros populosos da região metropolitana de Belém e com características diferenciadas do ponto de vista social, econômico e cultural: bairro do Jurunas, Cremação e Batista Campos. O bairro do Jurunas e Cremação são bairros periféricos e o da Batista Campos é um bairro do centro da cidade.

d) As professoras de educação infantil dessas escolas atuaram durante a gestão *Governo do Povo*, e conseqüentemente, vivenciaram o Projeto Político Pedagógico Escola Cabana.¹⁴

Ao longo deste trabalho de pesquisa, o processo de análise dos dados, tanto de documentação direta (entrevistas) quanto de indireta (estudos bibliográficos e documentais), foi realizado “*através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados.*” (ALVES MAZOTTI, 1998, P.170).

A análise dos dados realizou-se à luz dos teóricos anteriormente mencionados, bem como de outros listados na referência bibliográfica indicada ao final do texto. Deste modo, após a coleta feita por meio dos documentos, dos estudos bibliográficos e da aplicação das entrevistas com as professoras da Rede de Ensino Municipal de Belém, desenvolveu-se uma análise interpretativa dos dados, fazendo um contraponto entre a fala das professoras e a análise dos teóricos sobre a elaboração de currículos modelados, desenvolvidos por professores e professoras.

¹³ A razão desse critério se explica pelo fato de que os dados da COPLAN de escolas que registraram um grande número de matrículas de crianças com NEES não equivalem com o que realmente as próprias escolas receberam. Nos documentos da COPLAN, entre os anos de 1999 e 2003, escolas como a Ciro Pimenta, que tiveram 32 crianças com NEES nos quadros estatísticos da equipe de informática, quando fui visitar esta escola no período de pesquisa de campo, constatei que a escola tinha recebido durante esse período (1999-2003) apenas 3 crianças – síndrome de down, deficiência auditiva e deficiência mental, segundo informações e registros de matrícula da coordenadora pedagógica da escola e a secretária responsável.

¹⁴ Por motivo de força maior, as professoras solicitaram que seus nomes próprios não fossem identificados na pesquisa. Assim, adotaremos para cada professora das escolas selecionadas uma numeração específica.

Os resultados da pesquisa estão estruturados em três capítulos. O primeiro capítulo trata do conceito de paradigma da inclusão, sua significância no contexto da educação especial. Analisa-se a emergência desse novo paradigma no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, o sentido da inclusão social para as minorias sociais e, principalmente para as crianças com NEES.

O segundo capítulo está direcionado para a pesquisa na inclusão educacional das crianças com NEES matriculadas nas Unidades de Educação Infantil do município de Belém durante a gestão *Governo do Povo*. É apresentada a proposta da Escola Cabana para a educação municipal na vigência deste governo. Apresenta-se qual era a concepção de inclusão presente no Projeto Escola Cabana e de como foi feita a implementação da inclusão educacional dessas crianças após a consolidação do Projeto pelas professoras da rede.

O terceiro capítulo representa o cerne da ação da pesquisa. São analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do município, através de suas atitudes e opiniões frente ao movimento da educação inclusiva presente na Proposta Cabana, bem como analisar-se o currículo moldado para efetivar a inclusão das crianças com NEES no processo de ensino–aprendizagem propriamente dito.

1. A Educação no Contexto do Paradigma da Inclusão.

“Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensa sobre a inclusão, de imediato a associa com os portadores de deficiência (raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiência e, muito menos, a outras minorias, como é o caso de negros, ciganos e anões, por exemplo)”. (ROSITA EDLER CARVALHO, 2004, p. 26).

1.1 – O Que é o Paradigma da Inclusão.

Ao iniciar este tópico creio ser necessário, antes de tudo, esclarecer o conceito de paradigma que assumo nessa pesquisa. Danilo Marcondes (2000) em seu artigo sobre “*A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade*” traz uma interessante discussão sobre alguns modelos conceituais de paradigmas e as crises subjacentes a estes. Marcondes esclarece que, em termos gerais, o conceito de paradigma pode ser entendido a partir de duas importantes fontes: na visão de Platão e na visão contemporânea de Thomas Kuhn. Do ponto de vista platônico, paradigma são as formas ou idéias, arquétipos ou modelos perfeitos, eternos imutáveis dos objetos existentes no mundo, um tipo exemplar de abstração que surge no mundo concreto como cópias imperfeitas. E, na acepção Kuhniana, um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham, ou em outras palavras, “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada” (Kuhn, 2003, p. 218).

O surgimento de novos paradigmas e a ruptura de velhas estruturas paradigmáticas vem causando, o que Moraes (1997) chama de “processo de mudança conceitual”. O surgimento de novos paradigmas se dar quando um novo repensar se torna

necessário para explicar determinados aspectos da realidade. Segundo Moraes, o surgimento de novos paradigmas requer:

Novos debates, novas idéias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, com base em novos fundamentos. Em conseqüência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso decorrente da insatisfação com modelos predominantes de explicação. (MORAES, 1997, p. 55).

Em síntese, paradigma corresponde a modelos teóricos, abstratos, valores e crenças, princípios e normas que uma determinada comunidade partilha em um dado momento histórico. Assim, no campo da pesquisa científica surgiram o paradigma da astronomia copernicana, o paradigma da mecânica de Galileu, o paradigma da mecânica quântica e outros. No campo educacional, surgiu o paradigma da educação tradicional, o paradigma crítico social dos conteúdos, o paradigma da integração, o paradigma da inclusão e etc.

Deste modo, o surgimento do paradigma da inclusão está atrelado fundamentalmente a valorização e o respeito à diversidade humana. O seu grande mote é a construção de uma sociedade melhor para todos. O movimento de inclusão surgiu na segunda metade dos anos de 1980 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 1990 também em países em desenvolvimento e deslanchou significativamente nos primeiros anos do século XXI envolvendo todos os países (SASSAKI, 1997, p.17).

Este paradigma teve uma abrangência ainda mais acentuada, em conseqüência da insatisfação referente ao movimento de integração proposto por organizações institucionalizadas e hegemônicas que detinham um determinado poder de atuação. Até porque, antes do movimento pela inclusão, o modelo de integração tinha uma atuação em relação aos grupos minoritários demasiadamente segregativa. Na verdade, o paradigma da

integração primava pela institucionalização das pessoas marginalizadas, em que estas, excluídas da sociedade, se viam obrigadas a fazer um trabalho de adequação aos costumes e normas sociais vigentes. Essas pessoas discriminadas teriam que se adaptar a sociedade e a ideologia dominante.

A partir da década de 1990, novos grupos sociais foram surgindo. O intuito era, além da desinstitucionalização, da não segregação em ambientes guetizados, conquistar seus direitos nessa mesma sociedade dominante e, conseqüentemente, exercê-los na prática.

Como bem analisa Touraine (1994, p. 263), esses novos movimentos sociais, materializados pelos grupos minoritários, se auto-afirmaram como “demandas identitárias dos novos movimentos sociais”, mobilizando princípios, sentimentos, falando mais de autogestão, de democracia interna do que de tomada de poder. Primavam pela legitimidade de sua atuação, de seus direitos de cidadãos plenos. Como exemplo desses novos movimentos sociais, tem-se o feminista, os étnicos, os GLSBT (Gays, Lésbicas, Simpatizantes, Bissexuais e Transexuais) e o movimento das pessoas com deficiências e altas habilidades.

Para Kauchakje (1999), estes novos movimentos sociais carregam uma dualidade: do envolvimento nas questões de justiça social e das relações mais igualitárias (característica que têm em comum com os movimentos mais tradicionais) e a referência ao que lhes é peculiar enquanto elemento de distinção – a demanda pelo reconhecimento de identidades específicas.

Em se tratando do movimento das pessoas com deficiências e altas habilidades, o paradigma da inclusão foi sendo erigido e defendido como uma nova forma de pensar e valorizar as diferenças que se apresentam em cada indivíduo na sociedade. Nesse sentido, este movimento defende que é necessário que essa nova mentalidade de valorização aos direitos dos sujeitos se efetive na prática, e que as organizações governamentais e não-governamentais façam valer o principal mote da inclusão: o respeito à diversidade humana. Destarte, a partir

de 1948, com a “Declaração dos Direitos Universais do Homem”, aprovada pela ONU, vários países puderam reconhecer que todos, homens e mulheres, crianças, jovens e idosos, pobres e ricos, negros e brancos, deficientes e não-deficientes e tantas outras identidades culturais, têm garantidos os mesmos direitos.

A partir dessa Declaração, foi possível pensar na isonomia dos indivíduos e no exercício de sua cidadania numa perspectiva do gozo de direitos civis, políticos, sociais e culturais. O documento, publicado pela ONU em 10 de dezembro de 1948, referendava a universalização desses direitos humanos, “considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.” (ONU, 1948, p. 6).

Sendo um documento que foi ganhando signatários em todo o mundo, a Declaração Universal dos Direitos do Homem apontou como principal objetivo para todos os povos e nações “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]” (Op. Cit., p. 12).

Nesse contexto da conquista de direitos públicos e subjetivos de acesso ao ensino e à educação sem distinção de qualquer natureza, a Declaração, mesmo incipientemente, já apontava para a necessidade de incluir aqueles que historicamente foram tratados à margem da sociedade ou que foram expostos a processos de discriminação.

Tal movimento de inclusão terá no âmbito educacional uma significância extrema para tornar reais os direitos inalienáveis prescritos pelos documentos nacionais e internacionais em prol dos sujeitos historicamente excluídos. Este debate será mais bem discutido no próximo subtítulo quando será destacado o direito à educação como um dos princípios que regem o movimento maior de inclusão social e principalmente, no campo da educação, do direito que as pessoas com deficiências têm de exercê-lo com eficácia.

1.2 - A Educação na Perspectiva do Paradigma da Inclusão.

Atualmente, as teorizações no campo da educação têm apresentado discussões a respeito de como abarcar a garantia de direitos públicos e subjetivos, direitos considerados essenciais à vida de todo ser humano a todos os grupos que se encontram historicamente excluídos da sociedade. Neste sentido, muitos teóricos, como Mantoan (1997, 1998, 2001, 2002, 2003), Sasaki (1996, 1997, 2004) e Mazzotta (1987, 1996, 1997, 2000, 2002) têm defendido a perspectiva da Inclusão em ações educacionais voltadas para as pessoas com deficiências e altas habilidades.

A inclusão, com base na opinião desses autores, é entendida como um processo dinâmico que reconhece a diversidade humana (MAZZOTTA, 2000, SASSAKI, 2004). Seu principal fundamento é a igualdade na participação social de todos os cidadãos, principalmente de grupos marginalizados pelas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. O objetivo primordial desse processo é a não-exclusão de todos esses grupos em ambientes sociais formalizados, imprescindivelmente, em espaços escolares de cultura geral.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 24).

O significado da palavra inclusão nos dicionários de língua portuguesa (Silveira Bueno, 2000 e Aurélio, 1998) é “*fazer parte, estar compreendido*”. Mas por que até hoje é tão difícil compreender a existência desses grupos que muitos chamam de minoritários? Porque cada vez mais vem se tornando desafiador incluir socialmente os grupos historicamente marcados pela exclusão e marginalização?

A partir do século XX, as pessoas com deficiências passaram a ser consideradas e reconhecidas como cidadãos com direitos e deveres de participação social. No entanto, o seu atendimento se restringia a uma perspectiva médico-assistencial e de caridade. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, para essas pessoas, é estabelecido um atendimento mais educacional, voltado para a sua escolarização. Esta Declaração em seu artigo 1º determinou ser a educação um direito de todo ser humano, independentemente de suas necessidades específicas ou não.

Enfatizando tal garantia educacional e a necessidade de um melhor atendimento para a diversidade humana, outro tratado internacional – a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 20 de dezembro de 1957 - deixou claro em seu 5º princípio que: “À criança incapacitada física, mental ou socialmente, será proporcionado o treinamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar” (ONU, 1957).

O movimento de inclusão em torno da educação, como mencionamos anteriormente, veio ganhando dinamicidade desde a década 1990, quando se intensificaram as discussões com a “*Conferência Mundial de Educação para Todos*” em Jomtien, Tailândia. Neste evento reuniram-se países de todos os continentes para tratarem de problemas relacionados à exclusão no mundo. Cada país relatou seus principais flagelos sociais e apontou os grupos mais excluídos socialmente. O Brasil apresentou seu relatório, indicando que os pobres representam o grupo mais vulnerável a processos de exclusão.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pela discussão e implementação de políticas voltadas para a inclusão social, para as diferenças, inclusive para o acesso e a permanência na escola com qualidade de pessoas com deficiência:

[...] a idéia fundamental desta fase é a de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional

de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica. A inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria. (SASSAKI, 2004, p.8).

O processo de inclusão e o acesso à educação ganharam um termo mais atualizado: o de “Educação Inclusiva”. Ao longo dos anos de 1990 e início dos anos 2000 adquiriu maior expressão nos documentos oficiais e destaque nas publicações da área educacional. O termo tem sido muito bem utilizado por vários educadores brasileiros para expressar a adoção de práticas educativas o menos excludente possível, principalmente para aqueles que apresentam alguma deficiência sensorial ou neurológica, física ou de condutas típicas, e, ainda, os que apresentam altas habilidades.

Santos & Oliveira (1999, p. 16) afirmam que o termo ‘educação inclusiva’ adquiriu seu rótulo oficial nos anos 1990. No campo da educação como um todo, “o termo tem sido utilizado para expressar a adoção prática e organização pedagógica seja o menos excludente possível”. Ou seja, é necessário que as escolas regulares de ensino comum desenvolvam mecanismos organizacionais compatíveis com as necessidades dos alunos com NEES, adaptando desde estruturas físicas até currículos e programas educacionais. Assim, favorecerá prática e organização pedagógica mais includente possível.

Entender a educação inclusiva como um direito de todos e para todos é a iniciativa primeira para transformar a sociedade que hoje é taxada como excludente e geradora de desigualdades sociais. E, a partir daí, concentrar a idéia de que a inclusão no processo educacional sugere a imagem de uma escola dinâmica, em constante processo de construção e permeada pela valorização da diversidade humana.

Dessa forma, discutir o processo de inclusão social em torno da educação é teorizar sobre a idéia dos direitos a que esses cidadãos tradicionalmente discriminados têm hoje assegurados. Parte-se do princípio segundo o qual, sendo a exclusão social um mal inerente à ideologia dominante (capitalismo), trata-se de uma problemática de toda sociedade e de cada cidadão. E, se o processo de inclusão é uma vontade ética e um desafio, então eticamente deve ser assumido por todos plenamente. Sobre essa questão, Pires (2006, p. 47) enfatiza a ética da inclusão na constituição do sujeito cidadão:

A ética da inclusão é um imperativo do direito da cidadania, e fundamenta-se no direito que as pessoas com necessidades educativas especiais têm de tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população. A construção de uma sociedade para todos, onde todos os cidadãos possam ver concretizada a qualidade de vida, só pode acontecer no respeito às diferenças e na valorização da diversidade, e esta concretização, integrada ao desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais deve acontecer dentro e através do processo de inclusão.

Educadores e profissionais comprometidos com a educação têm o dever moral de encontrar, produzir e viabilizar mecanismos ou ações positivas de inclusão. Esta afirmação é feita acreditando que a educação é um caminho de emancipação social e também um mecanismo de inclusão que pode, sim, pôr em prática uma escola inclusiva, democrática e de qualidade para todos que dela necessitem ou procuram.

Educação inclusiva, Inclusão educacional ou pedagogia da inclusão (BONETTI, 1999) são termos que denotam uma mesma perspectiva: oferecer oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, resguardando a diversidade e tendo a consciência de que todos têm suas capacidades e necessidades próprias.

Mantoan (2003) vem discutindo que o movimento pela inclusão educacional, entendido de forma radical, responsabiliza a escola e a sociedade por educarem adequadamente e acolherem toda a diversidade humana. Mas, aí, apresentam-se algumas problemáticas que há muito tempo vem caracterizando o sistema educacional brasileiro: a precariedade do ensino nas escolas públicas e gratuitas e a parca qualificação do professor e profissionais da educação para lidarem, principalmente, com as diferenças na sala de aula.

Do ponto de vista das escolas regulares que atendem, por exemplo, alunos com NEES, o movimento de inclusão veio para colocar em xeque a qualidade de seu ensino. As escolas ainda não conseguem resolver toda a problemática que acarreta uma escola pública, gratuita e dependente de verbas públicas para manterem estruturas e recursos básicos que uma instituição educacional requer. Mais do que isso, “a inclusão pegou as escolas de calças curtas” (MANTOAN, 2003), pois tem revelado o quanto as escolas estão despreparadas para trabalharem com turmas heterogêneas, com alunos em situação de deficiência, com crianças de diferentes religiões, com limitações de aprendizagem, enfim, a diversidade humana propriamente dita.

Atualmente, algumas escolas públicas e gratuitas estão “tentando” seguir as normas e determinações vigentes na Legislação Brasileira, embora saiba que só a implementação legal de políticas públicas não garante, na prática, a melhoria da qualidade da educação e de reverter o quadro de exclusão educacional que tem marcado o sistema público de ensino. Para Prieto (2004, p. 13), é necessário que se garantam investimentos e ações que possibilitem essa melhoria e ampliem o acesso da educação a crianças, jovens e adultos nos e dos sistemas de ensino:

O momento político atual, mais uma vez, reclama a participação da sociedade civil. A tão almejada qualidade de ensino para que todos os alunos tenham seu direito à educação requer a garantia de investimento em ações e medidas que visem à melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos dentre outras possibilidades de ação. Nessa perspectiva pode-se potencializar um movimento de transformação da realidade educacional brasileira para se conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos nos e dos sistemas de ensino.

Uma outra problemática pela qual o sistema educacional brasileiro tem se deixado marcar é a precarização na formação de seus professores. Isso denota um despreparo em lidar com as diferenças de aprendizagem na sala de aula. Essa questão do despreparo não pode ser discutida apenas do ponto de vista das instituições de formação, mas de toda uma lógica da política neoliberal que inviabiliza a ampliação e aprofundamento de políticas sociais para a educação, concentrando esforços maiores nos interesses econômicos, o que, para os neoliberais resulta muito mais conveniente.

Daí o interesse em destacar a importância do debate sobre a inclusão social em torno da educação. Acredita-se que este é um movimento de resistência contra todas as características do neoliberalismo – a privatização do bem público, a exclusão social, a exacerbação pela estética, a excelência nos resultados, a produtividade, o individualismo, a não-criticidade dos sujeitos - e toda a exclusão escolar dos muitos grupos marginalizados socialmente.

Em pleno século XXI, não se pode ficar omissos em relação a esta problemática. É preciso lutar pela conquista do exercício do direito ao acesso à educação. Construir uma verdadeira cultura de inclusão, na qual seja possível superar a exclusão da diferença e assumir o desafio da democratização de todos os segmentos da sociedade brasileira. A escolarização deve ser a bandeira de luta de todos os professores que acreditam

na educação inclusiva. Esse é o principal desafio que nós, educadores, devemos assumir.

Como bem lembra Almeida,

O desafio para cada um que se compromete com a vida, com o bem, com a justiça é simplesmente ser portador da vida, do bem e da justiça. Isso não é novo. Desde o início entendemos que pai é aquele responsável pelo filho, por isso é pai; o professor é o responsável pelo aluno e por isso é professor; educador é aquele que está comprometido com a emancipação dos educandos, por isso é educador; cidadão é aquele que participa ativamente da vida da cidade, por isso é cidadão; cristão é aquele que está comprometido com Cristo, por isso é cristão. Mas, se não assumimos a raiz da nossa ação e da nossa profissão, podemos até imaginar um 'pai' que não tem compromisso com um filho, ou um 'professor' que não está nem aí para os alunos, um 'educador' descomprometido com a educação, um 'cidadão' à margem da cidade e até um 'cristão' sem Cristo. (1998, p. 148).

Todos podem praticar a inclusão de alguma forma. Cada pessoa está inserida em contextos diversos que permitem construir mais vida e constantes relações interpessoais. Isso gera mais situações de humanidade, mais consciência de que é preciso saber respeitar o outro. Tudo para sermos respeitados, e, acima de tudo, incluídos. Isto é valorização do outro. É inclusão social.

Quando admi-ti-se que o outro, o diferente, também faz parte dessa sociedade, do coletivo, e que formamos uma rede de interdependência, estaremos praticando uma forma de inclusão. Por isso, “é importante ter em mente que a inclusão social só é social porque é interdependente, precisa de organização conjunta, de decisão comunitária, de coragem coletiva.” (Id. Ibid., p.149).

Nessa perspectiva, a questão da educação inclusiva discutida na atualidade está direcionada ao preparo da estrutura organizacional da escola (aspectos físicos, curriculares, pedagógicos e administrativos) para que esta possa ter crédito de receber qualitativamente todas as crianças com ou sem deficiência. Mais especificamente, receber adequadamente

todas as crianças de zero a seis anos que apresentam NEES. Nesse sentido, como demonstra Carmen (2002, p.55),

[...] a tarefa primordial dos educadores é oferecer a cada criança aquilo que ela necessita para seu progresso. Isso significa considerar a educação como instrumento de desenvolvimento pessoal e social, e não como um instrumento de classificação.

Ao longo da história da Humanidade, as pessoas que apresentassem deficiências biológicas ou adquiridas foram (e por que não dizer, ainda são) alijadas de muitos direitos já conquistados pelos cidadãos. São os direitos relacionados a saúde, educação, lazer, trabalho, previdência social e tantos outros que asseguram uma digna qualidade de vida a todas as pessoas na sociedade.

Todas essas pessoas com deficiência – física, auditiva, mental, visual, múltipla ou condutas típicas, por alguma razão na vida apresentam características que fogem ao que é considerado “padrão normal” numa sociedade excludente. Daí, então, estas mesmas pessoas sofrerem todo tipo de preconceito e discriminação tanto nas ruas, instituições públicas e privadas, escolas, e, até mesmo, dentro da própria família. Esta que, por muitas vezes, esconde, por medo, uma criança com deficiência do grupo social, interiorizando que esta criança não satisfaz às exigências da “normalidade”, do saudável, do sujeito capaz, produtivo e útil à sociedade em geral.

