



UNIVERSIDADE DA MADEIRA
Departamento de Ciências da Educação
Doutoramento em Educação – Inovação Pedagógica

PROJETO DE DOUTORAMENTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UTOPIA POSSÍVEL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O
PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES MENTAIS NA UNIDADE
DE ENSINO BÁSICO - UEB TANCREDO NEVES – SÃO LUIS/MA.**

DALVINA AMORIM AYRES

Funchal

2007.

DALVINA AMORIM AYRES

TÍTULO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UTOPIA POSSÍVEL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES MENTAIS NA UNIDADE DE ENSINO BÁSICO - UEB TANCREDO NEVES – SÃO LUIS/MA.

Projeto apresentado ao Conselho Científico do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, para realização do doutoramento em Educação – Inovação Pedagógica, sob a orientação da Professora Doutora Dilercy Aragão Adler e co-orientação do Professor Doutor Carlos Nogueira Fino.

**Funchal
2007.**

“A metáfora da inclusão é o caleidoscópio... em sua homenagem, destaco como Marsha se refere ao caleidoscópio educacional: o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõe. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”.

Mantoan

RESUMO

O presente projeto de doutoramento em Educação – Inovação Pedagógica, que se pretende realizar na Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, constitui-se num estudo de caso sobre o papel da escola na inclusão dos deficientes mentais na Unidade de Ensino Básico – UEB Tancredo Neves, São Luis/Maranhão, o qual se configura uma investigação científica, cujo objetivo é revelar o papel da mesma, enquanto Unidade de Ensino, executora das políticas públicas educacionais e promotoras da implementação de Inovação Pedagógica no sentido da inclusão do deficiente mental. Este projeto está constituído por uma justificativa; seus objetivos; num referencial teórico, uma discussão epistemológica acerca do pensamento de Vygotsky, os procedimentos metodológicos E um cronograma de atividades que será desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Dilercy Aragão Adler e a co-orientação do Prof. Dr. Carlos Nogueira Fino. O referido projeto consta das referências utilizadas para sua elaboração e dos anexos com os instrumentos aplicados e resultados parciais de uma investigação preliminarmente realizada.

Palavras-chaves: Educação. Inovação Pedagógica. Etnografia. Educação Inclusiva. Deficientes Mentais.

Lista de Siglas

AAMR -	Associação Americana de Retardo Mental
APAE -	Associação de Pais de Amigos dos Excepcionais
BNH -	Banco Nacional de Habitação
CEB -	Câmara de Educação Básica
CNE -	Conselho Nacional de Educação
DM -	Deficiente Mental
GEPEI -	Grupo de Estudos e Pesquisas em Integração / Inclusão Escolar
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB -	Leis de Diretrizes e Bases
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OMS -	Organização Mundial de Saúde
PAM -	Posto de Atendimento Médico
PCN's -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEE -	Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
PPP -	Projeto Político Pedagógico
RIE -	Regimento Interno da Escola
SAES -	Superintendência da Área de Educação Especial
SEMED -	Secretaria Municipal de Educação
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
UEB -	Unidade de Ensino Básico
ZDP -	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	7
2	INTRODUÇÃO	8
3	OBJETIVOS	22
3.1	Geral	22
3.2	Específicos	22
4	REFERENCIAL TEÓRICO	23
4.1	Histórico do conceito de deficiência mental.	23
4.2	Políticas Públicas da Educação Inclusiva no Brasil: mudança paradigmática ou substituição de termos conceituais?	28
4.3	O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação, sobre a singularidade humana, sobre o pensamento e a linguagem e suas implicações pedagógicas na construção de uma escola inclusiva: uma discussão histórico-cultural.	34
4.4	O papel da escola na inclusão dos deficientes mentais: um estudo de caso na Unidade de Ensino Básico – UEB Tancredo Neves.	40
5	METODOLOGIA	52
5.1	Abordagens utilizadas na pesquisa: uma discussão com a etnografia na produção do conhecimento científico, a partir de um estudo de caso.	52
5.2	Instrumentos utilizados na coleta de dados.	56
5.3	Espaço de pesquisa – lócus: histórico e amostra.	57
5.4	Amostra	58
5.5	Análise dos dados: possibilidades de múltiplas interpretações.	59
6	CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	61
	REFERÊNCIAS	63
	ANEXOS	72

1 APRESENTAÇÃO

O presente projeto de doutoramento em Educação – Inovação Pedagógica, que se pretende realizar na Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, constitui-se num estudo de caso sobre o papel da escola na inclusão dos alunos com diagnóstico em deficiência mental na Unidade de Ensino Básico – UEB Tancredo Neves, São Luis/Maranhão, o qual se configura uma investigação científica, cujo objetivo é revelar o papel da mesma, enquanto Unidade de Ensino, executora das políticas públicas educacionais e promotoras da implementação de Inovação Pedagógica no sentido da inclusão do deficiente mental.

Este projeto está constituído por uma justificativa acerca da importância desta investigação científica sobre a temática em apreço; seus objetivos, enquanto correlações de intenções e utopias possíveis de serem realizadas; num referencial teórico, o qual expressa desde a evolução histórica do próprio conceito de deficiência mental, a trajetória das políticas públicas voltadas para a Educação Especial e sua evolução para o paradigma da inclusão, neste caso específico, com os alunos com diagnóstico em deficiência mental, a partir da Constituição Brasileira de 1988.

Este projeto enceta, também, uma discussão epistemológica acerca do pensamento de Vygotsky e sua contribuição ao processo de desenvolvimento multidimensional do homem, sejam quais forem suas condições de “normalidade” e/ou “anormalidade”; trata ainda, do papel específico da escola nesse processo e, por fim, apresenta os procedimentos metodológicos que justificam uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, a qual possibilita múltiplas discussões e investigações, uma vez que entendemos o conhecimento como algo em permanente construção.

O projeto apresenta um cronograma de atividades que será desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Dilercy Aragão Adler e a co-orientação do Prof. Dr. Carlos Nogueira Fino. O referido projeto consta das referências utilizadas para sua elaboração e dos anexos com os instrumentos aplicados e resultados parciais de uma investigação preliminarmente realizada.

2 INTRODUÇÃO

“O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo em uma palavra mestre e / ou numa ação concreta (grifo nosso), é dialogar com o mistério do mundo. Não perder a lucidade, o prazer, a alegria de penetrar no conhecido em busca de respostas parciais...”.

Morin

Ao tratar de um tema de tamanha importância como a Educação Inclusiva, e o papel da escola na inclusão dos deficientes mentais, a partir de um estudo de caso na UEB – Tancredo Neves / São Luis / Maranhão / Brasil, faz-se necessário, conforme citação supra, dialogar com os mistérios que envolvem a temática ou pela sua complexidade e/ou pela sua ausência de conhecimento sobre a mesma onde, não se pode perder de vista que este diálogo se dá com os sujeitos do processo, pois somente assim, e a partir da lucidade, do prazer e da alegria, medos, sonhos, inseguranças, limites e possibilidades dos mesmos se pode penetrar no conhecido em busca de respostas parciais e de contribuições na produção de outros conhecimentos...Inteiramente outros.

Os mesmos são caracterizados por singularidades próprias de suas histórias de vida, como bem expressa Vygotsky, em seu livro *Formação Social da Mente*, caracterizados por suas informações genéticas e pelas influências histórico-culturais do seu meio, do seu tempo e das múltiplas interações dos mesmos.

Neste sentido, busca-se primeiramente, em meio a diversidade conceitual dos termos a serem utilizados neste projeto, aqueles que podem evidenciar a amplitude de, tais definições como, os conceitos: educação, educação inclusiva e deficiência mental.

Para tanto, mediante diversas leituras, conceitua-se educação como processo que envolve todo o agir humano, portanto, o pressuposto que define esta, é acima de tudo, a própria possibilidade de instrumentalizar o ser humano para desenvolver suas habilidades, capacidades e competências objetivando o bem comum e a sua própria formação. É disponibilizar o conjunto dos meios cujo auxílio direciona-se ao desenvolvimento e a formação de um ser humano que seja capaz de perceber,

analisar, avaliar e assumir posições e ações diante da realidade existente, na perspectiva de (re) construir a sociedade em que vive¹.

Esta responsabilidade associada à capacidade de (re) criar e/ou (re) construir a sociedade implica numa atuação transformadora e inclusiva do homem enquanto sujeito histórico-cultural, cuja mentalidade, ações, práticas, valores, sentimentos e expressões são informadas, como afirma Vygotsky pela incorporação dos bens histórico-culturais de uma dada sociedade num determinado tempo histórico.

Sendo assim, a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas associações, nas igrejas, sindicatos, enfim nos grupos sociais, os quais evidenciam a convivência humana, como também no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa - educação formal, onde favorece um desenvolvimento do homem multidimensional (o homem que pensa - cognitivo; o homem que age – volitivo; o homem que ama – afetivo), visando a sua melhor integração e interação enquanto ser individual e social.

A partir do exposto, percebe-se que a política educacional brasileira enfrenta neste início de século, uma diversidade de desafios, entre tantos, podemos citar: a universalização do acesso ao ensino fundamental, a expansão do ensino médio, e a permanência do aluno na escola; o significativo percentual de pessoas analfabetas; os índices alarmantes de repetência e evasão escolar; a precária formação de uma grande parcela dos professores; as inadequadas condições físicas e materiais das escolas. Em se tratando do Maranhão, os índices não desprezáveis do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) o qual está qualificado abaixo da linha da pobreza.

No caso específico da Educação Inclusiva que apesar da existência de experiências favoráveis – as quais não são hegemônicas, basta contemplar o gráfico abaixo, o qual expressa uma diferença considerável entre as matrículas efetivadas na Educação Especial e as matrículas efetivadas na Educação Inclusiva.