Isto parece aos olhos de muitos profissionais, principalmente dos educadores, um sintoma muito negativo de inferiorizar as potencialidades e possibilidades de uma pessoa com as mais diferentes deficiências, em especial as de uma criança com NEES.

Neste contexto, o que a escola inclusiva estabelece, no sentido de tornar possível a realidade da inclusão social nas unidades de ensino, é que estas pessoas, prioritariamente as crianças com deficiências, possam e devam receber um atendimento

educacional satisfatório, baseado num currículo adequadamente flexível, aberto a debates e construções coletivas com a comunidade educacional local.

No que concerne à elaboração desse projeto curricular que não seja excluyente, é mister estabelecer uma compreensão teórica sobre o que pensam os especialistas no campo do currículo, principalmente para tentar mostrar as possibilidades dessa flexibilização e construção coletiva. É importante saber como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais vêm defendendo a elaboração do projeto curricular flexível a uma educação inclusiva.

Deste modo, a proposta que a Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP) deu sobre um currículo flexível às diferenças, baseia-se numa concepção de currículo “instrumental”, aberto, dinâmico e diversificado, “construído a partir do projeto pedagógico da escola [...] que tem um caráter político e cultural e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar” (BRASIL, 1999, P. 31). Para o MEC, o currículo deve ser operacionalizado para orientar as atividades educativas do professor, explicitando “o que, quando e como ensinar, e também, o que, como e quando avaliar” (Id, p. 31).

A “Adequação Curricular” proposta pela SEESP significa um processo dinâmico inerente da educação para todos e a melhor “viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais” (Ib. Id. p. 32), não se fixando no que de especial possa ter a educação desses alunos, mas flexibilizando a prática educacional para atender a todos e promover o seu progresso em função de suas peculiaridades e diferenças individuais.

Para Jurjo Santomé (1998), flexibilizar ou adequar um currículo para todos requer a defesa de um projeto curricular integrado e efetivamente interdisciplinar. Do ponto de vista do autor, um currículo integrado e interdisciplinar corresponde a um planejamento organizado coletivamente pelos próprios professores, estudantes, equipe pedagógica e outros membros da comunidade escolar. Nessa construção curricular devem ser respeitados os

conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante. Em sua obra sobre a construção de currículo integrado, Santomé faz uma abordagem sobre a inclusão social, explicitando que existe uma postura de silenciamento nos conteúdos dos currículos elaborados pelos profissionais da educação. Este autor afirma que

É muito difícil encontrar nos livros-textos mais usuais nas instituições escolares alguma informação e ilustrações, onde aparecem pessoas portadoras de deficiência, dados que permitam que alunos e alunas possam analisar e equilibrar os estereótipos negativos que predominam em seus ambientes familiares, de bairro, meios de comunicação e na sociedade em geral. (SANTOMÉ, 1998, p.145-146).

Em meio a este tipo de análise, Santomé discute a questão da globalização e suas implicações sociais para as populações minoritárias e marginalizadas como, no caso, as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas.

As pessoas portadoras de algum tipo de deficiência são contempladas como merecedoras de intervenções e ajudas definidas como atos de caridade. As palavras justiça, direito etc., raramente aparecem nas linhas de argumentação básica em uma sociedade classista que ainda continua tratando de ocultar e segregar estes tipos de pessoas, pois não estão de acordo com seus parâmetros de produtividade dominantes. (SANTOMÉ, 1998, p.146).

Como se pode observar, o objetivo de um currículo voltado para a diversidade humana, incluindo-se aí as necessidades educacionais de pessoas com deficiências, deve ser o de defender que esse currículo seja, inicialmente, flexível e construtivo. Santomé argumenta que essas pessoas não estão pedindo caridade nem favores da sociedade para que sejam incluídas na escola. Elas estão cobrando o que é seu por direito constitucional: educação como direito público e subjetivo com acesso e permanência com qualidade.

O sentido da construção de um currículo integrado às idéias da inclusão social especificamente às crianças da educação infantil que apresentam NEES é de proporcionar a

interação entre as diferenças e permitir que essas crianças construam conhecimentos a partir de sua diversidade cultural, política, econômica e social, independente do fato de serem ou não alunos “deficientes”.

Diante disto é dever entender que trabalhar com o processo educativo da sala de aula, é lidar com seres humanos, crianças reais e não ideais. Isto significa que o aluno (com deficiência ou não) vai desenvolver todos os processos de aprendizagem de acordo com seu ritmo de aprendizagem e a sua forma de entender determinados conhecimentos.

Dessa forma, é indispensável concentrar a idéia de que todo aluno em processo de maturação, especialmente aqueles da educação infantil, aprenderão mais e melhor se inseridos no espaço de interação com o outro, e, que, provavelmente, esse processo será permeado por inúmeras interferências e dificuldades educacionais.

Bonetti (1999, p.5) já afirmava que:

[...] na pedagogia da inclusão o foco da ação pedagógica não é o sujeito individual, mas a situação de aprendizagem. A lente de ação pedagógica será focalizada não naquele que apresenta limitações ou deficiências, mas na qualidade das interações que estão sendo estabelecidas no interior do espaço de aprendizagem.

Esta qualidade das interações estabelecidas no interior do espaço de aprendizagem é uma das principais vantagens que o processo de inclusão educacional efetivado nas escolas regulares de ensino comum pode proporcionar às crianças com necessidades educacionais especiais.

A expressão *crianças com necessidades educacionais especiais* é utilizada pelos teóricos da educação especial (SÁ, s/d, MANTOAN, 2001, MAZZOTTA, 2001, SASSAKI, 1999) para designar as crianças com manifestações de dificuldades de aprendizagem; de limitações no seu processo de desenvolvimento com conseqüente

comprometimento do desempenho escolar; de dificuldades de comunicação e sinalização; de altas habilidades ou superdotação.

Com essa compreensão em relação à criança com NEES, a educação infantil¹⁵ passou a ter um papel fundamental no desenvolvimento escolar desses alunos, principalmente por assumir a finalidade de desenvolver integralmente a criança até os seis anos de idade e proporcionar-lhe bem-estar físico, afetivo-social e intelectual. É que através de atividades lúdicas sejam estimuladas as oportunidades de desenvolvimento, curiosidade e potencialidade. Todos estes aspectos deverão contribuir para a sua inclusão na tríade família-escola-comunidade.

As instituições de educação infantil, em especial aquelas que trabalham com crianças pré-escolares (4 a 5 anos), deverão, a partir das determinações da LDB/96, adequar seu projeto pedagógico a todas as necessidades do desenvolvimento desses sujeitos, principalmente porque é nessa fase que o indivíduo desenvolve uma aprendizagem própria com assimilação de hábitos de condutas e tendências comportamentais adquiridas pelas suas experiências com o meio social. (VYGOTSKI, 1987, p. 122-126).

Neste sentido, a inclusão escolar de crianças com NEES se dará a partir da compreensão de que tudo o que elas trouxeram como experiência própria será ponto de partida para que o professor interfira para a promoção de seu desenvolvimento. As limitações conseqüentes da deficiência biológica ou adquirida que essa criança apresentar não serão um aspecto central na ação educativa desse professor, como tampouco representarão um empecilho que venha a interromper o processo de interação social dessa criança na escola. Para enfatizar essa questão, Carmen (2002, p. 56-57) explica que:

Se a criança percebe-se como sendo incapaz de enfrentar os desafios apresentados pelas tarefas e pelas atividades escolares, ela não poderá

¹⁵ Que segundo a LDB n.º 9.394/96 é considerada a primeira etapa da educação básica (Título V, Capítulo II, Seção II, art. 29).

aprender. Ajudá-la e encorajá-la a partir de suas possibilidades e adaptar a intervenção educacional à zona de desenvolvimento proximal¹⁶ são tarefas dos educadores [...] cada criança encontra e tem seu tempo para atuar e terminar o que começou; tempo e oportunidade para estar só, em dupla, em pequeno grupo, em um grupo maior e com o educador; tempo para atividades e jogos espontâneos e tempo para os jogos mais planejados.

Com este ponto de vista não se defende nessa pesquisa que a criança com deficiência seja tratada como um aluno que não precise de adaptações. Ao contrário, defende-se sua inclusão educacional na perspectiva de um ensino-aprendizagem com qualidade e que observe todas as necessidades e potencialidades desse aluno. Trata-se de um processo de inserção que demanda responsabilidade de todos aqueles que participam do contexto escolar de um modo geral e específico.

A inclusão escolar não é de interesse apenas para os alunos com deficiência..., uma vez que ao inserirmos esses educandos na escola regular estamos exigindo da instituição novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas, além de mudanças na atitude dos professores, modos de avaliação e promoção dos alunos para séries e níveis de ensino mais avançados. A inclusão é igualmente um fator de aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço e que questione a formação dos educadores, constituindo um motivo para que a escola se modernize, atendendo à exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais. (MANTOAN, 1998, p. 104-105).

Essa responsabilidade chama à tona todas as instâncias governamentais – Federal, Estadual e Municipal - para a construção de políticas públicas educacionais efetivamente democráticas, participativas e socialmente viabilizáveis.

¹⁶ Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito que Vygotski define para as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.

No próximo subitem, abordaremos o movimento da inclusão no Brasil, destacando a relação integração-inclusão no processo de escolarização de crianças com NEES, as leis e documentos que respaldaram esse movimento no contexto brasileiro. De modo específico, trataremos da inclusão educacional de crianças com NEES no município de Belém, apresentando alguns dados estatísticos gerais da educação dessas crianças a partir da década de 1990.

1.3. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil e em Belém – Pará.

Como vimos, no final do século XX, a escola vivenciou o surgimento de um novo paradigma, de um novo momento de mudanças, de uma nova forma de pensar a educação. Uma educação voltada para a diversidade humana. Sob este prisma, surgiu no cenário educacional mundial e, especificamente, na realidade brasileira, o paradigma da inclusão, caracterizado pela defesa de que todos os grupos historicamente excluídos da sociedade exerçam, de forma plena, o direito à cidadania, à educação, ao lazer, ao trabalho e todos os direitos inalienáveis da sociedade humana.

Dentre outras transformações que este paradigma vem promovendo, nesta pesquisa interessa destacar as referentes ao processo de escolarização dos alunos com NEES. Nesse sentido, a inclusão desses alunos nas escolas públicas provocou a substituição do antigo modelo de inserção escolar: a integração, que até 1970 predominava na comunidade educacional.

A integração era entendida como um processo educacional em que as pessoas que apresentam deficiências físicas, sensoriais e altas habilidades, precisam se adaptar às estruturas físicas, curriculares e pedagógicas da escola de ensino regular. A estrutura orgânica

dessa escola não é modificada nem questionada. Este modelo defendia a construção, nas escolas regulares, de classes especiais para agrupar somente alunos com deficiências, contando com um professor especialista, em que se desenvolviam processos de ensino-aprendizagem específicos de uma determinada deficiência, com um ensino monolítico de caráter extremamente discriminador nas escolas comuns.

Para Mantoan (1998), a integração escolar foi uma modalidade de inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares e que recebeu na década de 1970 uma denominação metafórica chamada *mainstreaming*, que significa “corrente principal”. A autora explica que essa comparação se justifica em função de *mainstreaming ser* “análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno, com ou sem capacidade ou necessidade específica” (Id, p. 23). As pessoas que apresentam deficiência nessa modalidade educativa têm acesso à escolarização, a uma formação adaptada às suas necessidades especiais, possibilitando-se, assim, a abrangência de serviços especiais e inserção nas classes regulares de forma segregativa. Daí porque todo esse processo ser interpretado através de uma estrutura que Mantoan chama de “sistema de cascata”.

Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados dificilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente às classes regulares. (Ibid, p. 24).

Esta análise de Mantoan leva a refletir que o grande problema do modelo de integração é que ele acaba por enfatizar a justaposição do ensino especial ao ensino regular comum, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais,

recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. A escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

É possível afirmar que a política de integração é um processo muito negativo para o pleno desenvolvimento do aluno com NEES, pois não pressupõe a existência de qualquer mudança na organização ou no currículo da escola. Ela desoportuniza a criação de um ambiente rico de interações humanas e sociais. Segundo Werneck (2004), esse tipo de inserção nega a característica mais típica da Humanidade que é a diversidade.

O que ocorre muitas vezes nessa modalidade de inserção do tipo *mainstreaming* é que o aluno com deficiência não absorveu um conhecimento dinâmico e construtivo porque o tipo de ensino oferecido à sua classe é específico e mecânico demais para construir novos saberes. Isto acaba a provocar o seu fracasso escolar e a esmorecer seu potencial de conhecimentos e experiências de vida. E a escola nesse “modelo de cascata” (MANTOAN, 1998) justifica tal fracasso na própria incapacidade da pessoa com deficiência de adquirir saberes mais formalizados e complexos. Como é o próprio aluno que tem que se adaptar ao contexto da escola, somente ele é o responsável pelo seu insucesso na aquisição de conhecimentos escolares, um conhecimento que geralmente não corresponde às suas necessidades, limites e vivências.

Mantoan (Ibid., p. 25) afirma que a escola integracionista oculta seu fracasso na educação dessas pessoas, isolando os alunos especiais e integrando apenas aqueles que não apresentam ou não constituem um desafio à sua competência de ensinar. E é esse tipo de organização e mentalidade na escola que se deseja por em xeque e traçar um olhar menos discriminador e mais possibilitador a todos os estudantes brasileiros, “normais” ou não.

A partir do final da década de 1980 em função das críticas, repensou-se esse modelo de inserção e a definitiva abolição do paradigma da integração até mesmo para desmistificar que este modelo é um mal necessário à escolarização de pessoas com

deficiência. Na verdade, o paradigma da integração não valorizou o indivíduo enquanto ser socialmente interativo. No imaginário social da época a integração percebia o sujeito com deficiências como um ser doente, pouco produtivo, que necessita de serviços específicos e um ensino literalmente específico à sua limitação física ou mental.

Por fim, se a lógica da integração fosse seguida no seu sentido etimológico (do latim *integrare*, que significa integrar, inserir), se buscaríamos razões explícitas de apoio a este paradigma, pois, originalmente integração significa renovar, tornar interno. Mas, a política de integração escolar utilizada na educação especial adotou um sentido mais negativo para o processo de ensino-aprendizagem. Segregou, excluiu e discriminou aqueles que desejavam uma formação de qualidade, e, acima de tudo, compreensiva, respeitando suas necessidades e experiências.

Diferentemente desse modelo tradicional de serviços educacionais, a inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com NEES surge como uma ruptura dos paradigmas que já existiram (MANTOAN, 2003, WERNECK, 2004). É um modelo que “questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração” (MANTOAN, 2003, p. 31). Todas as escolas de ensino comum devem se preparar para receber adequadamente crianças autistas, cegas, surdas, superdotadas e outras das mais diferentes naturezas de deficiências.

No Brasil, assim como em muitos outros países, a questão da inclusão iniciou-se por intermédio da educação especial, daí a sociedade entender que a educação inclusiva é uma idéia generosa e uma iniciativa humanitária de se receber criança, jovens e adultos com deficiência nas escolas de ensino comum. Esta pesquisa não defende essa idéia. A inclusão educacional representa uma mudança de mentalidade para aqueles que lidam com o processo educativo de um modo geral. Falar em inclusão educacional é tratar da valorização da diversidade humana nos ambientes escolares do país, principalmente quando se trata de ações

organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino municipal, estadual ou federal. A valorização de sujeitos que apresentam algum tipo de deficiência (biológica ou adquirida) e que, portanto, foge daquilo que é considerado padrão de normalidade na sociedade, é o grande destaque que a inclusão educacional tem tentado defender.

Incluir o que não é padrão social é proporcionar educação escolar a todos: brancos e negros, pobres e ricos, ciganos, índios, estrangeiros, deficientes e homossexuais. Neste sentido, inclusão educacional é um paradigma que congrega todos os sujeitos sociais e historicamente excluídos, isto é, pessoas sem direito a exercerem cidadania, plena inserção e participação social.

A proposta de inclusão que se adota abrange pessoas e grupos discriminados por sua etnia, gênero, religião, cultura ou diferenças individuais, e, nesses aspectos, destaca-se a inclusão de pessoas com NEES. Trata-se de crianças, jovens e adultos que apresentam determinadas limitações de ordem neurológica, sensorial, física, condutas típicas que, ao longo de todo o processo histórico, foram vítimas de diversas denominações: crianças deformadas, seres diabólicos, bobos da corte, débeis e retardados mentais (SPERB, 1975), excepcionais, portadores de deficiências e outros tantos rótulos carregados de morbidez e negatividade. São pessoas que foram reduzidas a seu estigma de “deficiente”, e que sua diferença passou a ser único atributo, com uma carga social de desvantagem e descrédito.

O processo histórico de escolarização de crianças com NEES começou a ganhar maior visibilidade no contexto das políticas públicas brasileiras, somente no final da década de 1960 em pleno período militar¹⁷. Apesar das adversidades políticas daquela época, foi desenvolvida uma política de integração que reconhecia a importância de um atendimento educacional para as pessoas com deficiências efetivamente dado nas escolas públicas de ensino regular.

¹⁷ Com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 1 de 17 de setembro de 1969, incluída na Constituição de 24 de Janeiro de 1967 (Araújo, 1997).

Essa Emenda, sob o título IV, da Família, da Educação e da Cultura, determinou que uma lei especial estivesse organizada sobre a educação de excepcionais (ARTIGO 175); que o direito à educação é um dever do Estado e será garantida no lar e principalmente na escola (ARTIGO 176). E, finalmente, será obrigatório que cada sistema de ensino tenha em suas escolas serviços de apoio educacional que garantam aos alunos especiais condições eficientes de permanência no ambiente de aprendizagem da escola e acesso a novos conhecimentos (ARTIGO 177).

Posteriormente, o Congresso Federal brasileiro aprovou outra Emenda Constitucional¹⁸, que assegurava ao “*portador de deficiência*” a melhoria de condição social e econômica, especialmente educação especial e gratuita.

É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante:

- I Educação especial e gratuita;
- II Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;
- III Proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- IV Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1967).

Já em 1988 é promulgada a Nova Constituição Brasileira que fortaleceu o movimento por uma educação comum nas escolas de ensino regular a todas as crianças, jovens e adultos com ou sem deficiências ou outras peculiaridades evidentes. Neste sentido, dentre muitos artigos que destacaram a educação como um direito de todos e para todos, sobressai-se o Artigo 208, Inciso III do Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto. Ele assegura que o dever do Estado para com a educação deverá ser efetivado mediante a garantia de “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

¹⁸ A de nº 12, de 17 de Outubro de 1978, no Título III da Ordem Econômica e Social e incluído na Constituição de 1967 como Artigo único.

preferencialmente na rede regular de ensino...”. É um direito constitucional que essas pessoas têm a serem escolarizadas em instituições regulares de ensino comum.

Outro documento legal que contribuiu para o reconhecimento do direito desses sujeitos foi a Lei Federal n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Esta Coordenadoria institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências, como por exemplo, o estabelecimento em seu Inciso I, do apoio a alunos com NEES e a garantia de matrícula em qualquer escola de ensino regular, principalmente, em escolas próximas as residências desses alunos, definindo o preconceito a estes como crime. Deste modo, nenhum diretor poderá recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer desistir sem justa causa a matrícula do aluno especial à instituição escolar. Os infratores poderão sofrer pena de um a quatro anos de reclusão, além de multa. A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto Presidencial n.º 3.296/98, conferindo, portanto, um maior destaque à questão da educação inclusiva.

No ano seguinte, a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, tomou providências no que tange aos direitos conquistados ao longo da história de luta por melhores condições de vida das pessoas com deficiências. Determinou no Capítulo VII, cujo título “Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos” que,

Regem-se pelas disposições desta Lei das ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados aos adolescentes, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

I – do ensino obrigatório; e

II – de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

(ARTIGO 208)

Com todas essas atribuições legais asseguradas para as crianças e adolescentes com deficiências, a questão da sua educação escolar tornou-se uma exigência ética da sociedade, que cobrava cada vez mais uma educação de qualidade para todos. Uma educação alinhada na plena participação dessas pessoas na vida social, resguardados todos os direitos civis, políticos, econômicos e culturais inerentes ao contexto em que vivem.

Considerando essa base legal para o desenvolvimento de práticas de inclusão social, o início da década de 1990 foi tido no meio educacional brasileiro como um período de grandes iniciativas para o movimento em prol das pessoas com deficiências. Foi priorizada a inserção de todas as pessoas, crianças, jovens e adultos com deficiências em contextos culturais e sociais diversos, principalmente em ambientes que produzem o conhecimento formalizado para o desenvolvimento humano. Em vista disso, para firmar esta inserção social e escolar das pessoas com deficiência, o Brasil participou, em junho de 1994, na cidade de Salamanca – Espanha, de uma Conferência Internacional que tinha como tema central a *Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*. Nesta Conferência reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais em assembléia com o compromisso de assegurar educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com NEES dentro do sistema regular de ensino.

Dentre os 83 pressupostos políticos – filosóficos apresentados nesta Declaração destacam-se os dois primeiros que reconhecem a necessidade e urgência do providenciamento¹⁹ de uma educação inclusiva nos sistemas regulares de ensino e de uma Estrutura de Ação em Educação Especial, em que pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações sejam guiados. Deste modo, a Declaração de Salamanca proclamou que:

¹⁹ Palavra extraída do documento da Declaração de Salamanca. (ONU, 1994, p. 01).

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; Além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (ONU, 1994, P. 2)

Com estes pressupostos, as Nações Unidas acreditavam que todos os países ali representados poderiam, dentro dos seus limites geográficos, econômicos e políticos, desenvolverem políticas e programas educativos organizados e baseados nestas recomendações. Assim, durante os três dias de assembleias e muitos debates, foi aprovado oficialmente o documento “*Declaração de Salamanca*”, contendo, além desses dispositivos acima elencados, princípios, políticas e práticas do ensino inclusivo e uma linha de ação sobre NEES. Um dos princípios consagrava que:

O direito à educação é independente das diferenças individuais; que as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; que a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário, e que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. (ONU, 1994, p.4).

A Declaração de Salamanca realçou a necessidade de novamente debater a questão de que o aluno especial deve e pode ter uma vida escolar comum (de ensino regular) e que, somente em se tratando de NEES muito severas, este aluno poderia receber atendimento educacional específico em instituições de educação especial propriamente dita. Isto é, são respeitadas as grandes exceções. Esta atitude justifica-se, uma vez que:

Há casos de déficit tão acentuados que a criança não tem condições de se beneficiar com o que existe na educação regular. São situações em que há necessidade de maior aprofundamento de pesquisa, para avaliar o que pode ser desenvolvido com esse aluno, qual o currículo apropriado para um aluno que não se manifesta, não fala, não tem condições mentais de desenvolver o processo educativo mesmo o funcional. (GOTTI, 2001, p. 134)

Abstrai-se dessa assertiva que o documento de Salamanca destacou a necessidade de paralelamente continuarem existindo as escolas especializadas²⁰ para atendimento sócio-educacional no sentido de procurar identificar que habilidades as crianças com deficiências severas podem desenvolver. No geral, o papel de tais escolas será o de complementar e suplementar a ação educativa das escolas regulares.

Como se observa, o documento põe em relevo uma educação inclusiva, o que se justifica pelo fato de o mesmo acreditar que as escolas podem desenvolver um ambiente social inclusivo sem preconceitos no qual sejam apreciadas as relações sociais. Relações estas despidas de discriminações, rotulações negativas e valorizando as diferenças. É neste processo interativo que a pessoa (apresentando ou não necessidades especiais) aprende significativamente e se constitui como sujeito crítico e reflexivo. Já dizia Bonetti que:

A pedagogia da inclusão não só aceita, mas valoriza a diferença, porque entende que é na diferença que crescemos, nos afirmamos e nos constituímos como sujeitos. A aprendizagem cooperativa emerge em detrimento a competição porque se privilegia o espaço coletivo da aprendizagem. Ela respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes porque reconhece que a homogeneidade não existe em lugar nenhum, nem numa sala especial, nem numa regular. (1999, p 4).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, capítulo V que destaca a educação especial como uma modalidade de educação escolar

²⁰ Por exemplo, as APAES, Pestalozzi, etc.

(BRASIL, 1996, p. 30), é explicitado no Artigo 58, parágrafo terceiro que a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. No Artigo 59, afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências biológicas e adquiridas um currículo diferenciado que possa atender às suas necessidades. Determina que alunos especiais tenham condições educacionais para a sua inclusão na vida em sociedade.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidade. (BRASIL, ARTIGO 59, INCISO I).

Especificamente, para a educação infantil, a Seção II, do Capítulo II da Lei, é estabelecido no Artigo 29, que esta etapa de ensino “é parte construtiva da educação básica” (SINTEPP, 2000, p. 18). No entanto, não coloca a educação infantil como prioridade fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Enfatiza que esta primeira etapa da educação básica é um direito das famílias e dever dos governos municipais. Neste Artigo é explicitado que a educação infantil tem como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social²¹. E divide a oferta da educação em creches (até 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos).

A interpretação da LDB permite afirmar que a prática da educação inclusiva terá no processo de ensino-aprendizagem uma concepção de educação diferenciada. As ações educativas na sala de aula e nos outros espaços da escola são diferenciadas, pois se sabe que todo aluno tem cultura, interesse, concepção de mundo e, principalmente, ritmo de

²¹ Atualmente um projeto de Lei (nº 144/2005) foi aprovado no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado) diminuindo o tempo máximo da criança na educação infantil, estendendo o ensino fundamental para 9 nos, o que promove a criança já aos 6 anos, na 1ª série do ensino fundamental.

aprendizagem diferenciado. Portanto, o professor não pode se privar ou esquecer dessas possibilidades nas interações do dia-a-dia na escola.

Mittler (s/d, p.2) ao discutir as características teórico-metodológicas da inclusão para uma prática educativa coerente e adequada às crianças com NEES, aponta que a educação inclusiva é um caminho a ser trilhado. Mais do que um destino e um objetivo a ser atingido é um processo de remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber com qualidade esses alunos especiais. E que, por esta razão, compreende a consideração de uma série de características distintas, tais quais:

- Todas as crianças, sem exceção, devem freqüentar salas de aulas do ensino regular em escolas de seus bairros;
- Escolas que reestruturam o seu currículo, seus métodos de ensino, seus métodos de avaliação e agrupamento de alunos que garantem acesso e sucesso a todo tipo de crianças da comunidade;
- Escolas que oferecem suporte planejado, mas discreto, para alunos e professores;
- Professores que aceitam a responsabilidade de ensinar todas as crianças e que recebem total apoio do diretor e da comunidade;
- Desenvolvimento contínuo do corpo docente.

A partir dessas características entende-se que a inclusão educacional de crianças que apresentam as mais diferentes deficiências deve gerar substancialmente duas implicações: a mudança estrutural de toda a ambiência escolar e a mudança de valores da sociedade no sentido de viver a metamorfose de um novo paradigma. Este que é, obviamente, o da inclusão de pessoas com NEES, que querem exercer os mesmos direitos de freqüentar os mesmos ambientes sociais, culturais, públicos, comuns a toda a sociedade.

O desafio da inclusão consiste, necessariamente, no superar e no evoluir interpretativo do paradigma tradicional da integração. E a escola que aceita tal desafio, mais do que desenvolver processos de ensino-aprendizagem inclusivos, estará dando passos muito maiores do que o da inclusão de alunos com deficiências. Proporcionará, simultaneamente, a tão propalada educação de qualidade para todos, ou seja, a consequência de uma escola de qualidade é indubitavelmente a inclusão (WERNECK, 2000, p.113). A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que está sendo retraçado para as políticas educacionais e curriculares brasileiras, principalmente, na área da educação especial. (MANTOAN, 1998, 2002, 2003; CARMO, 2001; GLAT, 1998, SASSAKI, 1997).

Tentando adequar-se aos novos paradigmas educacionais da atualidade, o município de Belém, por meio da Coordenadoria de Educação (COED) da SEMEC, no período de 1997 a 2004 durante a vigência do *Governo do Povo*²² implementou muitos projetos e programas educacionais que foram sendo integrados pela Proposta Político-Pedagógica denominada **Escola Cabana**. Esta que se caracterizou como um projeto contra-hegemônico, baseado na inclusão social de todos, mormente daquelas pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Sobre essa questão da inclusão, o Departamento de Educação Especial (DEES) da SEMEC reconhecia que a educação de pessoas com deficiências poderia caminhar na mesma via que a educação comum. Deste modo,

A educação especial na grande Belém com a gestão do Governo do Povo é desenvolvida numa perspectiva da Inclusão social, que está presente no Projeto da Escola Cabana. Esta proposta entende que a educação especial possui condições de caminhar pelas mesmas vias que a educação regular, enfatizando a inclusão em vez da discriminação, o respeito à diversidade em vez da homogeneidade. (BELÉM, 1999, p.58).

²² Nome assumido pela administração liderada pelo Partido dos trabalhadores – PT.

Segundo os documentos coletados para análise dessa questão, a gestão *Governo do Povo* defendia a implementação de uma política de inclusão social no sistema municipal de ensino, principalmente, para a escolarização de pessoas com NEES. Em função disso, as Escolas e Unidades de Educação Infantil tiveram que implementar em seus projetos político-pedagógicos o princípio da inclusão social. Proporam uma forma de educação que primasse pela democratização do acesso e permanência com sucesso no espaço escolar dessas crianças com NEES. Nesse sentido, a SEMEC lançou para estas escolas o grande desafio da inclusão educacional na rede:

De fato, democratizar o acesso e permanência com sucesso a PNEE's na sociedade brasileira, em tempos de neoliberalismo, constitui-se em um desafio, diante do agravamento do quadro de exclusão a que se vê submetida grande parcela da nossa população. (Ibid., 1999, p.58).

Segundo consta nos arquivos da SEMEC até o ano de 1997 não havia nenhuma proposta sistematizada de atendimento a pessoas, crianças e adolescentes com NEES. Mas o *Governo do Povo* assumiu como opção política implantar uma educação na perspectiva inclusiva como forma de democratizar o acesso ao ensino público e garantir a esses sujeitos a permanência com qualidade.

Foram criados, então, os Espaços de Inclusão e Vivências (EIV's), Espaços pedagógicos de inter-relação com a comunidade escolar (pais, professores, técnicos) que realizavam atividades de troca de experiências e de suporte ao trabalho desenvolvido pelo professor com o educando que apresenta deficiências. Para a Secretaria Municipal de Educação, os EIV's representavam um mecanismo de inclusão social dessas pessoas e uma possibilidade de consolidar o projeto da Escola Cabana. Esses Espaços foram organizados nas escolas-referências instituídas pela COED/SEMEC. Tais escolas referências eram consideradas pela COED como “espaços abertos aos alunos e alunas especiais” (BELÉM,

1999, p. 59). Na fase inicial da Proposta Cabana, foi implementada apenas uma escola por distrito administrativo. Essas escolas se tornaram referência para o restante da Rede no atendimento àqueles com NEES²³.

Os dados estatísticos da educação especial no Estado do Pará (SEDUC) revelaram que havia no ano de 2001 um universo de 12.257 alunos com NEES. No município de Belém, existiu no ano de 2001 uma demanda de 3.658 alunos atendidos em todas as etapas da educação básica, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela I - Educação Especial na Grande Belém (*)

		NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ALUNO						
		AH	CT	DA	DC	DF	DMU	DV
TOTAL	3.658	94	100	743	1.329	263	638	491
CRECHE/ESTIMULAÇÃO PRECOCE	229	0	22	0	47	58	102	0
PRÉ-ESCOLAR	689	0	49	217	20	19	222	2
ENSINO FUNDAMENTAL	1.001	34	4	457	284	16	70	136
ENSINO MÉDIO	125	41	0	19	24	0	0	41
ALFABETIZAÇÃO	1.218	0	11	48	826	170	156	6
OUTRAS (**)	667	19	14	2	129	0	88	306

Fonte: DEES/SEDUC. CENSO ESTATÍSTICO. ANO 2000.

(*) Escola Regular, Especializada e Conveniada em Belém, Cotijuba, Icoaraci e Mosqueiro.

(**) Ensino Profissionalizante

AH (altas habilidades); CT (condutas típicas);

DA (deficiência auditiva); DC (deficiência cognitiva);

DF (deficiência física); DMU (deficiências múltiplas);

DV (deficiência visual).

Como se observa, os dados estatísticos que levantaram a educação especial na grande Belém até o período de 2000, demonstraram que a matrícula na educação infantil, durante a gestão *Governo do Povo* registrara o atendimento de 918 crianças em escolas da

²³ No segundo capítulo deste trabalho, volto a analisar sobre a criação das Escolas-Referências.

rede municipal de ensino, destacando-se uma grande presença de crianças com deficiências auditivas, múltiplas e físicas.

Outro ponto de destaque com relação aos dados da tabela é quanto aos atendimentos especializados realizados através de parcerias e convênios com instituições/escolas especiais para complementar/suplementar a escolarização de uma população de 3.658 alunos com deficiência em Belém. Depreende-se daí a existência de uma concepção um tanto quanto tradicional de que a educação especial ainda deve ser separada da geral, apesar de todo o movimento em defesa da inclusão educacional.

Já o Plano Municipal de Educação (PME) de Belém que também foi objeto de análise neste estudo, ao apresentar o relatório de atividades da Prefeitura no ano de 2002, revelou que a Rede Municipal proporcionou atendimento especializado a 225 crianças com NEES. No entanto, o PME não traz em detalhes se tal atividade aconteceu em escolas comuns ou especiais, se nas escolas-referências ou não. Para a SEMEC, esse serviço tinha como perspectiva uma “inclusão natural de PNEES nas escolas municipais” (Ibid., 2003, p.17) iniciada a partir de 1997, ano este em que foi vivenciado o movimento de reorientação curricular com a implementação efetiva do Projeto Escola Cabana.

Esse movimento de reorientação curricular evidenciou-se a partir da possibilidade de construção coletiva e participante de alternativas pedagógicas e do resgate e apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e pelos setores populares no sentido de instaurar um paradigma educacional emancipatório, tributário de um projeto de transformação da sociedade capitalista, vislumbrando uma visão de mundo pautada pela justiça social.

No próximo capítulo, discutiremos, então, como a gestão *Governo do Povo* elaborou sua Proposta Político-Pedagógica e de que forma foram desenvolvidas as ações educativas nas escolas e unidades de educação infantil a partir desse movimento de

reorientação curricular na rede municipal. Conforme a SEMEC planejou, houve uma concepção de inclusão apresentada pela Proposta Cabana e, a partir das falas das professoras entrevistadas nesta pesquisa, serão apresentados a concepção destas sobre esse processo nas escolas selecionadas e as aproximações com a proposta da Secretaria.

2. A Inclusão Educacional de Crianças com NEES nas Escolas Municipais de Belém no Período do Projeto Escola Cabana.

A viabilização do acesso e permanência com sucesso da pessoa com necessidades educativas especiais ao sistema de ensino municipal, constitui-se como um grande desafio diante da numerosa parcela de alunos excluídos, da urgência de formação docente e da dificuldade de recursos, principalmente financeiros para, a viabilização da proposta de uma escola inclusiva. (I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM, Belém, 1998, p. 57).

2.1 - O Projeto Escola Cabana: Definindo a Proposta Político-Pedagógica de Belém.

O ano de 1997 representou, para o município de Belém, o início de um ciclo de mudanças históricas no cenário político-social. Pela primeira vez, o Partido dos Trabalhadores (PT) ocupa o poder na prefeitura. A perspectiva era desenvolver um governo democrático popular. No âmbito educacional, deu-se partida ao processo de reformulação curricular e a construção de um projeto de cidadania que garantisse o princípio da inclusão social e da democratização do Estado por meio do fomento à participação coletiva. O processo era pautado nas marcas do governo: participação popular e dar um futuro às crianças e adolescentes carentes de Belém.

Assim, foram realizados diversos eventos, como jornadas pedagógicas, momentos de formação, debates, fórum e conferências municipais. O objetivo era a formulação e reformulação de preceitos que foram sustentados em outubro de 1999, no primeiro Caderno de Educação, publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) com o título: “*Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular*”.

O Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana foi uma proposta curricular do chamado *Governo do Povo*. Baseado em experiências de outras propostas curriculares alternativas²⁴, procurou caminhar na contramão do discurso oficial hegemônico e se firmou como um projeto revolucionário, que concebia a educação como um direito de todos e um direito ao exercício da cidadania. A gestão de Edmilson Rodrigues²⁵ possibilitou que o projeto pudesse ser desenvolvido e consolidado com a preocupação de oferecer às crianças, jovens e adultos das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social. Deste modo, Oliveira (2005, p. 3) afirma que a Escola Cabana:

propõe nova ação educativa escolar, pautada na inclusão, na democracia, nos processos de decisão e na pluralidade do desenvolvimento das bases sócio-culturais-cognitivas dos educandos e educandas [...] O Projeto Escola Cabana propõe uma nova organização do trabalho pedagógico, fundamentalmente que parta de uma concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução, e que exatamente por isso, estará em permanente resignificação, a partir das experiências e vivências de seus sujeitos.

Para Moreira (2000), as propostas curriculares alternativas construídas a partir do ano de 1990 procuraram desenvolver currículos centrados nas escolas, nas necessidades da comunidade educacional e influenciados pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo. Nessa perspectiva, para este autor, as experiências desenvolvidas pela Escola Cidadã, Escola Padrão, Escola Cabana e outras tentaram preservar a preocupação com a produção do conhecimento escolar, abordando questões como:

²⁴ Como a Escola Padrão (São Paulo), a Escola Cidadã (Curitiba e Porto Alegre), a Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Distrito Federal) e a Proposta Multieducação (Rio de Janeiro).

²⁵ Assumiu a Prefeitura Municipal de Belém em 1997 e reelegeu-se em 2000, perdurando o *Governo do Povo* por oito anos.

o nexo poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo. (MOREIRA, 2000, 114).

O Projeto Escola Cabana em Belém foi marcado por uma concepção política de educação que considerava o desenvolvimento dos alunos como processual e global. Tinha como diretrizes básicas “A democratização do acesso e a permanência com sucesso; A gestão democrática do sistema municipal de educação; A valorização profissional dos educadores; A qualidade social da educação e a Inclusão Social”. (BELÉM, 1999, p. 1).

Segundo a SEMEC, estas diretrizes foram discutidas com todas as coordenações da rede municipal (COED, CEAL, COPLAN) que, do processo de discussão democrática à materialização dessas diretrizes, foram desenvolvidas já na primeira gestão do *Governo do Povo* (1997-2000), diversas ações, programas e projetos na área da educação para a consolidação da Escola Cabana. Dentre os projetos destacaram-se: o Programa Bolsa Familiar para a Educação - Bolsa Escola; o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire (PROALFA); a Educação Especial na perspectiva inclusiva com a criação das Escolas Referências para os Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEES), que englobam os Espaços de Inclusão e Vivências – EIV’s; a ampliação do número de vagas com a construção de novas escolas e a criação de anexos; o Programa de alimentação escolar no município; a transformação das creches em Unidades de Educação Infantil; os Projetos na área de Esporte, Arte e Lazer e o estabelecimento de uma nova lógica de Organização do Ensino em Ciclos de Formação.

Com a realização dessas atividades, a Proposta Escola Cabana foi viabilizando esses projetos em toda a Rede Municipal de Ensino. A organização da ação educativa escolar em várias diretrizes pretendia uma formação plena de homens e mulheres e a garantia do

direito à educação, sendo estes os focos principais do projeto. Essa dimensão de organização escolar em ciclos de formação possibilitou, segundo a SEMEC (2004), que o currículo fosse reorganizado para garantir a formação plena desses sujeitos nas suas diversas peculiaridades e de acordo com as diferentes fases de seu desenvolvimento.

Nos documentos da Proposta Cabana é enfatizada a valorização do sujeito enquanto ser em constante processo de maturação e de aprendizagem. A proposta de reformulação curricular foi uma forma de tentar superar o modelo de educação tradicional, elitista e dominante que vigorou por muito tempo na educação brasileira até séculos passados. Com isso, pretendia-se a superação de um modelo curricular técnico-linear para a concretização de uma proposta curricular crítica e significativa.

É nesse contexto de mudança de postura de “fazer e pensar o currículo” de maneira mais significativa e abrangente, que se busca romper com o paradigma curricular técnico - linear para gerar programas mais significativos, partindo da realidade, substituindo a construção do conhecimento a nível do senso comum para uma dimensão historicamente contextualizada, necessária ao entendimento da sociedade contemporânea. (BELÉM, 2004, P. 96).

Deste modo, destaca-se essa nova perspectiva de currículo adotada pela Escola Cabana para a educação de Belém. O caráter de iniciativa para a reformulação do movimento curricular na rede que objetivava romper com a lógica das escolas seriadas, fundamentadas nas teorias excludentes do fracasso escolar, caracterizadas pela repetência, evasão e discriminação de níveis de aprendizagem por série.

Percebe-se que a proposta de reorientar o fazer e o pensar do currículo a partir da práxis político-pedagógica tem uma relação muito próxima com os ideais de uma educação libertadora. Assim, parafraseando Santomé (1998), uma das finalidades fundamentais de toda

intervenção curricular é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos de uma sociedade solidária e democrática. Para este autor:

[...] um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos. (Santomé, 1995, p. 160).

De um outro modo, Santomé (1998) diz que currículos planejados e desenvolvidos com uma proposta de emancipação, em que evidencia-se a possibilidade de construção coletiva e participante, tem um respaldo legítimo de culturas ou vozes negadas dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder. A Escola Cabana, segundo os seus formuladores, ao propor o rompimento com a lógica tradicional de um ensino seriado e o resgate da participação da comunidade escolar e de setores populares na construção do conhecimento a partir da realidade concreta, buscou implementar um currículo emancipador. Ele é entendido como processo e não como um documento prescrito e encerrado. Um movimento de reorientação curricular pautado numa educação de qualidade para todas as crianças e jovens “que têm sua qualidade de vida e de educação diminuída não por falta de meios para medi-la, mas porque essa qualidade lhes é negada, subtraída e confiscada” (SILVA, 1996, p. 134).

Durante a gestão *Governo do Povo*, Belém tratou a educação infantil no bojo da educação básica, como a própria LDB/96 determinou. A mudança mais evidente durante este governo foi a inclusão da escolarização de crianças de 0 a 6 anos dentro do sistema educativo. A principal marca deixada foi a valorização da criança enquanto sujeito de direitos.

O respeito às características propriamente infantis e às diferenças presentes nas idades ou etapas de desenvolvimento foram algumas das condições que o Projeto Escola Cabana pensou enquanto política de inclusão para os sujeitos aos quais se destinava.

A política de reorientação curricular para a educação infantil no município de Belém obedeceu a algumas diretrizes de importância significativa a concepção da Escola Cabana. Tais diretrizes eram: respeito ao sujeito criança e suas necessidades; articulação do binômio educar/cuidar; valorização das práticas culturais de seu grupo; constituição de espaços de construção/reconstrução de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar; consideração da família como elemento fundamental do processo educacional e a inclusão de uma proposta contínua e sistemática de formação dos educadores.

Sobre a organização estrutural da educação das crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino, é importante frisar que, a partir de 1999, a SEMEC/Belém sistematizou o atendimento na educação infantil, que passou então a ser dividida em três níveis de matrícula: creche (0 – 3 anos), pré-escola (4 – 5 anos) e classe de alfabetização (6 anos) (BELÉM, 2003, P. 18). Essa sistematização não foge ao que está regulamentado na LDB/96 que entende a educação infantil destinada às crianças entre 0 a 6 anos como fase preparatória para o ingresso as escolas de ensino fundamental, embora, atualmente o ensino fundamental tenha duração de 9 anos a começar aos 6 anos de idade²⁶.

Tratar sobre as fases de escolarização de crianças da educação infantil, sobretudo as que apresentam NEES, é um aspecto de suma importância pois a educação infantil representa uma fase de desenvolvimento cognitivo em que os estudiosos da área tem afirmado que, é a partir deste período que principia o atendimento à criança com deficiência e o trabalho de estimulação das linguagens. Para Gotti (2001), é nessa fase da educação infantil

²⁶ Conforme projeto de lei, anteriormente mencionado, no rodapé da página 54.

que começa todo o trabalho de estimulação das linguagens e se a criança não desenvolver suas capacidades desde o princípio de sua educação,

pode apresentar atrasos ainda mais consideráveis, ao passo que se lhe forem oferecidas condições de chegar aos anos iniciais de ensino fundamental em termos de igualdade com a criança sem problemas. A educação infantil faz a diferença para qualquer criança, mas faz a maior diferença para a que nasce com algum tipo de necessidade educacional especial. (GOTTI, 2001, p. 110).