¹ Elementos caracterizados da compreensão do pressuposto dos educadores cubanos do ICCP/MINED – HAVANA/CUBA. De acuerdo com los mismos: “Es uno sistema de influencia conscientemente organizado, dirigido y sistematizado la base de una concepción pedagógica determinada, cuyo objetivo más general es la formación multidimensional y harmónica del educando, donde núcleo esencial deba estar en la formación de los valores morales, para que se integre a la sociedad em que vive y contribuya a sus desarrollo y perfeccionamiento” (Colectivo de Autores del ICCP, 2006, p. 53)

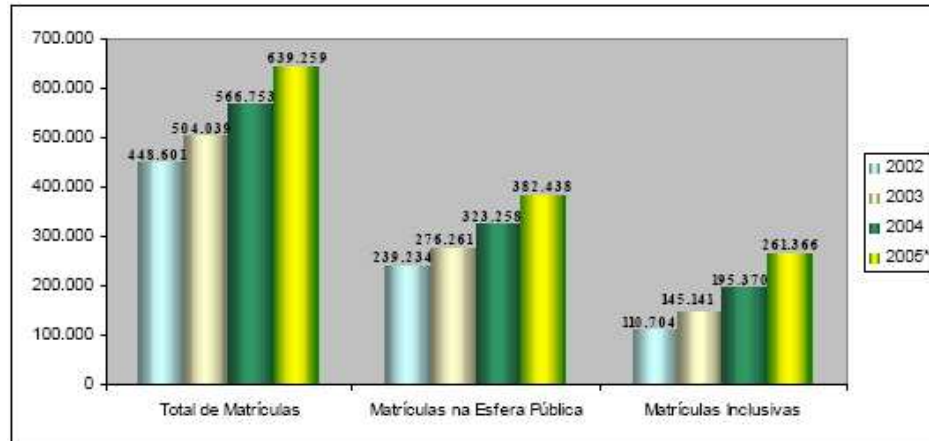
Gráfico 1

Secretaria de Educação Especial
Coordenação Geral de Planejamento

Ministério
da Educação



Distribuição de Matrículas na Educação Especial - Brasil



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP) *Dados Preliminares

Um outro desafio para o sistema educacional nacional e conseqüentemente os sistemas estaduais e municipais, se constitui a qualidade do ensino distante do que se considera desejável. E mais, não menos importante, tem-se que superar os mecanismos objetivos e subjetivos, os quais impedem o acesso ou dificulta a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, neste caso específico, cujo tema tratamos neste projeto – a inclusão do deficiente mental.

Diante desse quadro, há que atentar, cada vez mais, para que direitos, historicamente conquistados, sejam assegurados e possam proporcionar condições adequadas à integração e interação escolar e social de todos os sujeitos que fazem o processo educacional brasileiro. Direitos estes assegurados por documentos oficiais, os quais vão desde o Direito do ser humano como pessoa – cidadão até a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências. A exemplo, ressalta-se aqueles documentos que fundamentam desde a educação especial até a possibilidade de educação inclusiva:

Documentos que fundamentam a educação especial

- Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948 –art.1º, 2º, 7º e 26º
- Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 – art. 88 e 89
- Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 – art. 9º
- Constituição da República Federativa do Brasil – 1988 – art. 5º, 6º, 205 e 206.
- Declaração Jomtien (1990) – Conferência Mundial sobre Educação para Todos.
- Declaração de Salamanca (1994) – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- Lei nº9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases – art. 58 e 59.
- PCN's – Adaptações Curriculares(1999)
- Declaração da Guatemala (2001) – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

Percebe-se que, com maior evidência, desde o final da década de 80, a começar pelos dispositivos Constitucionais, outros tantos documentos legais sobre educação buscam responder às demandas da população em geral e alguns desses visam a atender às necessidades de segmentos específicos da população, como o daquelas que estão excluídos totalmente desse processo e que são denominados minorias sociais, a exemplo: o negro, o nativo (índio) e os portadores de necessidades especiais educacionais – PNEE.

Nesta perspectiva a inclusão social inicialmente é conceituada como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, como estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1997, p.41).

Entretanto durante a caminhada histórico-cultural dos sujeitos sociais, outras reivindicações foram emergindo no seio da sociedade, possibilitando a emergência de um outro paradigma no Sistema Educacional brasileiro – Educação Inclusiva, cujo conceito postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança

estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero, credo e/ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada.

Isto já pode ser observado a partir do ano de 1994 – Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso a Qualidade) até as políticas públicas educacionais atuais, as quais rompem com o paradigma de Educação Especial em ampliar as mesmas para a construção de um outro – a Educação Inclusiva.

Vale ressaltar que para a autora, Maria Teresa Eglér Montoan, e de conformidade com a mesma, o processo da Inclusão resulta de uma crise de paradigmas, onde as fronteiras do conhecimento, dos costumes, das artes, das práticas, das ações que emanam do pensamento humano e se concretiza no real vivido estão sendo ultrapassados, fazendo emergir outros cenários e outras manifestações e atividades humanas, rompendo com as forças de concepções e práticas quase ossificadas, as quais determinam os modelos teóricos e práticos implementados (impostos) na sociedade.

E o processo educacional como parte dessa realidade vivida, reproduz em suas fronteiras desde a Legislação até as ações nas unidades executoras – Escolas, esses modelos.

Não se pode esquecer que desde os gregos, os paradigmas eram definidos “[...] como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto” (MANTOAN, 2003, p. 14).

Contudo, este conceito evoluiu numa concepção moderna, segundo Thomas Kuhn em sua obra *Estrutura das Revoluções Científicas* e outros como Edgar Morin, em *O Paradigma Perdido: a natureza humana*, conceituam Paradigma como o que os membros de uma comunidade científica compartilham, um conjunto de imposições teóricas gerais, leis técnicas para a aplicação das mesmas na sociedade, uma vez que uma comunidade científica consiste em homens que compartilham um paradigma.

Portanto, o paradigma coordena e dirige a atividade teórica de grupos de cientistas que trabalham, na comunidade científica para além de leis estabelecidas, suposições teóricas e formas de aplicar essas leis, o paradigma inclui também os instrumentos teórico-práticos para que as leis dos paradigmas suportem o mundo real. O paradigma comporta, ainda, em diversas interpretações, elementos de ordem metafórica que geram o próprio trabalho dentro do próprio paradigma, e métodos lógico-científicos.

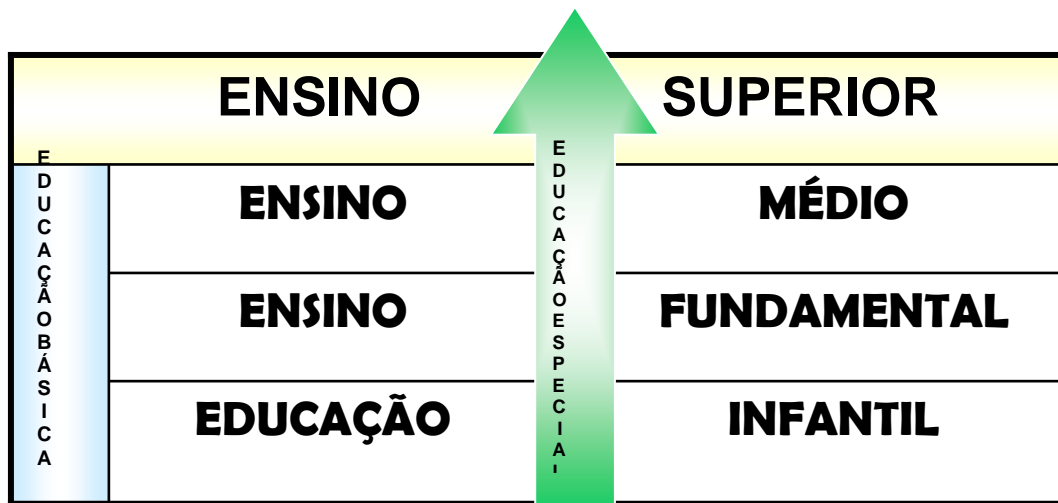
Sendo assim, uma crise de paradigma é uma crise de concepção e visão de mundo. Assim sendo, dentro das discussões existentes na comunidade científica, hoje, na sociedade brasileira, a educação inclusiva compreende o que na Legislação Nacional seria a ampliação do conceito de Educação Especial, conforme consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em Educação Básica / MEC/SEESP, 2001 – Resolução nº 02/2001:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Apresenta como princípio básico a integração, cujo conceito tem sido entendido pelo sistema educacional brasileiro como uma forma específica de inserção gradual de alunos com deficiências, quer sejam em escolas comuns, em escolas especiais e/ou residências para deficientes. O princípio de integração possibilita ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, de classe regular ao ensino especial, contudo trata-se de uma concepção de inserção parcial, gradual, cujos passos previstos no processo educacional são segregadores.

Mesmo que a educação especial perpassa todos os níveis de escolaridade, a mesma perpassa de forma segregadora, dentro do sistema educacional, conforme representação abaixo.

Quadro I



Fonte: Parecer CNE/CEB nº 17/2001. In: BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

Observa-se, portanto que, “o objetivo da integração é inserir o aluno, ou um grupo de alunos, que já foram anteriormente excluídos”. (MANTOAN, 2003, p. 24).

Percebe-se que as políticas públicas expressam uma Legislação Nacional que tem promovido soluções, as quais não buscam atingir as verdadeiras causas geradoras do fracasso escolar (incluindo repetência, retardos e evasão). Esse fracasso aparece freqüentemente como sendo apenas do aluno, pois a escola enquanto unidade executora das políticas públicas relutam em admiti-lo e por sua vez o Sistema Educacional se mantém intacto.

Mediante o exposto vivencia-se hoje, nas escolas públicas um momento de crise paradigmática, pois outro paradigma emerge das novas conexões que se formam entre saberes que questionam o que acontece nas escolas, desenvolvendo as implicações da exclusão escolar expressa nas mais diversas formas, colocando em jogo as aprendizagens dos alunos, bem como os padrões da cientificidade do saber escolar, a subjetividade humana, as interações sociais, a cultura, as redes de informações geradas pela velocidade da comunicação e pelo desenvolvimento tecnológico, os quais rompem fronteiras estabelecidas e (re) inventam novos marcos de compreensão e experiência entre as pessoas e o mundo em que se vive.