Considerando a importância dessa fase de maturação cognitiva da criança, o Projeto Escola Cabana desenvolveu ações que abrangeram o exercício da cidadania numa perspectiva inclusiva. Destacou-se um compromisso com a aprendizagem de todos, sem ignorar a existência de crianças com NEES. Para reforçar esta abordagem, o documento do Projeto Escola Cabana destacava que:

O direito ao exercício da cidadania, numa perspectiva inclusiva, abrange desde o aspecto pessoal, social, cultural, econômico e político e, sendo a Escola Cabana comprometida com a aprendizagem de todos, há a implicação de não se ignorar que existem crianças com necessidades educativas especiais. (BELÉM, 2003, p.41).

Para a SEMEC, esta política de afirmação da garantia do tempo da infância no Sistema de Ensino Municipal possibilitou a construção da identidade sócio-cultural das crianças, em que o professor era um agente imprescindível nesse processo. Nos documentos da Escola Cabana que tratam da educação infantil, é destacado uma das grandes funções do professor no planejamento do seu trabalho com as crianças. O professor precisa assumir “o compromisso profissional com uma educação libertadora, que traga alternativas transformadoras em sua práxis pedagógica como premissas básicas as práticas sociais, democráticas, em busca de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária” (BELÉM, 2005, p. 62).

A partir dessa concepção de educação libertadora, baseada nas reflexões teóricas de Paulo Freire, que critica o desenvolvimento de currículo com caráter verbalista, narrativo, dissertativo da educação tradicional, a Proposta Cabana evidenciou que para efetivar uma política educacional²⁷ seria fundamental que fosse promovido o exercício da inclusão social, através da concretização de um currículo baseado no diálogo de todos os sujeitos envolvidos no processo.

A educação na gestão *Governo do Povo* baseou-se em preceitos legais, filosóficos e antropológicos para dar sentido à sua concepção de inclusão. Entende-se esta como um processo que contribui para a construção de uma nova sociedade, que só será garantida quando esta se potencializar para atender às necessidades de seus membros. Para a SEMEC, “é, antes de tudo, uma questão de ética, justiça e compromisso político-social” (BELÉM, 2005, p. 48).

No subitem seguinte destacamos o processo de inclusão educacional de crianças com NEES na perspectiva da Escola Cabana e analisamos, a partir dos dados da SEMEC, como este processo foi desenvolvido pela equipe técnica da educação especial no município de Belém, a ETEE.

2.2 - A Inclusão de Crianças com NEES na Rede Municipal de Ensino de Belém a partir da Implementação do Projeto Escola Cabana.

A Coordenadoria de Planejamento (COPLAN) da SEMEC através de sua equipe de informática é o setor responsável pela coleta, sistematização e divulgação dos dados referentes ao número de crianças, jovens e adultos matriculados na Rede Municipal de Ensino

²⁷ Pautada em valores expressivos de sua cultura, de sua prática social concreta e no reconhecimento dos direitos de todas as pessoas à cidadania, independente das diferenças e necessidades individuais.

de Belém. É ela também que vai buscar nas escolas e unidades de educação infantil a listagem das crianças matriculadas pela secretaria da escola para um determinado ano letivo. Todas as crianças, com ou sem deficiência, que entregaram sua ficha de matrícula nessas escolas e unidades são automaticamente integradas nos arquivos da COPLAN para fins de controle e estatísticas do Censo Escolar e, conseqüentemente, para aquisição de verbas públicas educacionais.

Em vista disso, segundo a tabela II que mostra a matrícula inicial de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEES), os dados do censo escolar de 1999 da Rede demonstraram que o quantitativo de alunos com NEES que freqüentaram classes comuns a partir da implementação do Projeto Escola Cabana eram de 133 matrículas efetivadas (COPLAN/SEMEC, 1999). Destas, foram 104 crianças que apresentavam alguma deficiência freqüentando turmas regulares da educação infantil. Subdividindo este quantitativo, apenas 32 crianças freqüentavam sala de recursos pedagógicos específicos e 72 não possuíam esse tipo de atendimento.

Tabela II – Matrícula Inicial de Pessoas com NEES – 1999

SALAS	VISUAL	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLA	SUPERDOTADO	CONDUTAS TÍPICAS	OUTROS	TOTAL
Com recursos	5	3	8	8	5	0	0	3	32
Sem recursos	39	18	19	4	12	1	2	6	101
Total	44	21	27	12	17	1	2	9	133

Fonte: COPLAN/SEMEC – 1999

Com esses dados da Coordenadoria de Planejamento da SEMEC, aferiu-se que a maioria das crianças matriculadas nas escolas e unidades de educação infantil durante a gestão *Governo do Povo* carecia de uma resposta educacionalmente adequada às suas necessidades específicas. Segundo dados colhidos nas entrevistas realizadas com as professoras da Rede e em conversas com as coordenações das UEIs, problemas estruturais como, insuficiência de verbas públicas municipais era o grande vilão dessa carência.

Já em 2003, o quantitativo de alunos matriculados por unidade escolar, segundo o tipo de deficiência cresceu para 431 alunos atendidos nas escolas e unidades de educação infantil. Sendo que 111 crianças com NEES freqüentavam salas com recursos pedagógicos específicos e 216 crianças com NEES não freqüentavam essas salas de recursos, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela III – Matrícula Inicial de Pessoas com NEES – 2003

SALAS	VISUAL	AUDITI VA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLA	SUPERDOTAD O	CONDUTAS TÍPICAS	OUTROS	TOTA L
Com recursos	11	16	31	39	15	---	2	46	160
Sem recursos	39	48	38	48	10	---	26	62	271
Total	50	64	69	87	25	---	28	108	431

Fonte: COPLAN / SEMEC – 2003.

O atendimento inicial a alunos que apresentam deficiências na Rede Municipal de Belém matriculados em escolas e unidades que não possuem salas de recursos é significativo. Esse dado é preocupante, pois expõe a debilidade de um atendimento de

qualidade a crianças, jovens e adultos com deficiência e que necessitam de um acompanhamento sistemático de recursos materiais e humanos fundamentais ao seu desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar.

A implicação dessa debilidade no atendimento com esses alunos reflete no não cumprimento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001). Em seu Artigo 8º, Inciso V determina que as escolas da Rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

Ao assumir a Prefeitura Municipal de Belém, em 1997, o *Governo do Povo* admitiu como opção política implantar a modalidade Educação Especial como forma de possibilitar a democratização do acesso ao ensino público e a garantia da permanência com sucesso aos educandos com necessidades educacionais especiais. O que não esperava era que para efetivar essa democratização e garantia de permanência com qualidade era preciso uma demanda de recursos que, só as verbas do município, eram insuficientes. O financiamento de verbas estaduais e federais poderia suprir a necessidade que as escolas e unidades de educação precisariam no sentido de realmente atender educacionalmente todas as crianças NEES matriculadas na Rede.

Com a política de tentar desconstruir a proposta ainda integracionista de educação especial da SEDUC, a Secretaria Municipal de Belém, por meio da Coordenadoria de Educação, estruturou uma Equipe Técnica de Educação Especial (ETEE) para elaborar uma proposta estratégica nesta modalidade no município. Dessa forma, a educação especial é incorporada ao Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana. Nessa estrutura organizacional, em dezembro de 1998, é deliberada e instituída a criação de Escolas Referências para aluno

com deficiências, os EIV's (Espaços de Inclusão e Vivência) e o professor de apoio com a realização do I Fórum Municipal de Educação. Sobre as Escolas-Referências, que foram modelos-piloto de gestão da educação inclusiva, a SEMEC envolveu algumas escolas e admitiu que, no início do Projeto Cabano, estas existiriam em número reduzido (uma por distrito²⁸) em função do número restrito de profissionais qualificados e da falta de esclarecimento e de formação sobre o modelo da inclusão. As escolas que se tornaram referência para toda a Rede contaram com assessoramento e acompanhamento da ETEE. Seus professores tiveram prioridade nos cursos de formação profissional e na captação de recursos financeiros do MEC em relação à área da educação inclusiva.

Uma escola inclusiva na RME precisaria flexibilizar sua organização e funcionamento de modo a assegurar ao educando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem considerando seu nível de desenvolvimento e história de vida. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana, através da reorientação curricular, busca atitudes e estratégias metodológicas de modo a desenvolver plenamente o educando, como por exemplo, a criação dos Espaços de Inclusão e Vivências (EIV's). (BELÉM, 2004, P. 20).

Os EIV's constituíram, segundo a SEMEC, espaços pedagógicos de inter-relação com a comunidade escolar (pais, professores, técnicos), realizando atividades de troca de experiências e de suporte ao trabalho desenvolvido pelo professor com o aluno que apresenta alguma deficiência. Esse processo de reestruturação organizacional dos espaços educativos significou para a SEMEC uma mudança substancial que foi vivenciada, gradativa e coletivamente, e que com isso,

demonstra a consciência que os autores/agentes da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cabana têm de que efetivar a educação inclusiva significa (re) construir a educação, a escola, as práticas educativas/avaliativas, assim como as relações que se estabelecem no

²⁸ A região metropolitana de Belém é constituída por 8 distritos administrativos, que são: Mosqueiro, Outeiro, Icoaraci, Benguí, Entrocamento, Sacramenta, Guamá e Belém.

interior dos espaços educativos e destes com a comunidade. (BELÉM, 2004, P. 52).

Nesse sentido, a Escola Cabana apresentou uma proposta de que com a implantação das Escolas-Referências e os EIV'S seria efetivada uma educação inclusiva a todas as crianças matriculadas na Rede Municipal. Isso demonstrou que no início do Projeto, embora fosse pronunciado que educandos com NEES poderiam procurar qualquer escola do município, nem todas as unidades escolares municipais podiam atender efetivamente às crianças com deficiências. Nem todas as escolas da Rede estavam preparadas para o atendimento educacional, e, portanto, essas crianças teriam que ser matriculadas e deslocadas para uma das escolas-referências que existiam em cada distrito, independente do fato de a unidade escolar estar localizada longe ou perto da comunidade na qual essas crianças viviam.

Os educandos que apresentam necessidades especiais poderão procurar qualquer escola municipal independente de serem ou não escolas-referência. Caso a necessidade apresentada seja sensorial (perda de acuidade visual/auditiva), comprovada após avaliação especializada, o educando deverá ser encaminhado à escola-referência. (BELÉM, 1997, P. 58).

A partir da segunda gestão do Governo do Povo (2000-2004), o projeto Escola Cabana se consolidou a partir da implementação de eixos temáticos em que a inclusão social era inserida na perspectiva da qualidade social da educação, da gestão democrática, da democratização do acesso e a permanência com sucesso nas escolas da rede²⁹, e também, a partir da relevância dos ciclos de formação na organização do ensino municipal. Esta política de reestruturação do sistema de educação pública do Governo do Povo possibilitou que todas as escolas e unidades de educação infantil matriculassem crianças e jovens com deficiências sem depender exclusivamente das escolas-referências. A inclusão dessas pessoas nos ciclos

²⁹ Melhor discutida na página 85.

básicos de ensino envolveu a flexibilidade em vários aspectos da organização e funcionamento da escola, principalmente, a flexibilização dos currículos.

Essa flexibilização curricular, inerente ao processo ensino-aprendizagem, significou para a SEMEC “atender às especificidades de cada educando”, apontando para a efetivação de um trabalho multiprofissional que se respaldasse na questão metodológica do princípio interdisciplinar para o processo de aquisição de conhecimentos na educação infantil, ou seja, uma articulação entre as diversas áreas da saúde, assistência social e educação com o intuito principal de efetivar a inclusão educacional de crianças com deficiências matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Belém.

Este trabalho desenvolvido nas diferentes áreas era constituído pela equipe técnica de educação especial da COED. Abrangia a participação de pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, professores especializados (incluindo dois professores surdos) e assistentes sociais. No total, a equipe ficou constituída por 19 profissionais que atuaram nos oito distritos administrativos da Grande Belém. Para cada distrito, existia um grupo de profissionais que desenvolviam atividades semanais considerando: a realidade/necessidade do Distrito e Espaços Educativos (escola, UEI e espaços esportivos culturais); as ações gerais da COED/CEAL e as ações específicas de cada equipe.

A grande expressão da ETEE na gestão *Governo do Povo* consistiu em dar suporte necessário ao processo de construção da inclusão educacional nas escolas da Rede Municipal. Por este motivo, desenvolveu quatro efetivas linhas de ações:

1) Avaliação Educacional e Atendimento Especializado que, baseada numa perspectiva sócio-histórica e emancipatória, consistia no levantamento de informações acerca do desenvolvimento bio-psico-motor e sócio-cultural do aluno com NEES, a sua interação nos

diversos ambientes da escola, assim como discutia-se com os professores e equipe pedagógica da escola as intervenções e encaminhamentos necessários para cada criança;

2) Assessoramento/Acompanhamento às Escolas e UEI's que esteve ligado à formação continuada dos professores e ocorria numa articulação com as secretarias de educação e esporte, arte e lazer;

3) Formação Continuada dos Educadores em que foi intensificado um trabalho multidimensional (técnica-política-humana) no sentido de dar condições necessárias a concretização de uma educação e escola inclusiva, e

4) Orientação às Famílias que tinha como objetivo estreitar a participação de pais e responsáveis dos alunos com NEES no ambiente escolar. Essa parceria foi realizada por meio de orientações individualizadas e coletivas às famílias, entrevistas, reuniões articuladas com as coordenações pedagógicas das escolas/UEIS, participação em reuniões de conselho de ciclo e encontros anuais das famílias com profissionais atuantes da educação especial que discutem o processo de inclusão educacional nas escolas de ensino regular, como, por exemplo, as professoras Maria Teresa Mantoan e Rita Vieira Figueiredo.

Para a ETEE, o processo de inclusão educacional de crianças com NEES no projeto Escola Cabana foi construído paulatinamente com ações conjuntas das equipes distritais. Elas intensificaram o trabalho auxiliar, de ajuda a todas aquelas crianças matriculadas na Rede Pública Municipal que apresentavam algum déficit de aprendizagem provocado pela sua deficiência.

Nessa perspectiva, percebeu-se que esse processo de inclusão educacional implementado pela SEMEC/COED e efetivado pela ETEE foi um processo característico à discriminação positiva que Sacristán (1995) aponta como uma intensificação no trabalho educativo a crianças com algum déficit. Este autor denomina que a discriminação positiva não vê o fracasso escolar no defeito genético, biológico ou biopsicosocial da criança e sim pela

falta de oportunidade que esta não tem de desenvolver destrezas e conhecimentos que a instituição escolar exige e valoriza.

A inclusão que a Proposta Cabana implementou se pautou em atividades intensificadas para que a criança de um modo geral, e principalmente a criança com algum déficit pudesse adquirir e/ou desenvolver alguma destreza relacionada a sua vida diária e alguns conhecimentos básicos pelos quais ela tivesse condições cognitivas de assimilar e acomodar concretamente. Segundo os estudos piagetianos, a assimilação é a incorporação da realidade aos esquemas de ação do indivíduo ou o processo em que o indivíduo transforma o meio para satisfação de suas necessidades. O conhecido (conhecimento anterior) representa a assimilação. Só há aprendizagem quando os esquemas de assimilação sofrem acomodação. Esta por sua vez, significa a reestruturação dos esquemas de assimilação. O novo conhecimento representa a acomodação. A assimilação e a acomodação são processos indissociáveis e complementares.

Mas todo esse processo de implementação de linhas de ações que a Escola Cabana apresentava em seus documentos teve suas fragilidades na efetivação de uma educação inclusiva propriamente dita.

Segundo a experiência vivenciada pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa, o Projeto Cabano teve suas falhas em implantar na prática aquilo que teorizou nos documentos publicados. A maioria dessas professoras não sabiam sequer que no Projeto Escola Cabana havia um princípio norteador das políticas de ação para a educação inclusiva de crianças com deficiências matriculadas na Rede. E nem mesmo sabiam que a partir deste princípio da inclusão, as professoras poderiam receber apoio pedagógico, reformas na infraestrutura das suas respectivas escolas de atuação, formação continuada para trabalhar com essas crianças, assessoria técnica nas salas com recursos específicos e outras necessidades que surgirem. O fato era que essas professoras que não tinham ciência desse princípio não foram

orientadas suficientemente pela equipe técnica de educação especial da SEMEC a como responder educacionalmente a todas as necessidades especiais das crianças com deficiências. A iniciativa de rever suas práticas pedagógicas, suas metodologias de avaliação e outros aspectos didáticos foram feitos pelas próprias professoras dessas crianças. Em algumas experiências, a colaboração da família foi fundamental no processo de inclusão educacional nas escolas e unidades de educação infantil da rede.

No próximo subtítulo, destaca-se como se deu o processo de inclusão educacional dessas crianças com NEES a partir da realidade das professoras entrevistadas. Será mostrado aspectos relacionados ao número de crianças incluídas e suas especificidades, a assessoria técnica recebida, a formação continuada, as reformas na infra-estrutura das escolas, a aquisição de mobiliários e/ou recursos didáticos específicos proporcionados ao trabalho educativo dessas professoras.

2.3 - A Inclusão de Crianças com NEES na Rede: A realidade experienciada pelas professoras.

No início deste trabalho³⁰, apresentam-se os vários critérios que justificaram os motivos que levaram a escolha da Escola Municipal Miguel Pernambuco Filho e das Unidades de Caripunas e Cremação. A demanda de matrículas nestas escolas é de crianças oriundas de famílias com uma precária condição sócio-econômica de vida. No contexto da educação infantil, o paradigma da inclusão propõe que todos os sistemas educacionais modifiquem, organizem, estruturam suas ações de atendimento educativo, com o objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais a todas as crianças matriculadas na Rede de Ensino Pública, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem e uma melhor qualidade de vida educacional a essas crianças.

³⁰ Ver Introdução que trata sobre o percurso metodológico da pesquisa.

Nesta pesquisa, uma das primeiras questões que as professoras entrevistadas responderam foi relacionada ao número de crianças com NEES atendidas em suas salas de aula durante o período do Projeto Escola Cabana. Todas as cinco professoras afirmaram que começaram a receber crianças com necessidades especiais a partir de 1999 nas mais diversas deficiências: Deficiência Múltipla (Professora 1, 3, 5); Deficiência Visual (Professora 2, 3); Deficiência Auditiva (4, 5); Síndrome de Down (Professora 4) e Déficit Cognitivo (Professora 5).

Com estas crianças nas turmas da pré-escola, as professoras enfrentaram diferentes dificuldades na organização de seus trabalhos em sala de aula. Embora estivesse documentado na Proposta Cabana que um dos objetivos da formação continuada dos educadores da educação infantil era proporcionar “a qualificação do trabalho oferecido às crianças de 0 a 6 anos nas escolas municipais e UEIS” (BELÉM, 1999, p. 98), as professoras destas escolas sentiram a necessidade de um acompanhamento técnico no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças com NEES. E a COED/SEMEC ainda não havia desenvolvido um trabalho efetivo nestas instituições educacionais.

Em vista dessa realidade contraditória, uma das grandes linhas de ação da ETEE (Equipe Técnica de Educação Especial) diz respeito ao assessoramento técnico às escolas e unidades de educação infantil³¹. O documento da SEMEC³² enfatiza que esse acompanhamento técnico acontecia sistematicamente e permitia a dialogicidade com professores, coordenadores pedagógicos e direção da escola bem como o apoio ao professor e aluno.

A participação do técnico da ETEE na sala de aula possibilita contribuir efetivamente no planejamento de estratégias pedagógicas, avaliativas e elaboração/utilização de recursos pedagógicos coerentes com a necessidade e especificidades de aprendizagem do aluno. (BELÉM, 2004).

³¹ Já aprofundada no Capítulo 1, subtítulo 1.3.

³² “Travessias Inclusivas de Saberes: O Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana – 1997-2004”, 2004.

Perguntadas sobre o apoio técnico ou a formação específica para atuar com essas crianças, a maioria das professoras afirmaram que não receberam qualquer tipo de formação para trabalhar com crianças com NEES. Em um dos depoimentos, a professora demonstrou que, na época, o processo de inclusão causou um impacto na sua prática:

Não recebi nenhuma formação específica. Estando ou não preparada a gente tem que dar conta do recado. Não diminuí o número de crianças na minha turma, eu tinha 25 crianças. Isso me causou um grande impacto. Fiquei assustada, porque me pegou de surpresa, e eu não me preparei para trabalhar essas crianças. (PROFESSORA 3)

Com este depoimento, percebe-se a dificuldade que as professoras têm em desenvolver o seu trabalho na perspectiva de se construir uma escola verdadeiramente inclusiva. No documento do MEC³³ é enfatizado que para favorecer a construção de uma escola inclusiva é necessário, dentre muitos pressupostos, colocar serviços de apoio à disposição da escola, dos professores e dos pais, para atuarem na organização estrutural da escola, nos processos didáticos dos professores e no auxílio para os pais, colaborando assim, na organização de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Já no relato da Professora 2, a Unidade de Educação Infantil da Cremação recebia visitas de técnicas, mas nada que significasse uma assessoria pedagógica significativa e proveitosa. Na verdade, a SEMEC mandava técnicos na escola, mas estes faziam visitas esporádicas. No geral, todas diziam não ter formação específica para lidar com a criança especial e que técnico de educação especial existia, mas sua contribuição era quase ínfima no trabalho das professoras. Eis o depoimento da Professora 2:

³³ Intitulado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001)

Tinha uma pessoa que era designada pela SEMEC, mas a técnica só vinha na escola e perguntava como estavam as coisas, mas não parava para me dizer como eu devia trabalhar as atividades com essas crianças. Não fiz nenhum curso específico.

Em outros depoimentos, as professoras afirmavam que realmente sabiam da existência de profissionais habilitados da área de educação especial, que faziam parte da equipe técnica, mas estes não desenvolveram nenhuma intervenção pedagógica na escola, como afirmou a Professora 3:

Não recebi apoio nem de técnicos. Nunca fiz nenhum curso de formação específica. Tinha um técnico da COED, mas nunca veio fazer um acompanhamento da criança na sala de aula, de como trabalhar essas crianças.