A partir destas considerações podemos afirmar que mesmo diante da indiferença entre os termos integração e inclusão escolar, estes vocábulos são empregados

para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MONTTOAN, 2003, p. 23).

Por tudo isto, pode-se afirmar que a Educação Inclusiva emerge como um novo paradigma na comunidade científica, pois o mesmo questiona desde as políticas públicas, a organização da educação especial, a educação regular, enfim o sistema educacional como um todo em todas as suas dimensões – legal, estrutural, organizacional, administrativa, curricular e pedagógica, pois não se pode implementar um projeto novo em uma velha matriz de concepção educacional.

A inclusão se sustenta nos princípios da interação, a qual se caracteriza pela ação mútua entre diversos segmentos e sujeitos sociais, impõem enfim uma reciprocidade.

Conforme afirma Montoan:

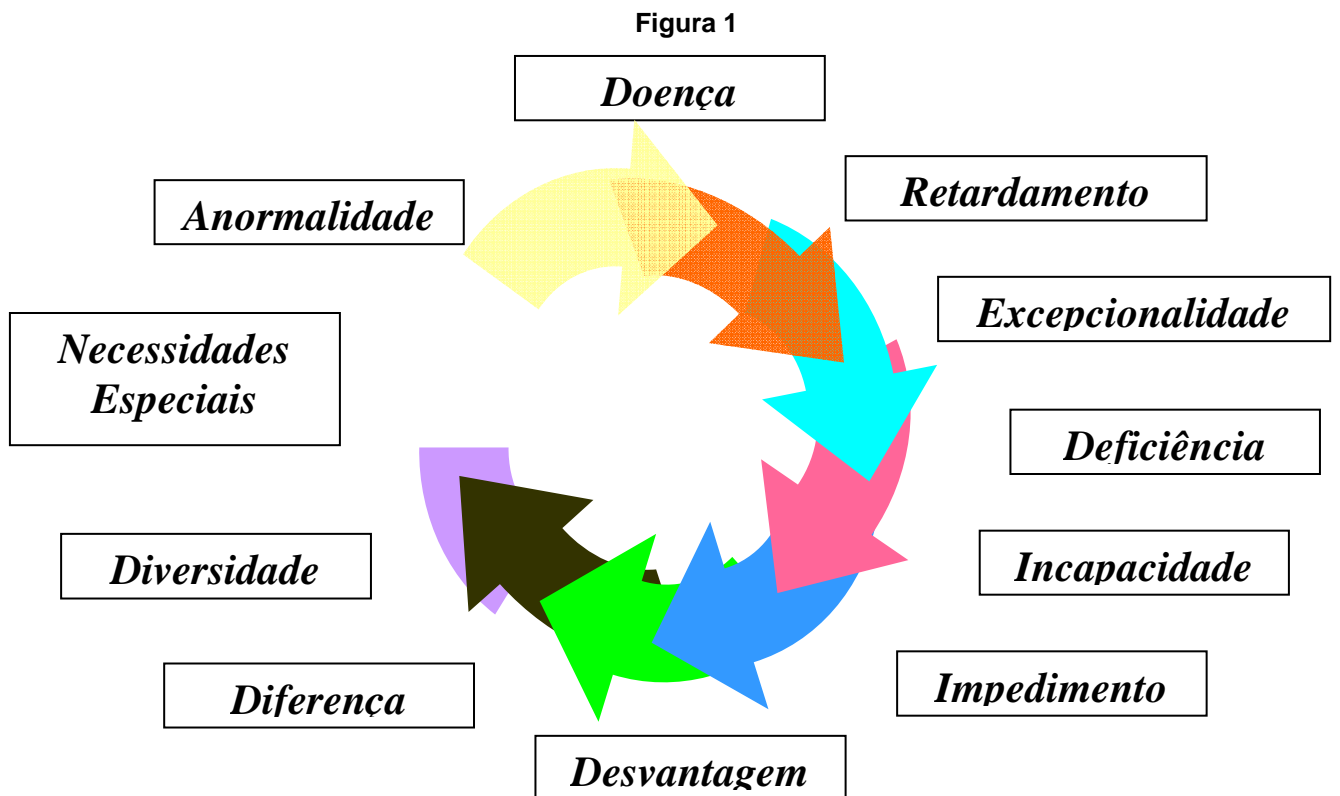
O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação de aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MONTTOAN, 2003, p. 25).

Para tanto, faz-se necessário demonstrar a partir deste quadro, a evolução histórica do próprio conceito de deficiência e como durante essa longa caminhada histórica os termos foram sendo alterados conforme a produção histórica – cultural da sociedade.

Quadro II - Evolução Histórica do Conceito de Deficiência

Período	Concepção Deficiência	Características	Procedimentos	Conseqüências Implicações
Idade Média Século XVI e XVII Extermínio Mística/Religiosa	Deformação humana Manifestação das forças dos deuses ou do demônio	<ul style="list-style-type: none"> •Negação do direito à vida •Condição imutável de anormalidade •Crenças sobrenaturais demoníacas e supersticiosas 	<ul style="list-style-type: none"> •Extermínio, eliminação •Exorcismo, bruxaria, encarceramento 	Ignorância
Século XVIII Humanista/Cristã	Manifestação da natureza humana – imperfeição. Homem a imagem e semelhança de Deus - perfeição	<ul style="list-style-type: none"> •A deficiência está no corpo. Oportunidade de purificação para ganhar o reino de Deus. Conformismo piedoso 	<ul style="list-style-type: none"> •Cuidados, assistência, benevolência. Internação, abrigos, casas de caridade 	Assistencialismo. Filantropia, Voluntariado
Século XIX Científica	Seqüela, lesão, diminuição da capacidade de um órgão em conseqüência de doenças	<ul style="list-style-type: none"> •A deficiência pode ser passível de tratamento, evitada ou controlada 	<ul style="list-style-type: none"> •Tratamento médico, psicológico; início dos estudos científicos 	<ul style="list-style-type: none"> •Pesquisas genéticas, avanços tecnológicos. •Equipes multidisciplinares
Século XX Direito	Perda total ou parcial, temporária ou permanente, de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica	<ul style="list-style-type: none"> •Integração •Inclusão •Convivência Social •Cidadania •Garantia de direitos •Equidade 	<ul style="list-style-type: none"> •Organização da sociedade para o atendimento das necessidades especiais. Políticas Públicas 	<ul style="list-style-type: none"> •Declarações internacionais, acordos, cartas de intenção, legislações. •Resgate do sentido de filantropia.

Observa-se que a alteração dos termos, não se dão de forma hegemônica, pois tem apenas amortecido temporariamente seu sentido pejorativo. Logo a nova palavra já passava a incorporar o conjunto de normas e valores que a sociedade, naquele momento histórico, atribuía a essas crianças. Qualquer que ela fosse, significava sempre a “falta”, a “exclusão”, o “atraso”, conforme ilustração abaixo:



Mediante a diversidade conceitual de deficiência e em conformidade com a ação científica de se investigar o processo de inclusão escolar do aluno com diagnóstico de deficiência mental, faz-se necessário chamar a atenção para a necessidade de parcerias com Instituições que possam oferecer serviços complementares na área de saúde e de educação para a definição do diagnóstico do aluno com deficiência mental, pois conforme PRIOSTE, diferenciar deficiência mental e doença mental é importante para o trabalho pedagógico que vai ser desenvolvido, a autora esclarece:

[...] é importante um diagnóstico bem fundamentado, pois não só apontará o prognóstico, como o tipo de tratamento mais adequado a cada caso. Cabe lembrar ainda que não adianta ter nas mãos um diagnóstico sem que se estabeleça um plano de entendimento para a criança. Um diagnóstico jamais deve ser um “calmante” para o professor, que o isente da responsabilidade de construir estratégias educacionais que possam favorecer o desenvolvimento social e cognitivo da criança.” (PRIOSTE, 2006, p. 31).

A autora conclui:

Por mais que nos esforcemos aqui para definir a pessoa com deficiência mental, tal definição será incompleta, uma vez que essa tarefa é impossível. As palavras serão sempre insuficientes para capturar o que é o ser na totalidade, na singularidade, já que cada pessoa com ou sem diagnóstico de deficiência será sempre única. (PRIOSTE, 2006, p. 42)

Diante de toda essa discussão, percebe-se que os desafios a serem enfrentados pelas escolas – unidades executoras das políticas públicas educacionais, mediante as condições oferecidas pelos poderes públicos são múltiplos, pois são muitas as queixas e questionamentos evidenciados no seio, não só do processo educacional como um todo, mas principalmente nas escolas, os quais poderão ser discutidos com tamanha profundidade que merece uma investigação científica.

Portanto, elaborou-se este projeto de tese com o seguinte objeto teórico: a Inovação pedagógica na Educação Inclusiva, a partir do papel da escola frente aos alunos com diagnóstico de Deficiência Mental – um estudo de caso na UEB – Tancredo Neves / São Luis / Maranhão / Brasil, pautado na reflexividade, complexidade e flexibilidade que o caso requer.

O interesse pela temática surgiu em função dos desafios que a escola e os sujeitos do processo impõem aos gestores educacionais, os quais também são sujeitos desse mesmo processo e condutores na execução do processo de inclusão dos alunos DM nas salas de aulas regulares, como também motivado pela minha prática desde a criação da escola na área de gestão educacional

Em uma escola que, hoje, possui seis anexos, conforme consta no item que se discute o papel da UEB – Tancredo Neves, a qual é considerada como **escola pólo**, com uma proposta inclusiva no ensino fundamental, a partir da seguinte estrutura organizacional.

Quadro III - ESTRUTURA DO ENSINO FUNDAMENTAL: o Ciclo de Alfabetização

ENSINO FUNDAMENTAL								
ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS					
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO			SERIADO					
I ETAPA	II ETAPA	III ETAPA	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
06 anos	07 anos	08 anos	09 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos

Fonte: UEB – Tancredo Neves – São Luis/MA/Brasil. Em todos estes níveis de escolaridade acontece a inclusão do aluno com diagnóstico de deficiência mental – conforme percentual constante no anexo

A opção por esta forma de organização respalda-se na prioridade a ser dada ao processo de alfabetização em contexto letrado nas séries iniciais, tendo em vista que durante o ciclo o educando terá um tempo maior para construção de seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente assegurar o seu processo no percurso escolar.

Essa ampliação abre a perspectiva para se repensar a estrutura seriada na escola e gradualmente, implementar o sistema de ciclo de formação, em todo Ensino Fundamental, cujas premissas básicas, dentre outras, destaca-se o respeito ao desenvolvimento e ao ritmo próprio de cada criança favorecendo ainda um maior tempo de estudo para que possam construir aprendizagens significativas.

A UEB – Tancredo Neves, possui em sua totalidade 4203 alunos matriculados, constitui-se uma das maiores escolas, da Rede Municipal, que oferece à comunidade todo tipo de inclusão. Temos, desde a inclusão dos portadores de deficiência auditiva, cegueira, deficiência mental, como também dependentes químicos, alunos reincidentes judicialmente, acompanhados pela justiça. (Anexo VI)

Contudo definiu-se trabalhar com a inclusão escolar dos alunos com diagnóstico de deficiência mental na escola-pólo (sede da UEB) em função, também dos seguintes dados:

Quadro IV - III Etapa

NOME	DEFICIENCIA	DATA DE NASCIMENTO
Beatriz Muniz Sousa	Visão, mental, física	05/11/99
Carlos César dos Santos	Mental	01/03/97
Tiago de Oliveira	Mental	11/06/95
Rayla da Conceição	Mental	06/10/93
Percentual dos alunos com diagnóstico de deficiência mental		100%

Quadro V - III Etapa

NOME	DEFICIENCIA	DATA DE NASCIMENTO
Ana Beatriz B. Costa	Visão	01/12/98
Luis Phillipe O. Santos	Mental	23/07/97
Renata Luana M. de Oliveira	Visão, Mental	09/04/99
Valquimar Correa S. Júnior	Mental	18/09/93
Denise Tainan Santos	Mental	04/11/93
Percentual dos alunos com diagnóstico de deficiência mental		80%

Quadro VI- 3ª série

NOME	DEFICIENCIA	DATA DE NASCIMENTO
Herick Matheus S. Gonçalves	Mental	08/04/85
Marcilene da C. Baldez.	Física, Mental.	21/11/96
Tiago Alves Mendes	Mental	29/04/94
Percentual dos alunos com diagnóstico de deficiência mental		100%

Contraditoriamente, se tem um Sistema Municipal de Educação – SEMED que atende às escolas de forma precária, apesar da existência de uma legislação educacional municipal complexa, o que permite afirmar: o que se tem na verdade e efetivamente na UEB – Tancredo Neves (pólo) é uma rede de interações e integrações entre os sujeitos, respeitando as diferenças e ritmos, uma equipe criativa, motivada e estimulada pela gestão local e o compromisso de todos: pais, professores, administrativos, discentes, gestores e comunidade do entorno.

Percebe-se, portanto, que este processo – Inclusão, só poderá contribuir com conhecimentos futuros se mesmo nas dificuldades, inseguranças e incertezas evidenciadas em elementos culturais e nas práticas pedagógicas dos sujeitos dos mesmo, conforme afirma FINO, ao definir a categoria – Invariante cultural, quando os elementos culturais e as práticas pedagógicas estiverem

[...] consubstanciados numa representação com a escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente pontilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados, ou não, de mudança...Existindo mesmo um monte dos que não foram submetidos a nenhum processo de escolaridade formal, e que sugere formas...de organização do espaço lectivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e pelos alunos, chegando a intervir na definição do que será, eventualmente, uma boa arquitetura do serviço educacional. (FINO, 2006, p. 1)

Assim sendo, a investigação aqui proposta, será norteada pelas seguintes questões:

1 – Como romper na prática pedagógica cotidiana escolar com o paradigma Educação Especial / Integração, a partir da inovação pedagógica caracterizadora do paradigma Inclusão/Interação?

2 – Em que medida a Legislação Educacional vigente assegura, a partir de saberes e práticas da Educação Inclusiva a efetiva inclusão do aluno com diagnóstico de deficiência mental, frente aos significados, mitos e simbologias existentes em torno desta deficiência?

3 – Até que ponto a escola que se tem construído – instituição responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, apresentando uma formação social reguladora e formativa – desenvolve, dentro da Inovação Pedagógica seu papel de ensinar aos alunos a compartilharem saberes, reconhecer os sentidos diferentes das coisas e das emoções, discutir as diversidades e diferenças existentes entre os sujeitos, reconhecendo seus limites, ritmos e possibilidades?

Diante de tudo isto considera-se relevante esta investigação, uma vez que a mesma poderá contribuir, para a ampliação e efetivação do processo de inclusão educacional dos DM's, a partir do enfrentamento de algumas questões, as quais dificultam e/ou inviabilizam uma real Inovação Pedagógica no âmbito da UEB – Tancredo Neves / São Luis / Maranhão / Brasil, que são investigados a partir de um estudo de caso.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Analisar, a partir do estudo de caso – UEB – Tancredo Neves, o papel da escola pública no processo de inclusão educacional dos alunos com diagnóstico de deficiência mental.

3.2 Específicos

1. Promover na UEB – Tancredo Neves, a partir da Inovação Pedagógica o rompimento do paradigma da segregação – Educação Especial / Integração efetivando a inclusão educacional, mediante a interação, criatividade, motivação e estímulos dos sujeitos, os alunos com diagnóstico de deficiência mental.
2. Investigar os mitos, simbologias e significados existentes no seio da UEB – Tancredo Neves e seu entorno sócio-histórico e cultural, os quais dificultam o efetivo processo de inclusão educacional, assegurado pela Legislação Educacional vigente, na escola pública, dos alunos portadores de deficiência mental.
3. Identificar a existência, ou não, de práticas pedagógicas inovadoras relativas ao processo de inclusão educacional DM na UEB – Tancredo Neves.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe.

Vygotsky.

4.1 Histórico do conceito de deficiência mental: notas introdutórias

Antes de tentar conceituar por entre o processo histórico-cultural da sociedade ocidental, seus mitos, simbologias e significados, e de forma específica a realidade brasileira e suas bases legais, sobre o que se define, hoje, como deficiência mental, faz-se necessário evidenciar que assim como os homens são essencialmente social e portanto, resultado dentro de suas informações genéticas como também, e não menos determinante do legado de sua história e de suas tradições, conforme epígrafe inicial, os termos e conceitos também emergem dessas múltiplas interações, as quais caracterizam uma sociedade num determinado tempo histórico.

Para tanto, faz-se necessário recorrer às áreas do conhecimento supra utilizadas, a partir do legado da ciência: história e cultura e, neste caso para definir o que é história, recorre-se a Peter Burke – Historiador francês que faz parte da nova historiografia francesa (herdeiro da Escola Histórica dos Annales) – quando o mesmo, afirma que a história precisa ser refeita,

Fazer uma outra história, na expressão usada por Febvre, era portanto menos redescobrir o homem do que, enfim descobri-lo na plenitude de suas virtualidades, que se inscreviam concretamente em suas realizações históricas. (BURKE, 1997, p. 7)

Assim sendo e entendendo os homens e as coisas como resultado do legado histórico-cultural (des) construído pelo próprio homem nas diversas temporalidades é que destacou-se, inicialmente, que o próprio conceito de deficiência tem sido indelevelmente discutido em suas múltiplas dimensões: médicos judiciais e eclesiásticos desde o conceito de anormalidade, conforme descreve Michael

Foucault em seu livro *Os Anormais* (2002, p. 479) desde o início do século XVI até o século XIX.

De acordo com o quadro II, apresentado na introdução deste projeto, pode-se observar que as múltiplas concepções vão desde a deformação humana / manifestação das forças dos deuses ou do demônio; concepção de imperfeição da natureza; seqüelas / lesões até as concepções definidas a partir do século XX, como: deficiência, excepcionalidade, necessidades especiais e por fim a concepção – diversidade / singularidade, numa perspectiva cultural. “Vale ressaltar que as principais barreiras impostas às pessoas com deficiência decorrem de preconceitos e estereótipos socialmente construídos” (PRIOSTE, 2006, p. 20).

No âmbito da deficiência mental, as diversas definições também têm sofrido alterações conforme a sociedade, a temporalidade e suas expressões culturais, e assim, os procedimentos diagnósticos variam desde a utilização dos testes psicométricos da inteligência, validados e normatizados, a partir da definição do índice do QI, mediante a utilização de 10 áreas de habilidades adaptativas discriminadas nas seguintes dimensões: comunicação, autocuidados, vida familiar, vida social, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho, onde no mínimo em 2 (duas) dimensões o aluno precisa estar defasado para que o diagnóstico seja definido.

De acordo com a Associação Americana de Retardo Mental – AARM, o MEC incorporou o conceito definido pela mesma em 1992 e aceitou internacionalmente, conforme consta na Política Nacional de Educação Especial do MEC como:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou de capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos aspectos supracitados².

Desta feita segundo dados da Organização Mundial de Saúde – OMS, 10% (dez por cento) da população brasileira é composta por pessoas portadoras de deficiência, das quais 05% (cinco por cento) são portadoras de deficiência mental, correspondendo a 750.000 (setecentos e cinquenta mil) pessoas, o que justifica a

² SEESP/MEC, conforme Política de Educação Especial, publicada em 1994 e nos subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – área deficiência mental, 1995.

definição do objeto a ser investigado. Basta contemplar o seguinte quadro para se entender a necessidade de contribuir na produção do conhecimento com pesquisas que possam analisar, refletir, denunciar e/ou possibilitar o processo de inclusão Educacional aos alunos com diagnóstico de deficiência mental.