Já para a SEMEC (BELÉM, 2004), as ações implementadas pela COED – ETEE foram desenvolvidas a contento através de muitos mecanismos como a implantação das EIV'S e do desenvolvimento de cursos como o “Tecendo as Nossas Diferenças, Curso da Língua de Sinais e Curso de Braille e Baixa Visão” (BELÉM, 2004, p. 57). No documento da Escola Cabana *Travessias Inclusivas de Saberes* é destacado que “esse processo de formação tem contribuído significativamente para a mudança de posturas, inter-relações e práticas educativas junto aos discentes com necessidades especiais” (Ibid., 2004, p. 57). Mas essa “formação significativa” viabilizada pela ETEE não é confirmada pelas professoras que, de fato, participaram dessa experiência. A proposta dessa formação foi vista pelas professoras com muitas restrições face a complexidade que é trabalhar, na prática com crianças que apresentam as mais variadas deficiências físicas e neurológicas.

Na Escola Miguel Pernambuco Filho, as Professoras 4 e 5 chegaram a participar de cursos promovidos pela COED - ETEE, mas reclamaram que essa formação foi

muito paliativa. A capacitação não contribuiu sobremaneira em suas respectivas práticas pedagógicas. Os depoimentos abaixo evidenciam tal desânimo:

A formação que teve foi um curso muito teórico, muito falho. Foi ministrado por pessoas de fora. Não me disseram nesse curso como trabalhar na prática essas crianças com deficiência. Nenhum técnico de referência veio me ajudar, mas o problema era que o grupo de educação especial era muito pequeno para a monstruosidade que é Belém. (PROFESSORA 4).

Particpei durante a gestão, do curso ‘Tecendo nossas diferenças’, mas era um curso muito teórico e eu estava atrás de praticidade, que me dissessem atividades tipo oficinas de como seriam as atividades pedagógicas com essas crianças. O curso foi uma iniciativa isolada, paliativa. (PROFESSORA 5).

Uma outra fragilidade da Escola Cabana refere-se aos aspectos infra-estruturais e aquisição de recursos didáticos específicos. Quanto ao primeiro aspecto, as reformas na infra-estrutura da Escola Miguel Pernambuco Filho e nas UEI’s da Caripunas e Cremação só foram efetivadas com a solicitação da coordenação pedagógica das mesmas que entraram com ofícios informando que nas respectivas escolas havia crianças com NEES matriculadas e freqüentando regularmente as aulas de educação infantil. O depoimento da Professora 1 constata que as adaptações só vieram a acontecer com a confirmação dessas matrículas e a devida freqüência na escola das crianças com deficiências:

A escola não possuía uma cadeira adequada para a criança sentar, tanto na sala de aula quanto no refeitório, depois que começamos a receber crianças especiais, a UEI foi sendo adaptada com rampas, banheiro com suportes. O nosso coordenador daqui solicitou com a SEMEC uma cadeira especial para ela, por que essa cadeira normal a Luani não sentava direito e caía por que ela não tinha controle com as pernas e braços. Antes dessa cadeira vim, a Luani só sentava no meu colo, ou no da Mônica (estagiária). (PROFESSORA 1).

Em um outro depoimento, a Professora 1 destacava que embora a UEI não tivesse sala de recursos ou de apoio pedagógico e/ou a SEMEC não ter viabilizado a aquisição de materiais específicos para as crianças que apresentavam necessidades especiais (a exemplo da sua aluna Luani que apresentava deficiência múltipla), aquela recebia um apoio de grande importância da mãe da criança com deficiência. O trabalho era de cooperação com o objetivo de amenizar a falta de preparo da professora para lidar com a inclusão de uma criança na educação infantil e possibilitar maiores condições de aprendizagem daquela criança.

As estratégias como eu te disse vinham muito da mãe, porque a mãe sabia como a filha aprendia melhor. Eu confeccionava os materiais pedagógicos com a ajuda dessa mãe. A mãe já vinha ensinando pra filha desde a casa dela. Assim era bom, por que existia cooperação com a família dessa criança. Os materiais não tinham nada específicos para essa criança, eu que já confeccionava e a mãe da criança me ajudava. Era assim (sic).
(PROFESSORA 1).

Deste modo, percebemos como a relação de cooperação entre escola e família faz a diferença quando tratamos do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiências, principalmente, quando o processo de formação é direcionado a crianças da educação infantil. Ainda que a SEMEC não proporcionasse a devida atenção pedagógica a esta professora e a Unidade de Educação infantil de uma maneira geral, a professora procurou meios e teve a iniciativa de incentivo da família das crianças com NEES.

Para tanto, neste depoimento e nos outros anteriormente citados, as professoras demonstram que o trabalho desenvolvido por elas não teve um efetivo acompanhamento técnico dos responsáveis da educação especial. Mas, para a SEMEC (BELÉM, 2004), a proposta cabana, baseada na concepção de que a inclusão é o reconhecimento dos direitos das

pessoas ao exercício da cidadania, definiu uma série de estratégias pedagógicas³⁴ para proporcionar a inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiências nas escolas e unidades de educação infantil da Rede. Nesse sentido, no próximo subitem apresentaremos as distâncias e as aproximações entre a fala das professoras entrevistadas e a proposta da SEMEC para todas as escolas da rede municipal de Belém. Nesta discussão, analisamos se o princípio da inclusão educacional realmente influenciou a prática pedagógica das professoras que atuaram na educação infantil com crianças com NEES.

2.4 - A Concepção de Inclusão Presente no Projeto Escola Cabana e a Visão das Professoras: Distâncias e aproximações de uma mesma realidade.

Em todos os documentos analisados para este estudo³⁵ observou-se a existência de uma concepção de inclusão que permeou desde a construção do Projeto Escola Cabana até a sua implementação na Rede Municipal de Ensino de Belém.

A concepção de inclusão presente na Escola Cabana é concebida enquanto princípio norteador das políticas públicas educacionais do município. Para a SEMEC, a inclusão é um processo que envolve, numa dimensão ampla, a luta pelo direito ao exercício da cidadania. Ela abrange desde o aspecto pessoal até o político, e de forma específica, a viabilização de recursos humanos, materiais, adaptações de infra-estruturas e capacitação de professores (BELÉM, 2004).

³⁴ Que se referem as linhas de ação da Equipe Técnica de Educação Especial: Avaliação Educacional e Atendimento Especializado; Assessoramento / Acompanhamento às Escolas e UEI's; Formação Continuada aos Educadores e Orientação às Famílias.

³⁵ I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém: Projeto político pedagógico, 1997; I Conferência Municipal de Educação: Escola Cabana: Dando futuro às crianças, 1998; Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular, 1999; Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana: Orientações para a organização do planejamento escolar, 2003; Travessias Inclusivas de Saberes: O Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana de Belém/ 1997-2004, 2004.

Contudo, para a Equipe Técnica de Educação Especial (ETEE), a aplicação da inclusão social e educacional possibilitou que educadores, pais/responsáveis e a comunidade educacional em geral tomassem consciência da importância de assumir a diversidade dos sujeitos no contexto escolar e do compromisso de dar conta das peculiaridades de todos os alunos, de forma que se contemplassem suas necessidades e potencialidades. Para a ETEE, a inclusão pressupunha uma escola vista em sua totalidade e demandava um plano de ação com provimento de recursos financeiros e materiais e, “acima de tudo, de tomada de decisões políticas claras e ousadas” (BELÉM, 1998, p. 20).

Segundo consta nos documentos, as decisões políticas tomadas na SEMEC foram articuladas a partir da necessidade dos segmentos da comunidade escolar de educadores e sociedade organizada. Com isso, ao longo da gestão *Governo do Povo* foram realizadas conferências, congressos municipais e fórum de participação popular. As atividades, programas e planos educativos do Projeto Escola Cabana passaram a ser organizados por meio de seis eixos temáticos: acesso e permanência com sucesso na educação; qualidade social da educação; gestão democrática na educação; educação para a inclusão social; formação e valorização do profissional de educação e financiamento da educação.

Segundo Oliveira (2005), com essa nova organização, as propostas direcionadas ao alunado que requer atendimento educacional especializado foram incluídas em todos os eixos. O que caracterizou uma visão de educação para a diversidade, ou seja, uma educação pública não atender a necessidade de todos aqueles inseridos no processo de escolarização formal e de acesso ao currículo sistematizado, não delimitando assim, os espaços de debate e de ação da educação especial na educação escolar geral.

A organização do planejamento escolar, especificamente a estruturação do ensino em ciclos de formação, possibilitou entender que a concepção de inclusão defendida pela Rede Municipal pretendia a superação de práticas segregacionistas no contexto escolar.

Todas as crianças, jovens e adultos que ao longo dos tempos foram excluídos do direito de exercer sua cidadania, devem ser efetivamente incluídos nas turmas de ensino regular, considerando sua diversidade e potencialidade.

A inclusão que defendiam abrangia, além das pessoas cujas necessidades eram originadas em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, todas aquelas crianças, jovens e adultos em situação de risco social, conforme o afirmado no documento “Plano Municipal de Educação: proposta preliminar”, apresentado no I Congresso Municipal de Educação em Belém (2003, p. 40).

A inclusão escolar visa reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza e ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos em escolas regulares. Estas escolas devem incluir crianças com deficiências ou altas habilidades, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos vulneráveis ou marginalizados.

A SEMEC (1999), embora assumisse o compromisso da inclusão de todos os sujeitos nas escolas municipais, admitiu o grande desafio de destacar o respeito à diversidade e de democratizar o acesso e permanência com sucesso de pessoas com deficiências na sociedade brasileira frente aos ditames das políticas neoliberais e do agravamento do quadro de exclusão a que se vê submetida grande parcela da população. Esse desafio de trabalhar a diversidade humana nas escolas públicas e de favorecer a democratização do acesso e da permanência com qualidade às pessoas com as mais diferentes deficiências inseridas nas salas de aula comuns é uma das grandes características que o processo de inclusão defende enquanto paradigma educacional.

Se nos documentos, a Escola Cabana assumia uma concepção de inclusão relacionada com o processo de luta pelo direito ao exercício da cidadania através da

viabilidade de recursos materiais, humanos, de adaptações infra-estruturais e da capacitação de professores, nesta pesquisa constatou-se que essa concepção não foi correspondida literalmente na realidade daqueles sujeitos que lidaram diretamente com as crianças da educação infantil nas escolas públicas do município de Belém: as professoras da Rede. Ao analisar o processo de inclusão educacional na visão destas, percebeu-se diferentes definições que, ora apontavam para a concepção definida na Proposta Cabana, ora apontavam para conceitos muito fechados, específico para as pessoas com deficiências³⁶.

A pesquisa de campo³⁷ detectou que na gestão *Governo do Povo*, as professoras destes espaços de educação infantil atuaram com processos de inclusão educacional durante a implantação e consolidação do Projeto Pedagógico Escola Cabana. Assim, esta fase da pesquisa foi um momento importante, pois as professoras tiveram a oportunidade de relatar suas concepções e práticas sobre a inclusão educacional de crianças com deficiências nas salas de aula da educação infantil.

As entrevistas do tipo semi - estruturadas³⁸ constituíram-se em um momento de reflexão e rememoração de suas práticas vivenciadas na Escola Cabana. Para todas as professoras entrevistadas, esta proposta representou um Projeto Político Pedagógico muito importante para todo o coletivo das escolas, porém, a insuficiência de verbas públicas, ao longo da gestão, fez com que o Projeto não desenvolvesse uma educação inclusiva efetiva. Faltaram verbas desde a adaptação da infra-estrutura das escolas de educação infantil até a aquisição de recursos materiais específicos.

Na época não tinha material em Braille, nem rampas na escola. As cadeiras da sala de aula não eram adaptadas para cadeirantes. Depois que a escola

³⁶ Ver definições a partir da página 83.

³⁷ Desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Miguel Pernambuco Filho e nas Unidades de Educação Infantil Cremação e Caripunas. Estas escolas estão localizadas em áreas periféricas da cidade de Belém. Respectivamente, nos bairros do Jurunas, da Cremação e Batista Campos. Todos os critérios de escolha dessas escolas apresentam-se na Introdução deste estudo.

³⁸ Ver roteiro no apêndice.

recebeu crianças com cadeiras de roda, a escola adaptou banheiro, rampas. (PROFESSORA 3).

Denota-se com este depoimento, que não adianta levantar a bandeira da educação inclusiva sem a perspectiva da sustentabilidade financeira de recursos materiais e humanos, sem a identificação e remoção das barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas. Como bem reitera Carvalho (2004), para que a educação inclusiva se concretize, na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas essas barreiras, cujas origens são múltiplas e complexas. Não há necessidade de hierarquizá-las, na medida em que se inter-relacionam. É preciso repensar a perspectiva de um trabalho desenvolvido na coletividade, de modo a articular as frentes de trabalho com as providências de acessibilidade, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Para as professoras entrevistadas, a proposta da inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência nas salas de aula comum é uma iniciativa muito oportuna para viabilizar a socialização dessas pessoas em ambientes públicos como é a escola. As mesmas entendem a inclusão como um direito que a criança com deficiência precisa exercer. Nesse sentido, elas desenvolvem os valores de cidadania, independência e isonomia de direitos. A proposta de inclusão para a Professora 3 representou:

Um direito da criança como cidadã de participar de uma atividade escolar, sem ser discriminada [...] Nessa questão de ter direito, ninguém é diferente. Todos têm o direito de ter a educação, independentemente de ser onde for (sic). (PROFESSORA 3).

Entende-se nesse depoimento uma certa aproximação entre o que a Escola Cabana preconcebeu como a inclusão de ser um direito de todas as crianças ao exercício da cidadania. Em contrapartida, essa relação “inclusão – direitos – cidadania” não foi ao menos mencionada na visão da Professora 2. Na sua experiência, o processo da inclusão educacional

de crianças com NEES na Escola Cabana foi um processo muito doloroso em função da falta de preparo da mesma para desenvolver um trabalho com qualidade e competência profissional. Esta professora apresentou muita dificuldade de conceituar o que seria na sua concepção, a inclusão educacional:

Não sei ao certo te responder, mas na teoria é uma coisa, muitas das vezes, falam assim, como se fosse fácil, mas na realidade é muito difícil [...] Nós passamos muita dificuldade. Nós é que vamos nos adequando [sic].
(PROFESSORA 2)

Essa dificuldade de explicar o processo de inclusão é percebida, principalmente, porque essas professoras foram pegas de surpresa com a chegada de alunos com deficiências nas escolas públicas de ensino comum. A falta de uma formação inicial e continuada de professores e até mesmo, a não preparação dos outros profissionais que atuam na instituição escolar provocou o que Mantoan (2002, p. 87) denomina de “crise escolar”. Uma crise de identidade institucional, que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. Portanto, essa crise de identidade institucional traz o benefício da desconstrução do sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de formação de sujeitos com “uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (Ib, 2003, p. 32).

O aluno na perspectiva da inclusão educacional é um sujeito que não tem uma identidade fixa, estática e histórica. Diferente da educação tradicional, o aluno na escola inclusiva é um sujeito participante do processo educativo. Sob esse prisma, a educação inclusiva é vista como um processo democrático, plural e transgressor do sistema de significação escolar que exclui, normatiza e muitas vezes é representativo de um sistema de poder (Ibid, 2002).

Nestas linhas, a inclusão educacional também é entendida pelas professoras entrevistadas como um direito de acessibilidade com qualidade de todo conteúdo curricular desenvolvido pelas escolas regulares às crianças com deficiência. Assim, a inclusão

Seria o direito dado a criança portadora de deficiência, de ter acesso com qualidade de todo conteúdo programático, de toda dinâmica, toda estratégia utilizada para os tipos 'normais'. [...] Não tem porque você trabalhar a criança, inclusive na sociedade ela é vista como o diferente do diferente. É participar de todos os projetos vinculados da escola [sic]. (PROFESSORA 4).

Ou em outra perspectiva, a inclusão não englobaria somente as crianças com deficiências, mas também, toda e qualquer criança que estivesse excluída do processo educacional vigente:

Inclusão não é só a criança deficiente que porta alguma necessidade educativa especial. Inclusão se dá a partir daquela criança, tendo ou não dificuldade, ela está excluída do processo educacional. Inclusão é incluir a criança deficiente, a com problema familiar, a questão da estrutura social, econômica. Então a inclusão para mim, é um processo muito mais amplo. (PROFESSORA 5).

Há uma grande constância de referências quanto ao fato da inclusão ser uma necessidade da pessoa com deficiência, de ser algo difícil de implementar na prática, de ser um direito de todo cidadão, inclusive, daqueles que apresentam alguma deficiência. Por tudo isso, a inclusão pode ser, indubitavelmente, um processo que transpassa todos os aspectos referentes à estrutura familiar, econômica, social, cultural e educacional.

Para Carvalho (2004, p.72), esses aspectos são importantes, pois “o que se pretende na educação inclusiva é a qualidade da educação oferecida para todos, pois, como constatamos nas estatísticas, muitos são os excluídos, além das pessoas com deficiências”.

O processo de inclusão educacional pode representar algo além do aspecto do direito à educação propriamente dita. É no espaço escolar que se pode vislumbrar se as

crianças com NEES exercem ou não seus principais direitos de acesso à educação, à alimentação, ao lazer, ao carinho dos seus responsáveis, ao direito de ser criança. Por exemplo, na fala da Professora 5, (da Escola Miguel Pernambuco Filho), foi levantado que o processo de inclusão é um processo muito mais amplo do que se imagina. Segundo sua experiência com crianças que apresentam NEES, a inclusão educacional é um processo que se aplica não somente às crianças com deficiência matriculadas nas escolas de ensino comum. É um movimento que abrange as crianças excluídas dos direitos à educação, à alimentação, à saúde, ao lazer, à afetividade e outros direitos dignos da infância. Como afirma a Professora 5,

De certa forma, ela [a criança] está excluída, quando ela chega na escola, ela tem carência alimentar, uma carência de saúde, de afetividade, então, não é só a questão da deficiência, e, muitas das vezes, além disso tudo, ela ainda tem a deficiência. Então, a inclusão pra mim, é um processo muito mais amplo. Quando a gente inclui uma criança é tentar ver não só a deficiência, mas também esses outros aspectos que ela apresenta.

O entendimento dessa Professora de que o processo da inclusão educacional ultrapassa o âmbito de preocupação da escola acaba por se aproximar da perspectiva que a Escola Cabana defendia. A inclusão visa reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza e ampliar as possibilidades de inserção de crianças em escolas regulares (BELÉM, 2003). O papel da escola inclusiva é justamente tornar-se acolhedora e aberta para todos e a eliminação de barreiras que dificultam esse acolhimento é mais que um problema pedagógico, social, cultural. Como afirma Mantoan (2001, p. 109),

[...] as escolas do mundo inteiro poderiam ser mais acolhedoras e abertas para todos se as crianças estivessem bem alimentadas, se morassem em boas casas e os pais tivessem trabalho [...]. Com isto, queremos dizer que a eliminação das barreiras que impedem as crianças de serem bem recebidas na escola é mais que um problema pedagógico, social, cultural. Referimo-nos a uma questão maior, conjuntural, que nos faz entender que certas soluções, embora conhecidas, fogem-nos ainda.

A inclusão está relacionada à aquisição de um direito, ou seja, a inclusão é um direito de todo aluno, de qualquer criança. Em questões de direito a ter direitos, a Professora 3 enfatiza que todo ser humano é igual quando da aquisição de direitos. E que por conta disso, a inclusão veio enfatizar ainda mais essa aquisição:

(...) um direito da criança, sem ser discriminada, sem ser vista como um diferente, ah, ele é diferente? Não. Eu acho que não existe isso. A inclusão social vem justamente para enfatizar essa coisa: que ninguém é diferente. Nessa questão de ter direito, ninguém é diferente. Todos têm o direito de ter educação [...]. Eu acredito que a inclusão veio reforçar esse direito. (PROFESSORA 3).

Em relação a esta questão, Boaventura de Souza Santos (1994) é oportuno quando diz que temos que ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos que ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Todos têm a igualdade de oportunidade e de aquisição de direitos humanos, necessários a sobrevivência, a cidadania plena, a dignidade do indivíduo. Mas também, é importante considerar, reconhecer e respeitar a heterogeneidade do ser humano, com todas as suas peculiaridades, diferenças, ritmos de aprendizagem e modos de comunicação. É você exercer o significado da tolerância com o outro, para o outro que é diferente de mim.

Em vista de todas essas falas sobre o processo de inclusão tanto presente no documento Escola Cabana no qual a inclusão é relacionada ao “reconhecimento dos direitos de todas as pessoas à cidadania, independente das diferenças e necessidades individuais, seja de qual ordem for” (BELÉM, 2004, P. 48), quanto na visão das professoras que relacionam a inclusão como um direito dado às crianças com deficiência de ter acesso aos conteúdos programáticos da escola, percebe-se que há diferentes pontos de vistas que não caminham na mesma direção. Entende-se que a inclusão educacional pode abranger tanto a perspectiva do

exercício da cidadania quanto ao acesso do conhecimento escolar formal e sistematizado.

O Projeto Cabano apresentou algumas falhas na consecução das linhas de ação, as quais se propôs a desenvolver, principalmente relacionadas à operacionalização das linhas de ação da Equipe Técnica de Educação Especial. A pesquisa constata que, ou os técnicos da ETEE não realizavam um trabalho efetivo nas escolas e unidades de educação infantil da rede ou, como afirmou uma das professoras: “o grupo de educação especial era muito pequeno para a monstruosidade que é Belém”. Um problema de operacionalização das ações da SEMEC que não foi sanado a tempo na gestão *Governo do Povo*.

Em vista dessa realidade relatada pelas professoras, percebe-se que desenvolver, de fato, uma educação pautada pelo princípio da inclusão é um desafio que não depende de ações isoladas de um professor ou do trabalho de um técnico especialista na área da educação especial. A inclusão é uma responsabilidade coletiva e discutida democraticamente. Parafraseando Carvalho (2004, p. 158), a “inclusão é processo, não ocorre por decreto ou por modismo”. Não adiantou implementar linhas de ação explicitadas no Projeto Escola Cabana, sem que as professoras da Rede tivessem uma devida atenção pedagógica necessárias às suas práticas em sala de aula.