Quadro VII

Faixa de idade	Pelo menos uma das deficiências enumeradas		Deficiência Mental permanente		Tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente		Falta de membro ou de parte dele.	
	Total	Em creches ou escola	Total	Em creches ou escola	Total	Em creches ou escola	Total	Em creches ou escola
0 a 4	370.530	56.922 (15,36%)	104.048	16.376	24.907	2.261	10.620	1.743
5 e 6	216.499	150.398 (69,47%)	57.698	30.227	13.209	4.149	5.465	3.637
7 a 9	491.265	436.348 (88,82%)	102.272	67.988	21.216	9.666	8.852	8.171
10 a 14	1.083.039	958.992 (88,55%)	218.007	144.839	39.642	19.141	17.882	16.485
15 a 17	689.272	492.097 (71,39%)	135.855	66.017	24.350	9.463	13.740	9.738
Total	2.850.604	2.094.757	617.880	325.448 (52,67%)	123.324	44.680 (36,23%)	56.560	39.774 (70,32%)

A título de ilustração conferir quadro abaixo, o qual expressa de forma esquematizada, o que em muitas escolas públicas do Brasil é utilizado como passos do processo de diagnóstico, classificação e sistema de apoio do deficiente mental.

Quadro VIII

<p>Dimensão 1 Funcionamento intelectual e habilidades adaptativas</p>	<p>Passo 1 Diagnóstico <i>Determina a elegibilidade para apoio.</i> Pessoa DM se: - QI 70-75 ou abaixo; - Limitações em 2 ou habilidades adaptativas; - Aparecimento antes dos 18 anos.</p>
<p>Dimensão 2 Considerações psicológicas, emocionais</p> <p>Dimensão 3 Física, saúde, etiologia</p> <p>Dimensão 4 Considerações ambientais</p>	<p>Passo 2 Classificação e descrição <i>Identifica forças, fraquezas e as necessidades de apoio.</i> - Descreve forças e fraquezas do indivíduo com relação às considerações psicológicas e emocionais; - Descreve a saúde geral da pessoa e indica a etiologia da condição; - Descreve o ambiente atual de colocação da pessoa e o ambiente favorável ao seu desenvolvimento.</p>
	<p>Passo 3 Perfil e Intensidade do Apoio Necessário <i>- Identifica as necessidades de apoio nas quatro dimensões consideradas.</i></p>

Fonte: AAMR, 1992

Contudo o processo histórico-cultural evidencia a ampliação e as redefinições do próprio conceito de deficiência mental, reconhecendo suas potencialidades, singularidades, individualidades e habilidades a serem desenvolvidas com ou sem ajuda de outro sujeito. O que possibilita a inclusão dos mesmos não só no processo educacional, mas no processo social como um todo. O que tem possibilitado outros modelos para subsidiar no diagnóstico das necessidades educacionais especiais de uma forma geral, conforme quadro abaixo:

Quadro IX - modelo proposto para subsidiar a identificação de necessidades educacionais especiais

AMBITOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	ASPECTOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
1. CONTEXTO EDUCACIONAL	1.1 Instituição educacional escolar	a) Filosófico: valores e crenças b) Estrutura organizacional c) Funcionamento organizacional	
	1.2 A ação pedagógica	a) O professor b) A sala de aula c) Recursos de ensino-aprendizagem d) Estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e) Estratégias avaliativas	
2. ALUNO	2.1 Nível de desenvolvimento	a) Características funcionais b) Competências curriculares	
	2.2 Condições pessoais	a) Natureza das necessidades educacionais	
3. FAMÍLIA	3.1 Características do ambiente familiar	a) Condições físicas da moradia b) Cultura, valores e atitudes. c) Expectativas de futuro.	
	3.2 Convívio familiar	a) Pessoas que convivem com o aluno b) Relação afetiva c) Qualidade das comunicações d) Oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia.	

Fonte: Construindo um novo modelo para a Identificação da Necessidade Educacional Especial. p. 130. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS – SEMED – SAEE. *Recomendações para construção de uma escola inclusiva*. São Luis. S/d.

Recomenda-se que o diagnóstico da deficiência mental seja realizado por uma equipe multidisciplinar, segundo PRIOSTE (2006, p. 27),

Vale ressaltar a importância da percepção do professor, pois sabemos que ele é, na maioria das vezes, o primeiro a notar quando o aluno passa a apresentar maior dificuldade no aprendizado.

Para fins deste projeto não se pretende aprofundar a discussão existente no meio científico entre deficiência mental e doença mental. Entretanto, faz-se necessário

chamar a atenção para a importância do diagnóstico, pois o mesmo definirá o prognóstico a ser utilizado. De acordo com RAIÇA (2006, p. 33),

[...] não é possível descrever quem é a pessoa com deficiência mental, pois antes de tudo ela é uma pessoa como qualquer outra, afetuosa e ansiosa por atenção. Mesmo que o ritmo de aprendizagem seja diferente, ela é um ser em desenvolvimento, portanto, capaz de crescer desde que encontre pessoas que apostem nisso.

Para compreender melhor esta discussão se torna imprescindível identificar nas políticas públicas da educação inclusiva no Brasil seu percurso histórico, no sentido de averiguar a construção do paradigma Inclusivo e não apenas a substituição de termos, conceitos e/ou nomenclaturas.

4.2 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasil: mudança paradigmática ou substituição de termos conceituais?

A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos nem tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de apreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso e com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

Num contexto de ampliação do acesso e busca pela permanência dos alunos (crianças e/ou adolescentes) à escola básica, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais, cujo princípio básico tem sido o desafio da qualidade no ensino, as perspectivas de concretização remete essa investigação ao desenvolvimento de políticas públicas de atendimento na área da educação especial, objetivando inseri-las no atual quadro das reformas de educação básica, possibilitando um percurso mais significativo na compreensão de formação escolar desses alunos e da complexidade desse processo, o qual aponta questões e desafios para a prática educacional de Inclusão, cuja base legal é um dos pressupostos do mesmo, contudo, e não menos importante, a inovação pedagógica e a prática educacional dirigidas a esses alunos no cotidiano escolar, também ancoram estes desafios.

Nos últimos anos, tem ocorrido nítida ampliação das referências à educação especial, ao atendimento especializado e à educação inclusiva, legislação nacional e nos textos de políticas públicas no Brasil. Tais transformações inspiram-se no direito de todos a Educação, em igualdade de condições de acesso e permanência na

escola (art. 206, inciso I da Constituição Federal Brasileira promulgada em 5 de outubro de 1988) visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

Para além desses dispositivos constitucionais, os quais conferem verdadeiros princípios da Carta Magna Brasileira, conferimos destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. °9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), ao Plano Nacional de Educação – Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (PNE/01), ao Parecer n. ° 17, de 03 de julho de 2001 (Parecer 17 /01) e à Resolução CNE/CEB n. °2, de 11 de setembro de 2001 (Resolução 2/01), Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948 –art.1º, 2º, 7º e 26º, a Declaração Jomtien (1990) – Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca (1994) – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Declaração da Guatemala (2001) – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e aos PCN's – Adaptações Curriculares(1999).

No que se refere particularmente aos portadores de deficiência, a CF/88 reserva vários dispositivos garantidores de direitos a essa população. Desses, o mais divulgado é o artigo 208, inciso III, por estabelecer o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo tem conferido novo vigor às propostas de oferecer iguais oportunidades de educação às pessoas com necessidades educacionais especiais e legalidade constitucional aos discursos que enfatizavam o ensino regular como a melhor opção escolar para essa população.

Além desses dispositivos, como já foi mencionado, foram assegurados direitos trabalhistas (artigos 7º, inciso XXXI e 37, VII), à saúde e à assistência social (artigos 24, XIV e 203, IV e V), bem como condições garantidoras de acesso aos bens e serviços sociais, aí incluídos os meios de transportes, os logradouros, entre outros (artigos 227 e 244).

A luta para que os portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE contem com as mesmas condições e oportunidades educacionais que o conjunto da população, tem como uma, dentre outras referências, a Declaração dos Direitos do

Homem, de 1948, onde se afirma que “todo homem tem direito à instrução” (art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) (SOUZA e PRIETO, 2002).

Em 1994, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais ocorridas na Espanha, referenda “os princípios da integração e da inclusão” pautando-se “no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”.

De acordo com RAIÇA e PRIOSTE, as quais discutem a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental,

[...] falar de Educação Inclusiva é, acima de tudo, proclamar os direitos universais, que prega que a educação de qualidade deve ser possível a todos; é convidar a comunidade escolar a refletir sobre os próprios valores e paradigmas, considerando a diversidade como o cenário cultural onde os princípios democráticos devam efetivar-se. (RAIÇA e PRIOSTE, 2006, p. 41).

Percebe-se que tal prerrogativa exige uma mudança cultural na concepção e práticas pedagógicas, refletir sobre os padrões relacionais e inter-relacionais entre os sujeitos do processo e do seu entorno, são aspectos importantes quando se pretende favorecer situações de aprendizagens pautadas nos princípios da inclusão.

STAINBACK et STAINBACK (1999) propõem que se crie uma comunidade inclusiva na escola, e assim os mesmos propõem dez elementos críticos, para que efetivamente o ensino inclusivo se realize com eficiência:

- 1 – Desenvolver uma filosofia como em um plano estratégico baseado em princípios democráticos;
- 2– Proporcionar uma liderança forte;
- 3– Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodam a diversidade;
- 4 – Desenvolver redes de apoio;
- 5 – Usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade;

- 6 – Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua;
- 7 – Manter a flexibilidade;
- 8 – Examinar e adotar abordagens de ensino efetivas;
- 9 – Comemorar os sucessos e aprender com os desafios; e
- 10 – Estar a par do processo de mudança mantendo-o em constante atualização.

Considera-se pela própria experiência na UEB – Tancredo Neves/ São Luis/ Maranhão/Brasil que estes passos podem contribuir para que seja efetivada a inclusão nas escolas públicas, contudo ressalta-se a necessidade permanente do preparo do professor para educar, no caso específico desta pesquisa, os deficientes mentais, como também o preparo da escola no que diz respeito à gestão, sensibilização, democratização das informações, formação de parcerias com as comunidades e com Instituições que possam oferecer serviços adicionais, flexibilização do currículo, dos procedimentos de avaliação e do efetivo exercício de práticas pedagógicas inovadoras.

Questões permanentemente discutidas e reivindicadas na UEB – Tancredo Neves, o que confere o título de uma das principais escolas onde, na rede municipal a inclusão acontece eficazmente. Conforme trechos de relatos de alunos com diagnósticos de deficiência mental inclusos:

Fragmentos (trechos) de falas com alunos da sala inclusiva com diagnóstico de deficiência mental na unidade de ensino básico – UEB Tancredo neves

A pergunta foi igual para todos: Como você se sente nesta sala cheia de alunos? Qual a sala que você gosta mais, esta ou aquela que você fica diretamente com o professor?

1) Raila da Conceição (Mental Leve) – III etapa

Respondeu que: “me sinto muito bem com os colegas, gosto mais dessa sala do que da outra (sala especial), gosto de ter muita gente na sala, gosto de brincar, de escrever, adoro a diretora, acho ela linda, adoro beijar”.

2) Wilder Bruno (Mental Leve) – 4ª série

Respondeu que: “gosto daqui, dessa sala, de ver cheia de alunos, eles são todos meus colegas. No recreio brinco com eles, gosto de ir todos os dias à escola para estudar e brincar. Gosto mais dessa sala do que daquela (especial); aqui eu tenho mais colegas, eles são bonzinhos comigo”.

3) Marcilene Costa Baldez (Cadeirante, Mental Leve) – 3ª série - 10 anos

Respondeu que: “gosto muito da minha sala, é grande e tem muitos alunos; eles são bons comigo. As colegas Milena, Ana Paula e Bianca me levam para o recreio e ao banheiro, todos os dias; os outros também querem levar, mas, eles empurram minha cadeira muito ligeiro e eu não gosto. Gosto da diretora, da professora, dos coleguinhas, gosto de vim para a escola, de estudar e ver os colegas”.

Apesar de constatar problemas no processo de inclusão e orientação nas políticas educacionais em nosso país, e ainda em gestação na sociedade como um todo, faz-se necessário desafiar a grande esfera de (des)construção cultural do individualismo, preconceitos, desrespeito à humanidade e à diversidade, como também o desrespeito à dignidade humana, mediante a banalização da vida.

Diante desse panorama social, incompatível evidentemente com a essência humana, e no caso específico deste projeto, incompatível, também, com o paradigma da inclusão educacional, é preciso atribuir elementos conceituais ao mesmo (paradigma), conforme CURY (Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional e um dos elaboradores das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e autor do parecer 4/2002, que trata de Educação Inclusiva, o qual em entrevista no dia 05 de fevereiro de 2007, afirma que: a Educação Inclusiva trata fundamentalmente de:

[...] incluir todos dentro de um espaço considerado imprescindível para o desenvolvimento pessoal e da cidadania... a partir da riqueza da diversidade, possibilitando novos valores. Há um jogo que ainda não sabemos fazer muito bem, mas temos de aprender, que é conviver com a diferença. Mais do que tolerar, que é muito pouco, ele implica a aceitação do diferente com algo que agrega.

Assim sendo, acredita-se que os valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover Instituições mais fortes do que aquelas que fundamentam a segregação.

Para finalizar temporariamente esta discussão assume-se de acordo com múltiplas leituras e diversas experiências relevantes, porém não, ainda, hegemônicas no Brasil a educação inclusiva, enquanto paradigma que rompe com princípios e diretrizes da educação especial, pois extrapola suas dimensões e busca alcançar a concepção de educação “direitos de todos”.

A seguir, relaciona-se algumas características predominantes no Paradigma da Educação Especial e no Paradigma Inclusivo, conforme o seguinte quadro:

Quadro X

Paradigma especial	Paradigma inclusivo
Foco nos déficits da criança	Foco nas ilhas de inteligência que estão preservadas.
Ênfase no treinamento da criança visando a que ela se ajuste ao meio escolar	Ênfase na mudança do ambiente para proporcionar a todas as crianças melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento.
Diagnóstico baseado em testes de inteligência, realizado por psicólogo e médico.	Diagnóstico multidisciplinar, realizado por médico, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo, professores, entre outros.
O objetivo do diagnóstico é identificar o quociente intelectual (QI) e as limitações para que se possa estabelecer o tipo de escola especializada, assim como o <i>nível</i> do agrupamento apropriado à criança.	O objetivo do diagnóstico é identificar habilidades prévias e necessidades de apoio com a finalidade de elaborar um programa educacional individualizado.
Atendimento em classe ou escola especializada, isto é, separado das demais crianças.	Atendimento em classe regular junto a seus pares de idade; apoio especializado com suporte ao professor.

Escolas separadas para receber os alunos com uma especificidade de problema. Por exemplo: escola só para deficientes mentais moderados; escolas que só recebem surdos etc.	Escolas preparadas para educar na diversidade.
Professores especialistas em determinada deficiência.	Educadores preparados para oferecer ensino de qualidade a qualquer criança.
Objetivo educacional centrado no treinamento, com o intuito de favorecer a adaptação social da pessoa.	Objetivo educacional centrado na aprendizagem significativa, favorecendo a aquisição de habilidades pessoais, sociais e profissionais que contribuam para a inclusão social da pessoa com deficiência.

Fonte: RAIÇA, Darcy. *Dez questões sobre a educação inclusiva de pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 19-20.

4.3 O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação, sobre a singularidade humana, sobre o pensamento e a linguagem e suas implicações pedagógicas na construção de uma escola inclusiva: uma discussão histórico-cultural

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (matérias e não-materiais) singulares.

Vygotsky

Quando observa-se, hoje, a discussão, a divulgação, a penetração e a incorporação das idéias de Vygotsky na área de educação e quando torna-se contato com sua produção científica parece que seu pensamento, dada a atualidade, estar tão próximo do que vivencia-se, hoje, no momento em que as ciências em geral e as humanas em particular, e neste caso específico, da análise do papel da escola no processo da educação inclusiva dos deficientes mentais onde tende-se buscar a interseção nas ciências, as inter-relações entre os sujeitos históricos, a idéia do ser humano como imerso num contexto histórico-cultural e a ênfase em seu processo de transformação em ambientes diversos e plurais.

Embora, atualmente, seu trabalho seja divulgado e sirva de pressupostos teóricos a produção na áreas de Psicologia, Sociologia, Antropologia e Educação, o mesmo

permaneceu durante muito tempo ignorado – 1962, quando seu livro *Pensamento e Linguagem* foi publicado pela primeira vez nos Estados Unidos.

Hoje, tem-se praticamente toda sua obra traduzida no Brasil e incorporada como suporte teórico em diversas produções científicas e investigações realizadas, asseguradas por seguidores, os quais têm orientado e divulgado expressamente suas discussões, as quais são evidenciadas com maior frequência na tese fundante de seu pensamento para contribuir com o desenvolvimento do ser humano, em qualquer condições físicas e/ou mentais – Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

Nesta perspectiva em que os princípios que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos, de forma sintética estão associados aos princípios democráticos; a ideologia democrática, plural em sua essência; interacionista em sua prática, respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais; respeito a diversidade, diferenças da cor, raça, religião e condições econômicas, físicas e mentais. De acordo com o texto extraído do Marco de Ação de Dakar, adotado no Fórum Mundial sobre Educação, ocorrido em 2000 em Dakar/Senegal:

A educação tem que promover não só a aquisição de habilidades, como a prevenção e solução pacífica dos conflitos, como também, valores sociais e étnicos. Todos esses valores estão implícitos nos princípios. Estes, por sua conceituação como causa primeira, razão fundamental, representa os fundamentos axiológicos que imprimam o sistema inclusivo e cujas bases estão assentadas numa concepção de aprendizagem expressa no pensamento de Vygotsky, a partir de uma abordagem histórico-cultural.

Assim sendo, dentre as teorias de aprendizagens e do desenvolvimento multidimensional do homem (cognitivo, afetivo e volitivo), a teoria científica de Vygotsky, neste momento, destaca-se pelo estudo das duas dimensões, discutidas pelo mesmo, as quais afetam o desenvolvimento humano, não apenas evolutivamente, como também ontogeneticamente, ou seja, a dimensão biológica – informações genéticas (discutida hoje pela neurociência a partir da plasticidade neural, capacidade que o cérebro apresenta para reter informações e transformar o comportamento humano) e a dimensão social (cultural) ou histórica (possibilitada pelas vivências nos diversos grupos e comunidades sociais).

Portanto, ao pensar e discutir o papel da escola no processo de inclusão dos portadores de deficiência mental deve-se ter em mente que os sujeitos que as

integram, são marcados por histórias distintas e entornos complexos, a partir de múltiplos fatores da natureza e da sociedade. Quando se refere aos sujeitos, compreende-se que são todos as pessoas que integram as escolas e seus entornos.

Para Vygotsky, as duas linhas básicas fundamentais para o desenvolvimento humano, é a ação biológica e a cultural, as quais precisam ser adequadamente levadas em consideração dentro da psicologia e da educação, onde o comportamento e o desenvolvimento humano somente poderia ser adequadamente compreendido caso as duas dimensões – biológica e cultural – sejam incluídos.

A melhor forma de entender o entrelaçamento entre ambas dimensões se dá quando se considera a situação de pessoas portadoras de deficiência, já que os estudos de carência orgânica e as correspondentes implicações no âmbito cultural põem em relevo o papel desempenhado por cada uma delas. Para Vygotsky, o contraste das duas dimensões pesa em favor do prejuízo resultante do isolamento social a que essas pessoas são costumeiramente submetidas. Justamente aí reside a necessidade maior de apoio externo, além, evidentemente, do suporte às carências orgânicas específicas (por exemplo, para o surdo, o domínio e uso de línguas de sinais, para o cego, a escrita Braille, entre outros). (GEPEI, 2003, p. 5).

Vygotsky, já na década de 20, discutia e defendia veementemente a idéia da inclusão de crianças com deficiências na escola regular. Defendia a não exclusão da crianças, adolescentes e adultos deficientes, do convívio social, na escola, como também nas esferas mais amplas da sociedade como um todo.