No próximo capítulo discutiremos o currículo modelado a partir das práticas pedagógicas das professoras entrevistadas, enfocando a inclusão que as mesmas realizaram em sala de aula com as crianças da educação infantil. Neste momento, destaca-se que a prática pedagógica que modelou esse currículo das três escolas selecionadas não foi orientada pelo princípio da inclusão fundamentado pela Escola Cabana, uma vez que essas professoras desconheciam a existência desse.

3. O Currículo a partir das Práticas Pedagógicas de Professoras da Rede Municipal de Ensino Pós-Inclusão de Crianças com NEES em Belém.

[...] estas professoras trazem para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem número de outros saberes que, articulados aos primeiros, criam os efetivos processos de aprendizagem dos alunos, constituídos nessa interface... entre as normas e as realidades. (INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA, 2003).

3.1 - A Proposta de Educação Inclusiva da Escola Cabana Avaliada pelas Professoras.

A proposta da educação inclusiva vivenciada na Escola Cabana, como já abordada no capítulo anterior, partiu de modificações que abrangiam tanto questões de estrutura e funcionamento das escolas quanto da resposta educativa dada às crianças e jovens matriculadas na Rede Municipal. Para a Escola Cabana, propor uma educação inclusiva não é oferecer privilégio ou favor. É assegurar a educação a todas as pessoas que até então estiveram alijadas desse direito, que é básico e inerente ao ser humano (BELÉM, 2004, p 50).

Partindo dessa perspectiva, as professoras da Rede de Ensino relataram que essa proposta da inclusão de dar “respostas educativas para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência” (Id.) foi uma iniciativa política da SEMEC que não preparou a contento todos os professores atuantes na educação infantil. Na concepção destas, a falta de uma orientação mais detalhada sobre a educação inclusiva na Escola Cabana foi um entrave no complexo exercício de incluir crianças com NEES nas escolas e unidades de educação infantil.

Uma das ações da SEMEC destinada à implementação de uma política de inclusão social voltada para a educação dessas diferenças individuais, no caso das crianças

com NEES, foi a efetivação de processos de reorientação curricular a partir da práxis político-pedagógica Escola Cabana. Esse movimento de reorientação curricular proposto no *Governo do Povo* representou na concepção da Secretaria, um avanço importante no campo das implementações de propostas inovadoras. Evidenciou a plena participação popular, o princípio da democracia e da inclusão social, aspectos estes evidenciados nos inúmeros encontros, seminários, congressos municipais que a gestão possibilitou para a elaboração do Projeto Político Pedagógico Escola Cabana no município de Belém. Segundo o documento oficial:

Ao assumir a Prefeitura de Belém, o governo democrático e popular orientado por um planejamento estratégico construído junto com as forças políticas integrantes do governo e da sociedade civil organizada, como: movimentos populares, sindicatos de trabalhadores, associação de moradores, partidos políticos de esquerda, entidades estudantis, igrejas progressistas, movimento de minorias e outros, garantem a governabilidade da cidade e iniciam em dezembro de 1997, a partir das discussões levantadas na I Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, a busca de uma nova proposta com o olhar voltado para uma educação que admita as diferenças, mas não aceite as desigualdades; que compreenda os tipos e ritmos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos do conhecimento, mas não permita que parem em seus tempos próprios, porém os desafia a darem saltos qualitativos no processo de aquisição e construção dos saberes já sistematizados historicamente, assim como na capacidade de reflexão, intervenção crítica e transformadora de sua realidade. (BELÉM, 2004, p. 12).

Essa experiência coletiva de gestão participativa contribuiu para caracterizar a escola enquanto espaço de vivência democrática e de exercício de participação para os diferentes sujeitos que vivenciaram o cotidiano escolar da Rede. Embora as falas das professoras que atuaram com crianças com NEES terem desnudado as contradições entre o dito e o feito na educação inclusiva da Escola Cabana³⁹, não se pode deixar de considerar o avanço que esse governo apresentou ao lançar mão de uma proposta de inovação educativa

³⁹ Como veremos a seguir.

que trouxe para o cerne da discussão, a participação de todos os sujeitos imbricados nesse processo. O movimento de participação na SEMEC desejava “romper as barreiras do individualismo, acreditar na força do coletivo” (BELÉM, 2004, p. 71).

Sob este prisma, a Escola Cabana, nos dizeres de sua proposta, evidenciava a importância do educador reflexivo em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, sensível às necessidades dos educandos e que atue, investigue e avalie a sua ação pedagógica almejando sempre o seu aprimoramento, pois como afirma Arroyo (2003, p. 154):

Quando os professores iniciam dialogando sobre suas práticas, não tanto sobre suas rotinas, podem ir avançando e descobrindo juntos que constantemente tomam decisões, fazem escolhas e que nesses procedimentos há valores que fundamentam as escolhas, há razões que guiam as decisões. Há um pensamento presente no livre jogo da criatividade do professor. É nesse terreno ético, do pensamento, dos valores, das escolhas, da prática, que se situa a inovação educativa. Quando se acredita nesse terreno e se respeita, quando se consegue uma dinâmica coletiva nesse cerne da ação educativa, a inovação acontece.

Assim, considerando a importância da ética, do pensamento crítico - reflexivo, dos valores, das escolhas e da prática pedagógica das professoras entrevistadas, será apresentado o resultado das análises que foram feitas a partir dos depoimentos destas educadoras. Evidenciou-se as diferenças entre a fala dos documentos da Proposta Cabana e a fala das educadoras sobre a inclusão educacional de crianças com NEES no município de Belém.

No Projeto Político Pedagógico Escola Cabana era explicitado a importância da inclusão social no sentido de contribuir para a construção de uma nova sociedade, que oferecesse aos seus cidadãos, uma oportunidade de exercitar seus direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. Em linhas gerais, a proposta Cabana desejava a construção de uma sociedade inclusiva, ou seja,

Uma sociedade que acolhe, transformando/ressignificando seus ambientes físicos (internos e externos, equipamentos e utensílios, mobiliários e meios de transportes), a concepção e postura de todas as pessoas, inclusive daquelas com necessidades especiais. (BELÉM, 2004, p. 48).

Comprometida com este princípio da inclusão social, a Proposta Cabana expressou a intenção transformadora, revolucionária e de resistência a qualquer tipo de prática segregacionista e excludente. Buscou-se, com isso, efetivar uma proposta pedagógica respaldada numa educação inclusiva. Mas durante a pesquisa empírica realizada com as Professoras da Rede, foi constatado que em alguns aspectos, o Projeto Cabano falhou no que tange ao comprometimento de se desenvolver efetivamente uma educação inclusiva. Alguns aspectos, levantados na pesquisa de campo, demonstraram enfraquecimento desse comprometimento no que diz respeito ao atendimento de crianças com NEES e a formação específica ou apoio pedagógico dado a essas professoras.

Nos documentos do Projeto Cabano foi anunciado que uma equipe de 19 profissionais entre professores especialistas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos, dentre outros, realizaram um trabalho de acompanhamento às escolas e UEIS, e, de avaliação educacional e atendimento especializado nas escolas em que surgissem a matrícula de alunos com NEES. No documento “Travessias Inclusivas de Saberes: O Projeto Político – Pedagógico da Escola Cabana de Belém” (BELÉM, 2004), produzido pela SEMEC, o trabalho desses profissionais se dividia em quatro significativas linhas de ação. Abrangiam desde a viabilização de suportes para efetivar a inclusão escolar e social das crianças com NEES até a orientação às famílias que não estavam preparadas ou informadas sobre esse processo da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino. Mas, a partir da coleta de informações com as professoras, constatou-se a insuficiência desse trabalho da Equipe Técnica de Educação Especial junto a essas escolas e seus respectivos professores. Em todos os depoimentos coletados, observou-se que não houve, significativamente, o

desenvolvimento dessas ações.

As professoras afirmaram que não tiveram um acompanhamento adequado às necessidades das suas práticas pedagógicas, não receberam uma formação e uma informação necessárias para o trabalho com crianças com NEES. As escolas e unidades de educação infantil não receberam assessoramento da Secretaria para uma melhor articulação do trabalho pedagógico e na criação de estruturas para desenvolver coletivamente o processo da inclusão educacional.

No entanto, para a Coordenadoria de Educação/SEMEC, esse “acompanhamento freqüente às escolas da rede” ocorreu através das ações da Equipe Técnica de Educação Especial. Já para as professoras, a SEMEC falhou ao não desenvolver uma estrutura adequada de atendimentos a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Era evidente a preocupação das professoras com relação a essa pouca demanda de profissionais da ETEE:

O sistema ainda não tava capacitado pra treinar professores. Infelizmente, na época o projeto não tinha estrutura. Era um projeto muito bonito, mas faltou estrutura. Poucas pessoas compreendem o princípio da inclusão, então o educador na sala de aula, ele busca através de biblioteca, através de livros, ver de que forma ele trabalha, porque poucos técnicos tinha [sic] [...] na rede pra te dar esse apoio, esse suporte. Na verdade, não recebi apoio pedagógico na escola, a formação que teve foi um curso muito teórico, muito falho, foi ministrado por pessoas de fora. Não me disseram nesse curso como trabalhar na prática essas crianças com deficiência. Nenhum técnico de referência veio me ajudar, mas o problema era que o grupo de educação especial era muito pequeno para a monstruosidade que é Belém. (PROFESSORA 4).

O processo de inclusão de pessoas com NEES na Rede foi desenvolvido de forma pouco efetiva para o trabalho das professoras na sala de aula da educação infantil. As mesmas revelaram que a Proposta Cabana do *Governo do Povo* teve muita abrangência teórica e pouco retorno na prática. O Projeto Escola Cabana do município de Belém era uma

proposta que, do ponto de vista teórico, trouxe inovações interessantes para o campo educacional. Os desafios precisavam ser enfrentados. Porém, segundo a Professora 4 faltou estrutura em muitos aspectos. Na formação teórica clara sobre o que foi de fato o processo de inclusão educacional e no apoio técnico efetivo às professoras da educação infantil. Enfim, para estas a educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino foi um processo muito complexo e desafiador para as suas práticas na sala de aula.

Sobre a influência ou não que o princípio da inclusão social (presente no documento Escola Cabana) teve nas suas respectivas práticas pedagógicas, as professoras foram diretas em responder negativamente:

Este princípio não orientou em nenhum momento a minha prática até porque não tive acesso direto com o projeto, ouvia muito falar, mas não cheguei a ler sobre a inclusão. (PROFESSORA 1).

Não porque nunca tive contato com o projeto todo. Eu lembro que eu li algumas coisas do projeto num encontro da SEMEC, mas sobre esse princípio não li nada, mas ele não orientou minha prática. (PROFESSORA 2).

Eu li o projeto quando trabalhei com as crianças, mas não que esse princípio influenciasse, orientasse minha prática na sala de aula. Tudo que eu aprendi foi por iniciativa própria. (PROFESSORA 4).

Eu li o projeto, e realmente tinha o princípio da inclusão social, mas posso te dizer que esse princípio não influenciou tanto a minha prática, porque as iniciativas da SEMEC de os professores participarem desses cursos, de aceitar a criança deficiente não foi uma iniciativa de ajudar efetivamente os professores e todo o restante da escola. Na primeira gestão essa política da inclusão foi bastante enfatizada, já na segunda gestão essa política se deu de maneira mais esporádica. (PROFESSORA 5).

Quanto aos aspectos de adaptações estruturais, a Proposta Cabana afirmava que o processo de inclusão educacional seria efetivado através do acesso e permanência com

qualidade, considerando “as necessidades das crianças, principalmente ao seu direito de brincar e se expressar livremente” (BELÉM, 2004, p. 62). Mas, no relato das professoras, a inclusão das crianças com NEES na educação infantil da Rede foi enfrentada com dificuldades em vários aspectos assim apontados: a não adequação de mobiliários da sala de aula (falta de cadeiras apropriadas para crianças com limitação motora, exemplo a aluna com deficiência múltipla), a falta de materiais pedagógicos para trabalhar com alunos síndromes de down, com alunos surdos e alunos cegos. Sobre o próprio espaço de lazer das crianças, as professoras consideraram inadequados alguns brinquedos para a criança com deficiência múltipla, haja vista que esta ficava impossibilitada de brincar com seus colegas de classe por não ter como se sustentar nos brinquedos impróprios a sua peculiaridade biológica. Portanto, esta criança não gozava do seu direito de brincar e de se expressar livremente entre as outras crianças no espaço da escola e unidade infantil.

Segundo o depoimento das professoras, as adaptações físicas realizadas nas escolas e unidades de educação infantil abrangiam apenas os espaços dos refeitórios, banheiros, portões de entrada e rampas nas portas das salas de aula, o que só se deram, exclusivamente, com a chegada dessas crianças especiais:

A escola não possuía uma cadeira adequada para a criança sentar, tanto na sala de aula quanto no refeitório, depois, que começamos a receber crianças especiais, a UEI foi sendo adaptada com rampas, banheiro com suportes. Os materiais não tinham nada específico para essa criança, eu que já confeccionava e a mãe da criança me ajudava. [...] o número de crianças na sala continuou o mesmo. (PROFESSORA 1).

Na época não tinha material em Braille, nem rampas na escola. As cadeiras da sala de aula não eram adaptadas para cadeirantes. Depois que a escola recebeu crianças com cadeiras de roda, a escola adaptou banheiro, rampas, melhorou essa questão [...] Não diminuiu o número de crianças na minha turma. (PROFESSORA 3).

Com essas falas, as professoras evidenciam um outro aspecto que fragilizou o processo de inclusão educacional na Rede Municipal de Ensino: o número de crianças com NEES e sua enturmação adequada em salas de aula comum da educação infantil. Segundo Beyer (2006), as classes inclusivas que recebem crianças com dificuldades significativas na aprendizagem, na comunicação (fala) ou na conduta (hiperatividade, autismo, etc.) devem, obrigatoriamente, ter uma redução numérica na respectiva enturmação dessas crianças, que, evidentemente, auxiliará na manutenção da qualidade do trabalho pedagógico do professor.

Um outro aspecto importante era a falta de materiais adequados para o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Para algumas necessidades especiais, como a criança com síndrome de down, exigia-se atividades mais lúdicas e concretas e com apoio complementar de salas de recursos. Algumas professoras da Rede relataram suas dificuldades em desenvolver um trabalho com qualidade:

Para o síndrome de down não tinha material apropriado. Na época do Edmilson, a inclusão ainda estava se estruturando. Os materiais para essas crianças eu mesmo fazia. Não existiam esses técnicos (sic) de referência aqui pra nos ajudar, infelizmente, a teoria neste país é desvinculada da prática. (PROFESSORA 4).

Aqui não tem sala de recursos e de apoio. Só mesmo na própria sala de aula. A UEI não tinha recurso adaptado pra essas crianças. (PROFESSORA 2).

Percebe-se a partir do confronto entre o que estava prescrito no documento e o vivido pelas professoras, que o processo de inclusão educacional de crianças com NEES na Rede Municipal de Ensino de Belém se desenvolveu sem uma grande e significativa qualidade educacional no atendimento a essas crianças matriculadas na educação infantil e com muitas dificuldades nas adaptações estruturais. Isso demonstra que organizar um sistema municipal de ensino pautado pela defesa de uma educação inclusiva exige além de vontade

política, a implementação de ações concretas. A inclusão educacional continua e continuará sendo, ainda, um grande desafio para muitos sistemas educacionais. Uma mudança de mentalidade se faz necessária, pois uma educação com o princípio da inclusão social demanda um esforço coletivo de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para Carvalho (2004), o novo assusta e a mudança é um processo lento e sofrido. Implementar políticas públicas educacionais voltadas para o processo de inclusão de pessoas com NEES é uma iniciativa que envolve uma série de mudanças organizacionais em todos os setores ligados à escola. É um processo que não ocorre por decreto ou por modismo.

Na visão de Carvalho (Id.), a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo interminável, que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe do ensino regular (muitas vezes à revelia do professor!). Inclusão contempla inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática.

Precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível! (CARVALHO, 2004, p. 158).

Dessa forma, para que os sistemas de ensino implementem, com responsabilidade, uma educação inclusiva com qualidade se faz necessária para que os sistemas educacionais repensem suas políticas de acesso ao conhecimento escolar. As linhas de ação precisam estar direcionadas tanto para a construção de estratégias de atendimento escolar com qualidade para todos os alunos, quanto para aspectos psicossociais da vida familiar do aluno. Segundo os estudos de Beyer (2006, p. 40),

A pedagogia inclusiva não deve se preocupar apenas com a construção de estratégias de atendimento escolar para os alunos, porém considerar com atenção os fatores sociais. Pesquisas apontam para a existência de correlações significativas entre dificuldades na aprendizagem e condições sociais adversas. Estas podem se constituir através de moradias precárias (espaço insuficiente, condições higiênicas inadequadas, etc.), ausência de estímulos familiares para a aprendizagem escolar, relações familiares conturbadas, etc.

Diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens do ponto de vista do acesso aos direitos sociais básicos, a ênfase dos discursos em torno de uma educação que seja inclusiva, aponta para a necessidade de se implementar com mais força em políticas públicas para a educação básica, e que, não mais sejam tratadas como um assunto secundário das grandes políticas públicas da educação brasileira. O que se deseja e discuti-se em termos de inclusão é que a melhoria do atendimento educacional dado nas escolas públicas seja uma realidade a ser contemplada por todas as crianças, jovens e adultos que a procurarem.

Como bem lembra Mantoan (2003, p. 92), “ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude estudantil”, ou seja, para esta autora, o processo de inclusão educacional por ser uma nova perspectiva no cenário das escolas públicas brasileiras, acaba por revelar o quanto a nossa educação precisa melhorar em relação ao atendimento que é dado aos nossos estudantes, principalmente, àqueles que vivem em situação de pobreza.

Diante dessa realidade nas escolas, o papel dos educadores é fundamental nesse processo de implementação da educação inclusiva. Aceitar o desafio da inclusão nas escolas públicas, rever as práticas pedagógicas, e, assim, alterar gradualmente tais práticas em sala de aula no acolhimento das crianças com NEES nas escolas são objetivos que os professores precisam estar conscientes de sua importância. A educação inclusiva é um processo que requer mudanças, tanto na superação do sistema tradicional de ensinar quanto na

própria prática pedagógica da sala de aula.

Com isso, conclui-se que a proposta de educação inclusiva que norteou o currículo prescrito pela SEMEC não se materializou plenamente conforme os depoimentos das professoras. O que é possível afirmar é que houve, na verdade, uma modelagem do currículo prescrito da SEMEC a partir da prática pedagógica dessas professoras. Tal aspecto que será apresentado no subitem seguinte.

3. 2 - As Práticas Pedagógicas das Professoras: O Currículo Moldado Pós – Inclusão.

Os estudos sobre currículo e inclusão educacional na literatura científica ainda são iniciativas muito tímidas nas academias. Pesquisadores como Santomé (1998), Baumel & Moreira (2001), Silva (2005) e Lunardi (2006) têm produções que discutem de forma abrangente a relação do currículo e o processo de inclusão de pessoas com deficiências na escola de ensino comum. Em comum, estes estudos vêm enfatizar a função primordial do currículo como construtor de possibilidades efetivas de conhecimentos, de socialização, de escolhas didáticas centradas na aprendizagem dos alunos com NEES. Por tudo isso, Baumel & Moreira (2001, p. 135) enfatizam a importância do professor nesse processo de construção do currículo, ou seja, “é incontestável que o professor deve possuir um papel participativo e criativo na elaboração e no desenvolvimento de novos currículos e de adaptações curriculares, sobretudo para os alunos com necessidades educacionais especiais”.

Assim, o currículo modelado pelo professor é uma prática exercida a partir de múltiplos processos, múltiplas experiências, múltiplas atividades pedagógicas desenvolvidas numa determinada temporalidade escolar. Acredita-se que a prática pedagógica é um elemento modelador. Essa afirmação diz que os professores constroem currículos a partir de suas ações educativas em sala de aula, eivada de convicções e crenças, de possibilidades e

limites, e em conformidade com as circunstâncias nas quais estes estão envolvidos. Ou como bem aponta Oliveira (2005, p. 1), nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-la.

Esse fator dá ênfase a importância da prática pedagógica dos professores, agentes ativos e determinantes no desenvolvimento dos conteúdos e significados dos currículos. A prática pedagógica do professor mostra como o currículo pode ser dinâmico, flexível e pautado pela cultura profissional do professor. Segundo Sacristán (2000), o professor, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Neste sentido, o plano que os professores fazem do ensino, é um momento de especial significado nessa tradução.

Como enfatiza Sacristán (1989 apud Santomé, 1998, p. 191), as propostas curriculares servem para traduzir novas idéias sobre o que se deve ser a matemática, a ciência, os estudos sociais, junto com colocações adequadas sobre a aprendizagem dos alunos e a prática pedagógica propriamente feita pelo professor.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica corresponde a toda e qualquer experiência escolar vivenciada pelo professor em ambientes de aprendizagens. É a forma que o docente encontra para desenvolver situações de ensino e aprendizagem com métodos, técnicas, “moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Deste modo, falar de elaboração de currículos e de práticas pedagógicas de professores é retratar sobre essa influência recíproca de cada um desses pontos de destaque: o currículo e a prática pedagógica. Ambos se complementando.

O currículo modelado a partir da prática exercida pelo professor, faz

reconhecer o grau de intervenção, de determinações impostas e de obrigações que, cabem ao professor desenvolver. Em outras palavras, o professor é um elemento ativo dos múltiplos processos que são inerentes ao currículo. Entre esses processos, está a cultura dos alunos. Sacristán reforça essa análise, afirmando que,

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também a obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores. (2000, p. 165).

Para entender os aspectos que norteiam o currículo modelado pelos professores a partir das suas práticas pedagógicas, a pesquisa analisou, através do depoimento das professoras entrevistadas, que práticas foram efetivadas por essas docentes da Rede Municipal de Ensino de Belém, quando atenderam crianças com NEES na educação infantil durante a gestão *Governo do Povo*. E, em vista disso, se essas práticas adotadas foram influenciadas pelo princípio da inclusão social presente no Projeto Político Pedagógico Escola Cabana.