Sendo assim, o pensamento de Vygotsky pode e deve ser apropriado e dimensionado em relação às considerações sobre educação inclusiva, a partir de seu pensamento social, até porque o mesmo sempre entendeu que as pessoas não se diferenciavam qualitativamente, pois os que as diferem são as diversas formas de se desenvolver, aprender ou referenciar-se culturalmente. Pelo contrário, os significados culturais permaneceriam como referências a todos os sujeitos sociais, independentemente das condições individuais. Decisivas seriam as formas de acesso e apropriação dos significados culturais, a partir das simbologias e mitos construídos nas inter-relações escolares e/ou sociais. Para o autor a escola especial correria o risco de criar e perpetuar a cultura do déficit em que os significados das individualidades, segregação e/ou rejeição encontrar-se-iam em difusão. Da mesma forma seria inadequada a imposição de modelos, valores ou referências culturais, que vão viabilizar ao sujeito sua síntese cultural, em espaço mais amplo, democrático, diverso e interacionista. Portanto,

Defender da importância de convivência social da criança com necessidades especiais em situações de heterogeneidade e de riqueza das trocas sociais está no próprio fundamento de sua teoria sócio-histórica e/ou histórico-cultural, ou seja, é precisamente na amplitude das relações interpsicológicas e interculturais que a criança encontrará solo fértil para o desenvolvimento das estruturas interpsíquicas do pensamento e da linguagem. Imagina-se o que significaria a convivência predominantemente da criança em situações grupais de homogeneidade, em escolas especiais, em termos da idéia acima. Possivelmente os horizontes de aprendizagem e terminalidade escolar seriam tão restritos para os alunos com necessidades educacionais especiais devido exatamente ao estabelecimento de círculo homogêneo de convivência escolar. (GEPEI, 2003, p. 7)

A qual possibilita a zona de desenvolvimento proximal, entendida aqui como: “como a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiras mais capazes” (OLIVEIRA, 1995, P. 59). Há tarefas que a criança, tende a atingir sozinha no desenvolvimento real e dentro dessa condição, a mesma pode atuar, contudo existem tarefas que a mesma não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar sem que alguém lhe dê instruções.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos de desenvolvimento. (Vygotsky, p. 97).

Portanto, a partir dos elementos caracterizadores do paradigma da educação inclusiva, no item anteriormente citado, buscou-se no pensamento de Vygotsky a sustentação teórica, a qual tem orientado e embasado este projeto de investigação. Basta citar alguns relatos de professoras que trabalham nas salas de Inclusão da UEB – Tancredo Neves – locus específico da realização da pesquisa.

Professora, Teresinha de Jesus, alunos inclusos na II etapa:

A minha primeira experiência com aluno incluso foi um impacto, mais a partir da convivência fui observando o quanto as crianças com necessidades educacionais especiais são capazes de exercer a cidadania. Diante desse desafio foram trabalhadas estratégias como: jogos matemáticos, agrupamentos, atividades diferenciadas e também a interação com a família que é de fundamental importância no ensino-aprendizagem do educando com necessidades especiais. Trabalhou-se

com leitura e escrita direcionada e também com conteúdos atitudinais, essas estratégias contribuíram de forma significativa no desempenho do aluno.

Professora Manoella de Jesus – experiência que deu certo com os alunos inclusos da III etapa:

Trabalhar com a diversidade é sempre um desafio, pois precisamos identificar as dificuldades de cada um e trabalhá-las para que todos (ou a maioria) tenham êxito. Trabalhar com a inclusão não é diferente, é preciso também identificar as dificuldades da(s) criança(s) e trabalhá-la (s) de forma diferenciada (se necessário) para que essa possa progredir, podendo ou não, esse ser um processo lento. Ao me deparar no ano de 2005, com uma sala de mais ou menos 35 alunos, sendo três desses especiais, espantei-me, claro, como tudo que é novo espanta! No início percebi que dois desses alunos conseguiam acompanhar a turma, tendo algumas dificuldades a serem trabalhadas como a leitura em voz alta e vergonha de apresentar-se em público, essas dificuldades foram trabalhadas com agrupamentos e apresentações de trabalhos. Já a terceira criança não conhecia as letras e nem sabia escrever necessitando dessa maneira de trabalhos diferenciados. E ao perceber essa dificuldade, tive outro desafio, como trabalharia de forma diferenciada com essa aluna, sem que se sentisse excluída em relação a turma e sem que a turma a excluísse? Por isso, quando fazíamos trabalhos em grupos todos participavam e apresentavam, sendo valorizados por isso. Passei dois anos com essa turma, e pude ver seu progresso, principalmente dessa aluna, que com as atividades diferenciadas e acompanhamento ela aprendeu a escrever seu nome e de sua família, palavras pequenas e aprendeu a lê-las. E, além disso, desinibiu-se quanto a apresentação de trabalhos. Senti-me realizada ao ver o progresso dessa aluna, de perceber que apesar do processo ser lento, ele acontece, basta que tenhamos paciência e que acreditemos.

Professora Raimunda Cardoso, 4ª série:

Quanto a minha primeira experiência de trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, de imediato foi um grande impacto, pois me encontrava praticamente despreparada para enfrentar este desafio, tanto psicologicamente quanto pedagogicamente. Mas, nem por isso me acomodei, fui em busca de outros meios e métodos que pudessem interagir com o que já vinha praticando no meu cotidiano como educadora. Literalmente, tudo isso foi se processando gradativamente e pacientemente. Portanto, quando percebi que precisava levar o desafio com seriedade e vestir realmente a camisa para encarar essa realidade, tive que partir para cursos de capacitação dentro da área e até mesmo para uma especialização, onde busquei novos conhecimentos, experiências e novas estratégias para entender, compreender e aceitar esses alunos como seres importantes para a sociedade. Sendo assim, as concepções foram aguçando de uma forma tão significativa, que hoje tenho uma paixão por essas crianças e trabalho com muito amor e de forma humana. Hoje valorizo tanto essas crianças e as defendo, porque elas são capazes de desenvolver o seu cognitivo igualmente a qualquer um, elas só precisam de oportunidades, tanto da família quanto das instituições educacionais e a sociedade em geral, para que elas possam desenvolver seu conhecimento e obter o seu aprendizado de forma bastante valorizada para conquistar o seu espaço no contexto social.

4.4 O papel da escola na inclusão dos deficientes mentais: um estudo de caso, na Unidade de Ensino Básico – UEB – Tancredo Neves.

Estamos diante de uma situação de muitas incompletudes e perplexidades, a meu ver resultado da demanda e priorização em Lei (LDB 9394/96) de um projeto político pedagógico – o da Educação Inclusiva – que não mais possibilita vislumbrar de forma hegemônica, ainda, formas e nem fórmulas (até porque estas não existem) exequíveis de implementação bem sucedida.

GEPEI

O que não impede de sonhar, defender como utopia, estabelecer como metas que (re) signifiquem a gradual metamorfose de educadores, escolas famílias e alunos, sujeitos ativos, participantes, criativos no processo de inclusão escolar dos alunos com diagnóstico de deficiência mental no sistema de ensino regular. Como também, não se impede, apesar de todas as incompletudes e incoerências nas inter-relações

do Sistema de Ensino x Comunidade Escolar x Sociedade, de desvelar as experiências que tem dado certo.

Para tanto, faz-se necessário, não recair na discussão sociológica, a qual já se tornou lugar comum do papel social da escola na formação, (dimensional – instrutiva / multidimensional – cognitiva, afetiva e volitiva) dependendo do paradigma que sustenta tal discussão, dos sujeitos históricos.

4.4.1 Histórico da Escola

Fundada em 26 de maio de 1994, situada à avenida Este, Unidade 201 S/N, Cidade Operária, CEP: 65060, telefone: + 55 (98) 3234-6741.

Recebeu este nome em homenagem ao ex-presidente da República eleito (indiretamente) e não empossado Tancredo Neves.

A escola possuía, em sua criação, seis salas e três banheiros, diretoria, secretaria e cantina. Funcionava de 1ª à 4ª séries no diurno e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno formando um contingente de 416 alunos.

Com a mudança de gestão em 1997, o prefeito de São Luis Jackson Lago, naquela época, e a professora Dalvina Amorim Ayres na direção da Escola Tancredo Neves, aumentou a procura por vagas, forçando a escola a funcionar com um turno extra, denominado turno intermediário, durante um ano; logo depois, a direção juntamente com a sua equipe, conseguiu uma parte do terreno ao lado do prédio da escola, onde se procedeu a ampliação do mesmo com mais de sete salas e dois banheiros.

A escola, hoje, possui seis anexos (Altair Rosas, Vovó Anália, Santa Maria, Lírio do Vale, Prédio V e Renovação), e em função disso é conhecida como **escola pólo**. É uma escola inclusiva, de ensino fundamental (1ª a 8ª séries, educação especial e Educação de jovens e adultos), em localização urbana, atualmente ainda dirigida pela gestora Dalvina Amorim Ayres e tendo como gestores adjuntos Maria da Piedade Araújo Gomes e Elmo de Sena Ferreira, possuindo 4203 alunos matriculados no total.

A estrutura da escola Pólo hoje é a seguinte: 1 telecentro, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de direção, 1 pátio interno coberto, 2 quadras poliesportivas, 14

salas de aula, 1 cantina, 1 sala de educação especial, 1 depósito, 5 banheiros. No momento, não dispomos de biblioteca nem de sala de vídeo, mas estão em construção mais quatro salas onde funcionarão o refeitório, a nova cantina, o depósito e uma biblioteca. A previsão para o ano de 2008 é de que a escola possua 26 salas de aulas, 3 laboratórios de informática, 1 laboratório para experimentos, mais uma biblioteca e mais 1 refeitório.

A Unidade de Ensino Básico – UEB Tancredo Neves dispõe hoje de um quadro de funcionários formado por 146 professores, a maioria com graduação e/ou pós-graduação, 52 administrativos, 1 diretora, 2 adjuntos, 1 secretário e 4 especialistas. Por localizar-se em uma área de risco, conta com 6 guardas (vigias) armados que revezam-se nos três turnos.