Para tanto, analisou-se alguns aspectos que são importantes de serem apresentados, por fazem parte do objeto de estudo. O primeiro trata da análise sobre as estratégias didáticas adotadas pelas professoras que receberam crianças com NEES e o segundo analisa a influência do princípio da inclusão social nas suas práticas pedagógicas no que tange o contexto das escolas e unidades de educação infantil onde atuavam durante a gestão do *Governo do Povo*.

Com relação às estratégias didáticas utilizadas para o trabalho educativo na sala de aula, as professoras eram muito atentas quanto à peculiaridade da criança com NEES. Casos de crianças com deficiência auditiva, as docentes procuravam trabalhar atividades que

estimulassem as outras habilidades dessa criança, como por exemplo, o visual, o gestual, o olfato, o paladar. Os depoimentos das professoras deixam claro esse ensino mais atento:

Por exemplo, o auditivo, eu sempre utilizava atividades visual-perceptivas. As atividades de português eu sempre fazia ditado mudo. Com ele e toda a turma. Durante todo o ano foi trabalhado atividades pra estimular os outros sentidos normais da criança. (PROFESSORA 5).

[Com a criança deficiente mental e física] A maioria dos procedimentos era desenvolvido para estimular o campo visual [da] criança D.M., [eu] cantava muitas músicas. Por exemplo, nas atividades de português [utilizava] cartões com o nome da criança em letra de forma e outros cartões com nomes dos outros colegas. Aí a Luani identificava qual era o cartão com o nome dela. As respostas das atividades que a gente passava para ela, ela respondia com o visual. Com olhar dela. Alguns conteúdos eu não passava para ela por que eu sabia, que o cognitivo dela não alcançava. Nas atividades orais, a turma toda fazia junto com ela (cantar por ex). Eu precisava ser lenta nas atividades porque senão ela não me acompanhava. (PROFESSORA 1).

Durante todo ano, a gente trabalhou (eu e uma assistente) muitas atividades visuais, orais. A gente via que a criança com deficiência múltipla gostava de ouvir, de ver figuras. O olhar dela era a resposta que ela dava das atividades que nós passávamos para ela. Então a gente, trabalhou muitas atividades para estimular o visual dessa criança. (PROFESSORA 3).

[...]durante todo o ano eu trabalhei muito as atividades diferenciadas com o coletivo, e o individual também. O síndrome de down eu trabalhava muitas atividades de socialização, [como ele] não falava, só balbuciava, trabalhei muitos jogos educativos com ele. Eu dava esses jogos pra ele manusear na esteira da sala de aula. Aí eu ensinava as letras do alfabeto, para ele descobrir o nome dele e outros objetos. (PROFESSORA 4).

Com isso, percebe-se a importância de se trabalhar com estratégias didáticas alternativas. O professor considera que a sala de aula é um ambiente dinâmico permeado de adversidades, tanto do ponto de vista das situações didáticas possibilitadas no dia-a-dia da sala de aula como da própria precariedade da estrutura física de muitas escolas públicas

brasileiras. Para dar certo uma educação inclusiva e conseqüentemente uma educação com qualidade, o professor tem um papel fundamental na construção de alternativas metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Para Mantoan (2001), o professor na perspectiva da educação inclusiva irá considerar todas as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e, com criatividade as explorará, ou seja,

a inclusão não requer um ensino específico para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade dos alunos. Eles aprendem até o limite a que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera as possibilidades de desenvolvimento de cada um e as explora, por meio de atividades abertas, nas quais o aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses, necessidades, competências, habilidades, ao resolver um problema ou realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, baseadas na transmissão de conhecimentos. (MANTOAN, 2001, p. 115).

Um outro aspecto a considerar é quanto às atividades diferenciadas que algumas professoras desenvolviam para determinadas crianças com peculiaridades mais acentuadas, como por exemplo, as crianças com deficiência múltipla. Para estas crianças, que apresentavam limitações na fala (só balbuciavam), na coordenação motora (eram muito dependentes do adulto para comer, ir ao banheiro, segurar um lápis, etc.), as professoras relatam que as dificuldades em ensinar eram muitas. Eis o que os relatos abaixo constataam:

Utilizei muitas atividades que estimulava o visual dela, porque ela não falava, só balbuciava, era cadeirante, tinha dificuldade de coordenação motora, então a gente tinha que segurar a mãozinha dela para ela não bater o lápis no olho, então a Luani era muito dependente nesse sentido. As estratégias eram muito visuais. (PROFESSORA 1).

[...] com a criança deficiente múltipla, eu trabalhava atividades diferenciadas até porque havia a necessidade até pela própria dificuldade que ela tinha com as coisas. Tudo era a gente que fazia por ela. Muitas

atividades mais complexas eu não fazia com ela, o cognitivo dela não permitia. Matemática, só atividades básicas de somar e diminuir, o que é dinheiro. Códigos da linguagem eu trabalhava as letras do nome dela. Pedia para ela escrever com lápis de cera pra ela tentar escrever. (PROFESSORA 3).

O posicionamento didático dessas professoras em relação às crianças com limitações mais evidenciadas como as deficiências múltiplas, leva a considerar que o professor deixou de ter um papel de apenas transmissor do conhecimento e passou a valorizar mais a riqueza das vivências na sala de aula, as múltiplas capacidades cognitivas, sociais e pessoais dos alunos, considerando o tempo do outro aprender. A prática pedagógica pautada de valores inclusivos é uma prática menos livresca, com aulas mais dinamizadas pela riqueza das interações autênticas das pessoas e de seus potenciais, buscando a construção do conhecimento mais em situações-problema, na valorização de um aprendizado cooperativo, de projetos educativos temáticos e no pensamento crítico e estético dos alunos e professores. Assim, concordando com Lima (2006, p. 63), a inclusão não é algo de que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos.

De todos os depoimentos coletados, somente uma professora frisou a importância de estratégias metodológicas que levassem em consideração a socialização, independência e autonomia dessas crianças para a sua vida diária. É relevante enfatizar que na educação infantil todas as crianças, independentemente com ou sem deficiência, devem ser estimuladas a desenvolver essas habilidades no campo do auto-conhecimento, da sócio-afetividade, aspectos estes constitutivos do desenvolvimento global da criança de zero a seis anos. Então o professor é mais uma vez responsável por desenvolver na criança (principalmente a criança com alguma deficiência) habilidades próprias através de atividades de socialização, reconhecendo nesta criança a capacidade de aprender e de ser, como bem teoriza Lima (Id. p. 64):

[...] a inclusão pressupõe na prática, reconhecer no outro (pessoa com deficiência ou não) o potencial para aprender e a capacidade para ser. Isso significa quebrar tabus em relação à pessoa com deficiência, implica em pôr por terra barreiras atitudinais; pressupõe um novo modo de ser e viver, sob valores éticos sociais e humanos. Pressupõe viver na cooperação, na parceria, no respeito e, por que não, no amor.

O depoimento da Professora 4 explicita como o professor pode favorecer ou menosprezar a capacidade da criança com deficiência de desenvolver sua própria independência na relação com o outro e com a sociedade:

Minhas estratégias metodológicas eram relacionadas a socialização, independência, autonomia dessas crianças para a sua vida diária. Porque o síndrome de down da minha turma tinha uma irmã gêmea dele e que ela fazia tudo por ele. Eles não eram gêmeos univitelinos. Ela nasceu normal. Então na escola, a mãe dessas crianças colocou uma carga de responsabilidade pra essa irmã (5 anos) cuidar dele na escola. Ela dava até comida na boca dele. A criança que também era minha aluna, chegou a reclamar comigo dizendo ‘tia eu to cansada de cuidar do Patrick’, então isso me chamou atenção. Então eu comecei a usar estratégias para quebrar isso. Fazia atividades coletivas, colocava ele, em grupos diferentes, sem ela perceber, eu separei ela em outros grupos para que ele ganhasse independência sem ela por perto. Com o tempo o Patrick foi tomando mais iniciativas, chegou no final do ano a comer sozinho no refeitório. Foi uma vitória. (PROFESSORA 4).

Esse e os outros relatos das professoras que explicam a forma como foi desenvolvido certos conteúdos específicos da educação infantil, leva a inferir sobre a dinamicidade em que as adaptações curriculares se desenvolveram na prática. Ao se verem responsáveis pela escolarização de crianças com NEES na educação infantil, as professoras tentaram minimizar, no seu contexto escolar, algumas barreiras atitudinais e procedimentais que inviabilizavam a aprendizagem e a participação das crianças nestes espaços de apropriação e construção de conhecimentos. Essa remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos, que significa pensar naquelas enfrentadas pelas crianças e, naquelas experimentadas pelas professoras e pelas famílias, interferindo no processo de

construção dos conhecimentos pelos alunos é para Carvalho (2004, p. 155), o “eixo vertebrado da implementação da educação inclusiva”.

No próximo item destaca-se as práticas pedagógicas que moldaram o currículo e este, que gerou novas práticas. Nesse sentido, veremos as mudanças significativas que as professoras experienciaram após o processo de inclusão educacional das crianças com NEES na rede de ensino de Belém.

3.3 - Das Práticas que Moldaram o Currículo ao Currículo que Gerou Novas Práticas: As mudanças experienciadas pelas Professoras Pós-Inclusão.

Inicia-se este subitem parafraseando Sacristán (2000) que destaca a importância do papel do professor na modelagem do currículo a partir de sua prática em sala de aula, é simultaneamente o resultado dessa modelagem que possibilita a construção de novas práticas. Para este autor, ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, se analisa os agentes ativos nesse processo. Este é o caso dos professores, o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

Sacristán (2000) ao tratar da questão do currículo a partir das práticas pedagógicas de professores, parte do pressuposto de que o professor é um elemento de primeira grandeza na concretização de um determinado currículo. E que recai sobre ele toda uma responsabilidade em relação a seus próprios alunos, ao meio social e cultural concreto no qual vivem. São fatores que o convidam a intervir no desenvolvimento de práticas curriculares significativas. Assim, o professor tem um papel ativo na formulação, criação e implementação de currículos na realidade concreta de sua prática. Acerca disso, Sacristán enfatiza que:

O papel ativo na formulação do currículo para um grupo determinado de alunos é inerente à sua função educativa, à medida que têm que atender às necessidades dos alunos, analisando que valores culturais são os mais interessantes e libertadores para eles. (2000, p. 179).

O desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras que desenvolveram processos de inclusão educacional durante a gestão *Governo do Povo* possibilita compreender como “*o currículo foi modelado pelos professores*” (Sacristán, 2000, p. 165). Como é que as professoras, nas suas atividades cotidianas, misturaram os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que elas próprias têm de implantá-las (OLIVEIRA, 2005). Então, parte-se do pressuposto de que as práticas pedagógicas representam o processo em que o professor relaciona todos os seus saberes, convicções e possibilidades de ação com tudo aquilo que lhe é proposto desenvolver formalmente.

Para Sacristán (2000, p. 166), o professor é um mediador decisivo no processo de desenvolvimento do currículo na prática, ou seja, um currículo modelado pelos professores

[...] significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, o autor deixa clara a capacidade que o professor tem de desenvolver um currículo modelado a partir daquilo que lhe é imposto de fora. Essa modelação exercida dentro de espaços mínimos de autonomia docente pode caracterizar-se como um contrapeso possível às normas de funcionamento contra-hegemônico vindas das propostas originais de currículo:

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

A partir dessa compreensão, uma das questões de grande relevância apresentada nesta pesquisa está relacionada às práticas dessas professoras após a experiência do processo de inclusão educacional das crianças com NEES em suas salas de aula. A questão metodológica é apontada como a mudança mais significativa levantada pelas professoras. O modo de ensinar às crianças, os aspectos do planejamento, as estratégias de ensino, enfim, notou-se que as professoras tiraram (e tiram) grandes lições sendo professoras de crianças com NEES. Não se pretende com isso enfatizar que somente essas crianças são protagonistas de grandes lições. É preciso ir, além disso. Deseja-se encorajar todos os professores ao desafio de uma educação inclusiva. A inclusão não pode ser apenas um discurso. A inclusão pode ser vivida, dinamizada na prática de sala de aula de todos os professores e professoras desse Brasil afora.

Para tanto, a perspectiva da inclusão educacional de crianças com NEES na Rede regular de ensino comum tem diversos olhares ou ponto de vista na sociedade atual. Pode significar um desafio aos professores na forma de trabalhar essa criança em sala de aula; pode significar tolerância à presença dessa criança neste e em outros ambientes sociais; pode significar indiferença à sua situação de evidente peculiaridade e, pode significar também, a exclusão dessa criança nos diversos ambientes sociais, inclusive o da sala de aula. Por tudo isso, vale ressaltar a importância que o professor tem no direcionamento do trabalho educativo com esses sujeitos. Eles representam a tomada de mudanças significativas no

contexto escolar, principalmente, quando se trata de qualidade do ensino no país.

Neste sentido, ao indagar sobre as mudanças significativas que as professoras perceberam logo após as primeiras experiências vivenciadas de inclusão educacional nas suas respectivas práticas pedagógicas, observaram-se momentos de reflexão que essa pergunta surtiu nas professoras.

Nos seus depoimentos, foram enfatizadas mudanças relacionadas na maneira de dar aulas, na afetividade/sensibilidade com as peculiaridades dos alunos, na paciência na dinâmica da sala de aula, na flexibilidade curricular no sentido de trabalhar determinados conteúdos e outros não, obedecendo o nível de aprendizagem da criança com NEES, a trabalhar outras alternativas metodológicas que abrangessem o universo das crianças com peculiaridades mais evidentes:

Tive mais sensibilidade diante das peculiaridades de cada criança. A questão da inclusão faz ver que existe a diferença, querendo ou não, você não faz tudo igual. A inclusão de uma certa maneira te ajuda nesse sentido, a ver as coisas de maneira diferenciada, a de trabalhar com a criança de maneira diferenciada também, dependendo da individualidade de cada uma. (PROFESSORA 3).

A Professora 4 mencionou a importância de reestruturar um planejamento na perspectiva de uma educação inclusiva:

Quando eu recebi as crianças eu tentei mudar, porque dentro do planejamento não cabia mais, tinha que tá incluso atividades que abrangessem esses tipos de crianças com essas necessidades. [...] na verdade, eu tive que mudar o modo de fazer as atividades propostas para a educação infantil. Eu fui obrigada a reestruturar meu planejamento, pensando justamente nessas crianças.

Outra professora enfatizou a questão da flexibilização curricular, no sentido de acrescentar ou excluir alguns conteúdos e estratégias didáticas de modo que fossem

compatíveis com o ritmo de aprendizagem das crianças com NEES e a questão da relação professor-aluno na sala de aula:

Mudou muito minhas estratégias metodológicas. Eu precisei fazer algo para alcançar o ritmo dessas crianças. Tive que acrescentar algumas estratégias, outras tive que retirar, a mesma coisa com o conteúdo de ensino, para que desse para eles me acompanhar (sic). Isso em todas as áreas: matemática, português. A forma de tratar as crianças também mudou. Antes eu não tinha paciência, eu gritava com elas, depois parei para refletir e vi que não era bem assim. Revi minha metodologia, tive mais sensibilidade. (PROFESSORA 5).

As peculiaridades na fala das professoras em relação à concretização do currículo revelam a forma como as mesmas realizam a modelação do currículo. Este é o campo de atuação no qual melhor podem exercer suas iniciativas profissionais, através de atividades pedagógicas, no tratamento metodológico das aulas, no ritmo de aprendizagem das crianças, nas organizações de recursos didáticos e na temporalidade escolar. Como bem sinaliza Sacristán (2000, p. 174 – 175):

Realmente, a modelação do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas, com a peculiar ponderação, valorização e ‘tradução pedagógica’ dos conteúdos que nelas se realiza. Os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos. A concretização do currículo em estratégias de ensino é o campo por antonomásia da profissionalização docente [...] qualquer professor tem experiência pessoal, por pouco consciente que seja de seu próprio trabalho, de que dedica mais tempo a alguns conteúdos do que outros, de que realiza atividades mais variadas em alguns que em outros; inclusive alguns temas lhe agradam mais e outros nem tanto, etc. uma margem de atuação que é mais ampla quando um só professor atende a um mesmo grupo de alunos na maioria das áreas do currículo.

Com este embasamento teórico de modelação curricular, percebe-se a

importância de atuação didática que compete às professoras desta pesquisa. Sendo as mesmas professoras de educação infantil, em que atuam a um mesmo grupo de alunos na maioria das áreas de educação geral, estas dispõem de uma maior autonomia para concretizar um currículo aberto e flexível às necessidades das crianças de sua responsabilidade, principalmente com as que apresentam NEES.

Percebe-se com isso, que a Proposta Cabana tinha uma intencionalidade de desenvolver uma educação inclusiva de acesso e permanência com qualidade para todas as crianças matriculadas na Rede. Porém, faltava estrutura pedagógica, faltava a estrutura de materiais de apoio específico nessas escolas. O número de técnicos da educação especial era muito insuficiente para atender toda a demanda das escolas e unidades de educação infantil. Enfim, as professoras se sentiam muito desafiadas a ter que enfrentar sozinhas a educação dessas crianças com NEES na Rede Municipal de Ensino em Belém. Esses foram os fatores verbalizados, amiúde pelas professoras que atuaram com a inclusão ao longo de toda a vigência do Projeto Político Pedagógico Escola Cabana.

Em vista disso, desenvolver uma escola inclusiva de verdade requer dos sistemas educacionais meios de adaptação tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista de estruturas físicas e materiais. E muito mais que isso, o processo da inclusão “requer mudanças sistemáticas na maneira como as escolas são organizadas e administradas” (MITTLER, 2005, p. 14), pois os professores não podem conseguir sozinhos implementar o processo de inclusão por mais comprometidos que eles estejam.

Deste modo, o processo de inclusão nas escolas e UEI's do município de Belém se desenvolveu de forma lenta e permeada de dificuldades estruturais tanto no ambiente escolar de um modo geral como nas salas de aulas com as professoras dessas crianças com NEES. Ou seja, a inclusão educacional ocorreu na Rede Municipal de Belém, mas em situações muito pontuais. Conforme a realidade vivida pelas professoras

entrevistadas: com poucos suportes de viabilização para uma efetiva educação inclusiva. Como sugere Mittler (2005), escolas e professores que são solicitados a implementar mudanças em favor da inclusão de crianças com NEES têm direito a um suporte bem preparado e sensível, provenientes de uma variedade de fontes.

“Esse suporte pode vir [...] da indicação de professores de referência cuja tarefa é trabalhar com os colegas na modificação do currículo e nas exigências de avaliação da escola, para tornar ambos mais acessíveis a todos os alunos”. (Id, p. 14).

Concordando com Mittler, faz-se necessário frisar que o processo de implementação da educação inclusiva é um movimento que traz muitos desafios aos sistemas educacionais. O trabalho de implementação é uma iniciativa que depende da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, e o professor mais uma vez tem um papel fundamental na operacionalização da educação inclusiva.

Deste modo, a educação inclusiva requer dos professores uma atitude de mudanças em suas práticas pedagógicas. Tal atitude que leve em consideração, principalmente, a necessidade de se projetar um currículo com possibilidade de modelagem diante dos avanços ou limitações dos alunos. E a necessidade de se repensar o conceito de avaliação com uma proposta suficientemente flexível para promover a continuidade e a progressão escolar para os alunos com as mais diferentes necessidades educacionais especiais.

Assim, como enfatiza Baumel & Moreira (2001, p. 135), é preciso que a escola, os professores e a família tenham uma rede de apoio permanente. Será muito difícil, por exemplo, para o professor, articular adaptações curriculares com salas de aula superlotadas, sem o apoio de uma equipe interdisciplinar ou da equipe técnico-pedagógica da escola, sem receber das instituições formadoras subsídios concretos, sem uma qualificação em

serviços de qualidade, sem dispor dos apoios e complementos para o seu aluno com necessidades especiais.

O desafio é grande. A realidade das escolas públicas é muito difícil, diante da qual as determinações na forma da lei têm se mostrado até agora inócuas, sem força suficiente para gerar ações estratégicas capazes de operacionalizá-las. Porém, não podemos achar que nada tem mais jeito. A educação brasileira nunca deixou de avançar frente à realidade difícil das escolas públicas, dos índices alarmantes de analfabetismo ou da falta de financiamentos públicos para a educação. O que não se pode fazer é negar aos alunos que os mesmos deixem de conhecer ou vivenciar a característica mais típica da humanidade, que é a **diversidade** de pessoas. Ao professor dessas escolas, é preciso enaltecer a sua importância social frente ao desafio da inclusão, pois é a partir dele que as mudanças são operacionalizadas para a melhoria da educação pública brasileira.

Considerações Finais: Caminhos e Descaminhos de um Currículo Inclusivo.

Ao longo de todo esse trabalho, vislumbrou-se que o conhecimento sobre o processo de inclusão educacional no Brasil e no mundo só ganha mais discussão e uma maior necessidade de políticas de formação com as experiências vivenciadas por professoras e professores que atuam na sala de aula com pessoas que apresentam NEES. A discussão teórica da educação inclusiva nunca deixou de ser tão bem produzida na academia como nos tempos atuais. Essa chamada teórica contribui para que a comunidade acadêmica conheça os percalços das pessoas com deficiências. Essa importância ganha mais abrangência de significados quando essa discussão é compartilhada pelos sujeitos formadores dessas pessoas: os professores das escolas públicas brasileiras.

Esta pesquisa trouxe muitas questões para discussão com a sociedade em geral. Ela se faz necessária no sentido de expor como os professores enfrentam a realidade nua e crua da inclusão de pessoas com deficiência na Rede Pública de Ensino. A educação inclusiva é uma responsabilidade que deve ser compartilhada por todos que compõem a comunidade escolar. Mas aos professores das escolas públicas, vistos como “bodes expiatórios da inclusão” (RODRIGUES, et al 2005), a responsabilidade ainda é maior, pois o processo da inclusão educacional afeta diretamente a prática pedagógica deles.

Sob esse prisma, como apontam Rodrigues et al (2005), a educação inclusiva é uma prática mútua entre a escola e o aluno. Isto é, o jovem deve sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. Assim, “a educação inclusiva é muito ambiciosa como objetivo. E os professores são a esperança dela” (RODRIGUES, 2005, p. 60).

Algumas questões, dentre muitas outras, foram significativas no contexto das práticas pedagógicas das professoras da Rede Municipal de Belém, que atenderam crianças

com NEES em suas salas de aula:

- O estranhamento ou o simplório conhecimento sobre a educação inclusiva, inclusão educacional ou o movimento da inclusão nas escolas de todo o Brasil.
- O número de crianças com NEES na sala de aula comum não afetou a enturmação dessas professoras no que tange ao número menor de crianças como manda a legislação brasileira. Para cada duas crianças com deficiência incluída numa turma de educação infantil, diminui o número total de 25 crianças em pelos 21 crianças enturmadas (PARÁ, 1996).
- A não capacitação e/ou formação continuada insuficiente das professoras para o trabalho pedagógico com crianças com NEES dificultou ainda mais a inclusão educacional das crianças na Rede Municipal de Ensino.
- A não influência do princípio da Inclusão Social presente na Proposta Cabana na prática pedagógica das professoras, que demonstrou pouco alcance dos objetivos do Projeto Pedagógico para a realidade da rede.
- A falta ou insuficiência de verbas públicas para a aquisição de materiais pedagógicos específicos nas escolas e UEI's e pouca estrutura física desses ambientes para sensibilizar toda a comunidade escolar do segmento da educação infantil.

Apesar de todos esses aspectos negativos para efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, alguns apontamentos demonstram caminhos alternativos para alcance dessa educação. As práticas pedagógicas dessas professoras pontuam o desenvolvimento de um currículo voltado para a diversidade humana:

- As professoras reconhecem a importância social e educacional da inclusão para as crianças com NEES.
- As professoras admitem o seu despreparo para lidar com a inclusão educacional, mas partiram do que sabiam e encaminharam esforços para desenvolver situações de aprendizagens com essas crianças e as demais da turma de educação infantil.
- As professoras não se intimidaram com as dificuldades das crianças com NEES, não enfocando o problema da deficiência da criança, mas partindo das potencialidades que essas crianças podiam desenvolver.
- O processo de inclusão educacional vivenciado na Rede pelas professoras possibilitou que as mesmas revissem suas metodologias de dar aula. O entendimento de um currículo mais flexível era algo necessário.
- A afetividade, a sensibilidade e a atenção às peculiaridades das crianças foram sentimentos aflorados pós-inclusão de crianças com NEES.
- As professoras relataram a boa convivência e socialização entre as crianças NEES e as outras crianças da turma. Isso denota que as crianças com NEES não interferiram negativamente no desenvolvimento das atividades didáticas inerentes da educação infantil.

Como constatou-se, a inclusão educacional de crianças com NEES na Rede Municipal de Ensino foi um movimento indubitavelmente processual, carregado de positivities e negatividades. O olhar das professoras sobre a educação inclusiva é um olhar curioso de quem deseja conhecer mais e melhor para quem ela está formando. A falta de preparo para lidar com crianças da educação infantil com peculiaridades muito evidentes foi para as professoras o pior vilão de sua prática pedagógica. Para estas, o princípio da inclusão

proposto na Escola Cabana foi menos influenciador do que a realidade posta em suas mãos: a criança com deficiência em sua sala de aula.

O fato de tomarem conhecimento dessas crianças na sua prática de sala de aula fez com que as professoras tomassem a iniciativa própria de desenvolver um currículo compatível com a realidade daquelas crianças e com o contexto social. O conhecimento escolar historicamente produzido não foi negado a essas crianças, muito menos o desenvolvimento de sua cidadania plena. Dentro das possibilidades dessas crianças e das oportunidades criadas para essas professoras, foi efetivado um currículo de educação infantil aberto às peculiaridades dessas crianças. A valorização da diversidade, dos valores éticos, dos conhecimentos e experiências prévias das crianças, a valorização do ambiente natural extra-escolar são características apontadas pelas professoras nas mudanças significativas de suas práticas pedagógicas que subjazem um currículo flexível, integrado e que não silencia as vozes historicamente caladas pela sociedade real e que constantemente está em processo de evolução.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Processo de Inclusão é um processo de Aprendizado**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 01 out.2004.

ALMEIDA, C. L. S. de. Mecanismos de Inclusão. **Educação AEC do Brasil**, Brasília, n. 109, p. 140-151, 1998.

ALVES MAZZOTTI, A. J & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ARANHA, M. S. F. **A Inclusão Social da Criança Especial**. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos>> . Acesso: 20 abr. 2005.

ARAÚJO, L. A. D. **A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1996.

ARROYO, M. G. Experiência de Inovação Educativa: O currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BAUMEL, R. C. R. de C. & MOREIRA, L. C. **Currículo em Educação Especial: Tendências e debates**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular**. Cadernos de educação n.º 1. Belém, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Dados do Censo-1999**. Coordenadoria de Planejamento/ equipe de Informática/ PMB, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **I Congresso Municipal de Educação: Construindo o Plano Municipal de Educação. PME de Belém: Proposta Preliminar**. 29 e 30 de Agosto de 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Dados Estatísticos**. COPLAN/COED/SEMEC, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**

Cabana: Orientações para a organização do planejamento escolar. COED/CEAL/SEMEC, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Travessias Inclusivas de Saberes: O projeto político pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004).** Cadernos de Educação n.º 10. Belém, 2004.

BEYE, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora 1994.

BONETTI, R. V. F. Pedagogia da Inclusão. In: II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1999, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 1999. 1 CD-ROM.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Constituição Brasileira de 1967.** Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/contituicao>. Acesso em: 02 set. 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso: 02 set. 2005.

CARMEN, M. D. A organização do Currículo de Educação Infantil como Ponto-Chave de Atenção à Diversidade. In: ALCUDIA, R. (Org.). **Atenção à Diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARMO, A. A. do. Inclusão Escolar: Roupas Nova em Corpo Velho. **Integração,** Brasília, n. 23, p. 43-48, 2001.

FAUNDEZ, A. **O Poder da Participação**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época, n.º18).

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GAMBOA, S. A. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCEZ, L. **Da Construção de uma Ambiência Inclusiva no Espaço Escolar**, 2004. 170p. Dissertação (Mestrado em educação). USP, São Paulo.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? **Integração**, Brasília, ano 8, n.º 20, p. 27-29, 1998.

GOTTI, M. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Social. In: MAIA, A, S (org.). **Perspectivas da Educação Fundamental**. Piracicaba: UNIMEP, 2001. P. 103-115.

HOFFMAN, J. Prefácio. In: CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KAUCHAKJE, S. Inclusão: Uma Perspectiva Social e da Conquista dos Direitos. In: MANTOAN, M. T. E (et al). **Mobilidade, Comunicação e Educação: Desafios à Acessibilidade**. Campinas, SP: Edição do Autor, 1999.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, F. J. Ética e Inclusão: O status da diferença. In: MARTINS, L. A. R. (et al.). **Inclusão: Compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, G. M. **As Práticas Curriculares de Sala de Aula e a Constituição das Diferenças dos Alunos no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt15. Acesso: 08/Abr/2006.

MANTOAN, M. T. E. Educação Escolar de Deficientes Mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. In: **Cadernos CEDES**. Campinas, SP, n. 46, p. 93-107, 1998.

_____. Integração x Inclusão. **Pátio**, Porto Alegre, n. 5, p. 48-51, 1998.

_____. Abrindo as Escolas às Diferenças. In: _____ (org^a). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONDES, D. A crise de Paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos Paradigmas e a educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v.35).

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DO INES SURDEZ-DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. p. 19-22.

MITTLER, P. & MITTLER, P. **Rumo à Inclusão**. University of Manchester. School of Education. s/d, 17p. (mimeo), 2005.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Propostas Curriculares Alternativas: Limites e avanços. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 73, p.109-138, dez. 2000.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. São Paulo: DP&A, 2003.

_____. **Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/gt12> . Acesso: 13 jul. 2005.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes Imaginários e Representações na Educação Especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Inclusão Escolar nas Redes de Ensino Municipal e Estadual em Belém do Pará**. In: PRIETO, R. G. (Org.). Políticas de Inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso: 20 abr. 2005.

OLIVEIRA, N. C. M. **A Política Educacional no Cotidiano Escolar: Um estudo meso-analítico de organização escolar em Belém-Pa**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/gt05>>. Acesso: 30 jun. 2005.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp. Acesso em: 17 dez. 2004.

_____. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Disponível em: <<http://www.unicrio.org.br/textos>> . Acesso: 20 abr. 2005.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>>. Acesso: 20 mai. 2005.

_____. **Declaração da Guatemala**. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portug>>. Acesso: 20 mai. 2005.

OSÓRIO, A. C. N. Projeto Pedagógico: O pensar e o fazer. In: **Integração**. Brasília, ano 8, n. 20, p. 11-18, 1998.

PARÁ. Secretaria Executiva de Educação. Uma proposta para a educação especial no Pará. Belém: SEDUC, 1996. 46 p. (Série Planos e Projetos Educacionais;4).

PIRES, J. Por uma ética da Inclusão. In: MARTINS, L. A. R. (et al.). **Inclusão: Compartilhando saberes**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2006.

PRIETO, R. G. **Políticas Públicas de Inclusão: Compromisso do poder público, da escola e dos professores**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de_inclusao.asp>. Acesso: 23 nov. 2004.

_____. **Políticas de Melhoria da Escola Pública para Todos: Tensões atuais**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de_melhoria_1.asp> Acesso em: 23 nov. 2004.

RODRIGUES, D. & KREBS, R. & FREITAS, S. N. (orgs.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: UFMS, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ & GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ROSA, Alcudia. (Orgª). **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. RJ: Vozes, 1995.

_____ **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo Integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

_____. **As escolas Inclusivas na Opinião Mundial**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 17 jun. 2004.

SILVA, F. C. T. **Currículo como Cultura da Escola: Os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva.** Disponível em: www.anped.org.br/27/gt12. Acesso: 20/jul/2005.

SILVA, T. T. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias Contemporâneas do Currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA BUENO, F. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Ed. rev. e atualiz. São Paulo: FTD, 2000.

SIQUEIRA, H. S. G. **Globalização e Autonomia: Limites e Possibilidades.** Disponível em: <http://www.adital.com.br>. Acesso em: 26 fev. 2006.

SOARES, E. **Metodologia Científica: Lógica, epistemologia e normas.** São Paulo: Atlas, 2003.

SPERB, D. **Problemas Gerais do Currículo.** Porto Alegre: Globo, 1975.

TOURAINE, A. **O que é democracia?** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jun. 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, E. C. C. **Mais Falares sobre a Inclusão: diferenças ou repetições?** 2003. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, SP.

WERNECK, C. Entrevista. **Cadernos do Observatório**, IBASE, n.º 2, Out./2000, p. 112-114.

_____. **A Humanidade como ela é.** Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas>. Acesso em: 29 dez. 2004.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALCUDIA, R. (org.). **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALENCAR, M. Incluir é derrubar Preconceitos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 152, p.34-37, 2002.

ALVES FILHO, F. Uma Lição Excepcional. **IstoÉ**, São Paulo, n. 1455, p. 80-81, Agos. 1997.

AMARAL, M. M. **A Educação Inclusiva em Belém: Um estudo introdutório de uma escola pública no contexto atual**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2003, 55p.

_____. Educação Inclusiva em Tempos de Exclusão Social. **O Liberal**, Belém, p. 2, 24 jul. 2005.

_____. O Currículo da Educação Pré-escolar a partir da Política de Inclusão Social do “Governo do Povo”: A escolarização das crianças com necessidades educacionais especiais de Belém do Pará. In: I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2004, Natal. **Anais...** Natal:UFRN, 2004. 1 CD-ROM.

ANDRADE, C. É Hora de Aceitar e Valorizar as Diferenças. **Nova Escola**, São Paulo, n. 138, ano 15, p. 38 - 44, 2000.

ÁVILA, F. B. Desenvolvimento Social e Exclusão Social. **Debates Sociais**, Rio de Janeiro, v.31, n.º 57, p.13-22, Jun./Dez.1996.

BAUMEL, R. C.R. de C.; SEMEGHINI, I. (org.) **Integrar/ Incluir: Desafios para a Escola Atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

_____; RIBEIRO, M. L. S. **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. Lugar: Editora Avercamp, 2003.

BELÉM. Câmara Municipal de Belém. **Lei Orgânica do Município de Belém**. Atualização Dez/2000. CMB, 2001.

BENCINI, R. Pessoas Especiais. **Nova escola**, São Paulo, n. 139, p. 36-39, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e Práticas de Inclusão: Introdução**. 2ª ed.rev. Brasília: MEC, SEESP, 2004.45p. (Educação Infantil; 1).

CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CALEIDOSCÓPIO – Um Projeto de Educação para Todos. Disponível em: <<http://www.caleidoscopio.aleph.com.br>>. Acesso em: 23 agost. 2003.

CARNEIRO, M. S. C. A Integração de Alunos Considerados especiais nas Redes Públicas de Ensino: Um Olhar Vygotskiano. In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. (orgs.). **Para Além do fracasso Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CAVALCANTI, M. A Escola que é de Todas as Crianças. **Nova Escola**, São Paulo, n. 182, ano 20, p. 40-45, mai. 2005.

COLL, C. & MARCHESI, Á. & PALÁCIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, 3v.

COTES, P. Os Novos Colegas de Turma. **Época**, São Paulo, n. 330, p. 70-73, Set. 2004.

CRUZ, C. M. S. & COTA, E. M. Portadores de Necessidades Educativas Especiais e a escola regular. **Trevisan**, São Paulo, n. 155, p. 40-42, 2001.

CURY, C. R. J. **Inclusão escolar**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 11 fev. 2004.

DANIN, A. Inclusão para vencer os preconceitos. **Amazônia**, Belém, p. 16, set. 2002.

DIAS, T. R. da S.; DENARI, F. E; KUBO, O. M. **Temas em Educação Especial**. São Carlos: UFSCAR, 1993.

FERNANDES, H. S. **Educação Especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação/ estudo de um caso**. Braga: Edições APPACDM, 2002.

GARCIA, R. M. C. **Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**, 2004. 227p. Tese (Doutorado em educação). UFSC, Florianópolis.

GARCIA, R. L. & MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLICCHIO, G. **Simulacro e Inclusão Social**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_simulacro_e_inclusao_social.asp. Acesso em: 11 fev. 2004.

GOODE, W. J. HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

JANNUZZI, G. S. M. A Luta por uma Escola Inclusiva. **Cadernos do Observatório**, s.l., n. 2, p. 110 – 111, out./2000.

JOVER, A. Inclusão: Qualidade para todos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 123, ano 14, p. 8-17, jun. 1999.

LIMA, N. S. T. **Inclusão Escolar e a Identidade do Professor: A escola como palco de invenção**. 176p. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LUCAS, A. C. O Desafio da Educação Inclusiva. **Criança/MEC**, Brasília, n. 35, p. 30-31, dez. 2001.

MAGALHÃES, L. Pestalozzi Precisa de Atenção Especial. **O Liberal**, Belém, p.12, mai. 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Ser Ou Estar, eis a questão: Compreendendo o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Ensino Inclusivo/ Educação de Qualidade para todos. **Integração**, Brasília, n. 20, ano 8, p. 30-32, 1998.

_____ (org.). **Pensando e Fazendo educação de qualidade**. São Paulo: editora moderna, 2001.

_____. Produção de Conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: **Políticas Organizativas e curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. de. (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Ensinando a Turma Toda: as diferenças na escola.** Campinas, SP. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade-LEPED/UNICAMP, 2002, 6p. (mimeo)

_____. **O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/ reabilitação de pessoas com deficiência.** Campinas, SP. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/ UNICAMP, 2002, 7p. (mimeo)

_____. **Todas as crianças são bem – vindas à escola.** Campinas, SP. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/UNICAMP, 2002, 14p. (mimeo)

_____ (org.). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão.** São Paulo: Memnon-edições científicas, 2002.

_____ **A Educação Especial no Brasil: Da exclusão à inclusão escolar.** Campinas, SP. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/ UNICAMP, 2003, 12p. (mimeo).

_____. **Não há mal que sempre dure.** Campinas, SP. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/ UNICAMP, 2003, 4p. (mimeo)

_____. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos.** Campinas, SP. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/UNICAMP, 2003, 3p. (mimeo)

_____. **Uma Escola de Todos, para Todos e com Todos: o mote da inclusão.** Campinas, SP. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/ UNICAMP, 2003.8p. (mimeo)

_____. **Inclusão sem Segredos. Construir Notícias,** s/l, n. 16, ano 03, p. 12-13, mai-jun. 2004.

_____. **O Direito de Ser, sendo Diferente, na Escola.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/gt15/>. Acesso em: 20 agost. 2004.

_____. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. Nova Escola,** São Paulo, n. 182, ano 20, p. 24-26, mai. 2005.

_____. **O Direito à Diferença nas Escolas: Questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências.** Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 25 mar. 2005.

MAZZILLO, I. B. C. V. **Barreiras Invisíveis Presentes na Educação Inclusiva: Um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de Paralisia Cerebral,** 2003. 86p. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, Rio de Janeiro.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Brasília. **Anais...** Brasília: Ed. Qualidade, 1998. p. 48-53.

_____. **Deficiência, Educação Escolar e Necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional.** São Paulo: ed. Mackenzie, 2002. (Cadernos de Pós-Graduação; 7).

_____. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento**, Niterói, n. 7, p. 11-18, mai. 2003.

MENDES, E. Educação Especial é descentralizada. **Diário do Pará**, p. 6, agost. 2004.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL: FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (Orgs). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** 2ª ed.rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MIRANDA, T. G. & RIOS DE JESUS, T. Educação Inclusiva ou Integração Escolar?. **Educação CEAP**, Salvador, n. 35, p.45-58, Salvador, 1999.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, C. B. de & PINTO, R. M. N. **Um Olhar para as Políticas Educacionais Inclusivas e Educação Infantil no Brasil.** Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 26 jan. 2005.

OLIVEIRA, N. C. M. **A Política Educacional no Cotidiano Escolar: Um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-Pa.** 374p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). São Paulo: PUC, 2000.

- PALHARES, M. S; MARINS, S.C.F. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PIECZKOWSKI, T. M. Z. O Espaço das Crianças Especiais na Educação. **Pedagógica Chapecó**, Santa Catarina, n. 3, p.33-51, 1999.
- RABELO, A. S. Adaptação Curricular na Inclusão. **Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 19-20, 1998.
- RODRIGUES, D.(org.). **Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva**. Portugal, Porto: Porto Editora 2001.
- RODRIGUES, L. A. B. **Inclusão Escolar: a aceitação de alunos com deficiência mental pelos professores de classes comuns**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/adeonline/pisoraia.html>>. Acesso em: 01 out. 2004.
- RODRIGUES, G. Inclusão: Só a lei não basta. **IstoÉ**, n. 1706, p. 42 - 45, Jun. 2002.
- ROSA, D. & SOUZA, V. C. de. (orgs.). **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SALOMON, D. V. **A Maravilhosa Incerteza: Pensar, Pesquisar e Criar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SASSAKI, R. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1996.
- _____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>>. Acesso em: 20 mai. 2005.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA T. T. (org.). **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **O Currículo como Fetiche: A poética e a política do texto curricular**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, R. Deficientes: Crianças abandonadas querem família. **O Liberal**, Belém, Cadernos Atualidades, 27 mar. 2005.

SOUZA, Y. H. de. Exclusão Social: Ontem e hoje. **Debates Sociais**, Rio de Janeiro, v.31, n. 57, p. 119-122, jul – dez. 2004.

STAIMBACK, S. & STAIMBACK, W. (org.). **Inclusão - Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, V. **Os Caminhos da Inclusão no Brasil**. Disponível em: http://www.autistas.org/caminhos_inclusao.html. Acesso em: 19 fev. 2004.

WERNECK, C. **Quem Cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA Editores, 1999.

WINNICOTT, D. W. **A Criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

OBJETIVOS DA ENTREVISTA

- 1 Identificar, nas falas das professoras, as suas práticas pedagógicas desenvolvidas durante a gestão “Governo do Povo” para incluir crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas na rede de ensino do município.
- 2 Compreender se durante a efetivação dessas práticas pedagógicas, as professoras se embasaram nos princípios da educação inclusiva presentes no Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”.

SUJEITOS DA PESQUISA:

Entrevista individual com cinco professoras da rede pública municipal de Belém que atuaram ou atuam com educação infantil, especificamente profissionais que trabalharam durante a gestão do Projeto Escola Cabana com crianças de nível pré-escolar (4 e 5 anos) e vivenciaram processos de inclusão educacional de crianças com necessidades educacionais especiais.

ESCOLAS VISITADAS:

E.M.E.I.F. Miguel Pernambuco Filho. (Bairro do Jurunas)

Unidade de Educação Infantil da Cremação (Bairro da Cremação)

Unidade de Educação Infantil da Caripunas (Bairro da Batista Campos)

DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA:

- **Conteúdo das perguntas:** Entrevista Semi-Estruturada: Construção de temas:

1. Práticas pedagógicas
2. Inclusão educacional
3. Projeto Escola Cabana

- **ORGANIZAÇÃO/FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES GERAIS**

1. O que você entende por Inclusão Educacional?
2. Quantas crianças NEES foram atendidas por você no período de 1999 a 2003? Quais déficits elas apresentaram?
3. Você recebeu algum apoio pedagógico ou formação específica para o trabalho com crianças da pré-escola que apresentavam necessidades educacionais especiais em sua classe?
4. Você utilizou estratégias metodológicas específicas para trabalhar o desenvolvimento dessa criança na sala de aula?
5. Que procedimentos foram adotados por você ao longo do ano letivo para garantir a efetiva inclusão das crianças com NEES matriculadas na classe de educação infantil sob sua responsabilidade?
6. Você considera que as condições materiais e físicas da escola ajudaram na inclusão educacional das crianças com necessidades educacionais especiais que você escolarizou?
7. Na sua opinião, o princípio da inclusão adotado no projeto Escola Cabana orientou efetivamente as práticas pedagógicas dos professores e gestores das escolas municipais de educação infantil?
8. Após a adoção por parte da Escola (ou UEI) do Projeto Escola Cabana, que ações

adotadas pela comunidade escolar você identifica como relacionados ao princípio da inclusão?

9. Que mudanças significativas foram efetivadas na sua prática de sala de aula ao receber crianças com NEES na educação infantil durante a gestão “Governo do Povo”?