A nova nomenclatura, e reformas promovidas pelo Sistema de Nacional de Educação Brasileira, transformando séries em etapas e níveis em ciclos, conforme gráficos I e III, tem trazido muitas dúvidas aos pais de alunos. Muitas pensam (falam) que seus filhos estão cursando duas vezes a primeira série; ainda não entenderam as mudanças, ou seja, a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos.

A escola é uma das maiores escolas, da Rede Municipal, que oferece a comunidade todo tipo de inclusão. Temos, por exemplo: inclusão de alunos de 6 anos – ampliação da proposta curricular de 8 para 9 anos, alunos com diversas deficiências (surdez, cegueira, deficiência mental, deficiência visual, entre outras), alunos de rua, alunos dependentes químicos, alunos assassinos, alunos reincidentes – acompanhados pela justiça, enfim nos propomos a ser, verdadeiramente, uma Escola Inclusiva.

O Sistema / SEMED a atende, porém de forma precária. O que se tem, na verdade, são: a dinâmica de trabalho, incentivo aos profissionais a usar o que se tem, principalmente a criatividade de educadores, e, com isso faz-se a diferença.

Foi uma das primeiras escolas a elaborar o Regimento Interno da Escola - RIE, o Projeto Político Pedagógico - PPP; a realizar eventos na escola; elaborar e executar projetos de dimensão sócio-cultural e pedagógico, e isso a leva alcançar alguns objetivos dentro da inclusão. Prova disso é que o DVD do Projeto Político Pedagógico da escola, está servindo como ilustração da Equipe da ABAPURU

(Assessoria), a primeira formadora de Gestores da Bahia. Essa equipe passou o dia inteiro na escola e ficou maravilhada com a forma de trabalhar e com o desenvolvimento de atividades junto aos alunos e com a dinâmica da gestora, disse que nunca tinha visto tanta tranquilidade diante de tantas ações.

No ano de 2006 iniciou-se, na jornada pedagógica, um curso cujo tema foi “Saberes e Práticas e Inclusão”, que com certeza subsidiou os professores para lidar com essas crianças e contribuir para repensar a prática e nossa postura, assim como o olhar sobre as escolas.

4.4. 2 Alguns Projetos Implantados e Desenvolvidos na Escola

- ✓ Projeto prevenção e saúde na escola / gravidez na adolescência
- ✓ Projeto anti-drogas (tabagismo, alcoolismo, dependência química, entre outras)
- ✓ Projeto Disciplina: alicerce para educação
- ✓ Projeto de Leitura: as emoções do ler e escrever
- ✓ Projeto Cor da Cultura (Etnia)
- ✓ Projeto Escola Aberta (início – março de 2007)

4.4.3 Princípios Filosóficos

Os princípios filosóficos da escola consubstanciam-se nos princípios definidos pelo Projeto Político Pedagógico, curricular e administrativo-financeiro SEMED, construído a partir dos pressupostos veiculados no programa da rede “São Luis te quero lendo e escrevendo”, que norteia o Projeto Político Pedagógico da escola.

4.4.4 Projeto Político Pedagógico - PPP

Fruto de inúmeras discussões, debates, assembléias, socializações, pesquisas e estudos de todo o corpo docente, discente, administrativo, famílias e comunidade, o nosso PPP mostra a verdadeira identidade da nossa escola.

Ele traz em seu bojo os anseios e aspirações, mas também realizações e determinação de caminhar com passos cada vez mais largos e firmes em direção ao novo, ao melhor, em busca da qualidade na educação.

Projetou-se diretrizes pedagógicas e elaborou-se propostas de ações para concretizar o que se propõe a partir do que está sendo feito.

Ser uma Instituição co-responsável pelas questões do nosso tempo, mostrando que a escola pública tem que responder a novas situações vividas, seja no ato de ensinar e de aprender, nas questões sócio-culturais, afetivas, volitivas, no tratamento das questões de ordem política, econômica, científica e tecnológica é meta dessa UEB.

Teóricos como: **Piaget, Vygotsky, Bruner, Walon** e outros apontam os caminhos que devem ser trilhados para se alcançar uma educação de qualidade, e em especial o pensamento de Vygotsky. As práticas por eles mostradas pontuam a importância do desenvolvimento global do aluno, suas capacidades cognitivas, seu equilíbrio pessoal, sua capacidade de inserção pessoal, de relações intrapessoais, interpessoais e motoras.

O PPP tem mostra de que a aprendizagem não é apenas o resultado do desenvolvimento e sim, o próprio desenvolvimento. Portanto a aprendizagem requer do aluno reflexão, criatividade, participação e auto-organização das informações recebidas, sendo-lhes permitido que coloquem suas próprias indagações, gerem suas hipóteses e testem a sua validade, afinal de contas, política aqui, pode ser entendida como uma maneira de pensar, amar e agir. Traduz uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de aluno. Toma-se, decisões, escolhe-se metodologias, lida-se com o conhecimento e com o aluno de forma política, isto é, de acordo com a forma de pensar, amar, de tomar decisões e exercitá-las. Elaborar o Projeto Pedagógico significou, portanto, ter clareza do que se quer realizar na escola, ou no sistema, pois este fazer está pautado em determinadas concepções de educação, de realidade sócio-cultural, de sociedade, de cidadania, isto é, este fazer tem sempre conseqüências políticas, desejáveis ou não. É preciso saber para onde vamos, se não qualquer lugar serve.

A transformação da escola acontece em um campo de lutas pelas conquistas sociais que tem sido lentas e duramente limitadas para a maioria da população brasileira, maranhense e, especialmente, para a população da Cidade Operária, tão necessitada de políticas públicas essenciais, como uma educação de qualidade para os seus moradores e investimentos financeiros para viabilização dos mesmos.

Compete à escola, tornar-se um dos agentes de Inovação Pedagógica e constituir-se, ela própria, em um espaço democrático, garantindo, a cada aluno, o direito não só de ingresso e permanência, mas, principalmente, o direito de aprender a aprender transformando-se em um cidadão.

O PPP ganha a sua significação, porém, na articulação com um Projeto mais amplo de sociedade que se deseja e pela qual se luta. Pois, de acordo com Paulo Freire (1988, p. 44),

[...] na verdade, nenhuma sociedade se organiza a partir da existência prévia de um sistema educativo, o que implicaria na tarefa de compreender um certo perfil ou tipo de ser humano que, colocaria a sociedade em marcha. Pelo contrario, o sistema educativo se faz e se refaz no seio da mesma experiência.

O planejamento participativo do projeto teve como principal instrumento o diálogo. Foi por meio dele que fluíram os processos de interação e de comunicação. De busca de significados comuns e de entendimento conceitual que tornou possível a cooperação entre pares. É também o diálogo que possibilita a resolução de conflitos relacionais e afetivos, o estabelecimento de objetivos comuns e a identificação em cada subgrupo (turno, ciclo, série) do que é comum a todos e do que lhes são específico.

O planejamento participativo foi baseado em uma ampla investigação e em um diagnóstico da realidade sócio-cultural, econômica, política e pedagógica da escola. Foi a partir do conhecimento do entorno em que a escola se situa e de seus problemas específicos que os educadores fizeram melhor um levantamento dos problemas e/ou questões específicas a serem trabalhadas prioritariamente, segundo critérios acordados coletivamente.

4.4.5 Princípios Fundamentais De Inclusão

A Educação inclusiva implica uma visão da educação comum, baseada na heterogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiências únicas.

A educação inclusiva promove o desenvolvimento de valores, de justiça, solidariedade e igualdade, fazendo o possível para “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser”, como também o aprender a aprender (condições básicas de cidadanias).

4.4.6 O Significado Da Inclusão Na Educação

4.4.6.1 Transformar a escola de modo que se transforme em um espaço de formação e de ensino de qualidade.

4.4.6.2 A inclusão é uma questão de direitos.

4.4.6.3 Todos têm o direito de serem assistidos nas escolas de sua comunidade.

4.4.6.4 Promover a integração e interação na sociedade.

4.4.6.5 Meio que garante equidade e desenvolvimento da sociedade.

4.4.6.6 Promove diálogo entre as áreas do saber, da educação especial e saúde.

4.4.6.7 Estabelece desafios, incentiva a busca de soluções através de práticas inovadoras e interdisciplinares.

4.4.6.8 Exige um projeto educacional que pressupõe a valorização da diversidade humana.

4.4.6.9 Mudança de paradigmas, de conceitos e posições que rompem com os modelos tradicionais.

4.4.7 Perfil do Profissional da Educação numa Perspectiva de Inclusão

4.4.7.1 O professor precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas do aluno.

4.4.7.2 Acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem.

- 4.4.7.3 Ser responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos alunos.
- 4.4.7.4 O professor deve estar convencido da necessidade e viabilidade de transformação da sua prática.
- 4.4.7.5 Reverter o modo de pensar e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e avaliar.

Superar o sistema tradicional de ensinar e de aprender é um propósito que se tem efetivado urgentemente nas salas de aulas, pois são elas as incubadoras do novo, e delas um sairão os que vão definitivamente estabelecer as bases do próximo milênio.

Uma escola de qualidade em um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autônomas, críticas, onde todos aprendem a ser pessoas é o que se objetiva.

Para ensinar uma turma heterogênea tem-se que propor atividades abertas diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e desempenho dos alunos. Assim como, reivindicar condições de infra-estrutura para que isto aconteça.

Desenvolver debates, pesquisas, registros escritos, falados, observações, vivências são processos pedagógicos, ensinar a turma toda é promover situações de aprendizagem com possibilidade de interpretar, de entender de aprender um grupo e cooperativamente reconhecer o outro em sua inteligência e valorizá-lo.

Foi realizada em 14 de outubro de 2005, nos turnos matutino e vespertino, uma grande Assembléia contando com um elevado número de funcionários, técnicos e professores onde discutiu-se temas sobre a inclusão, realizou-se algumas dinâmicas e o evento foi encerrado com uma homenagem alusiva ao dia dos professores.

No caso específico, desta pesquisa, a qual objetiva analisar, a partir do estudo de caso da UEB – Tancredo Neves – o papel da escola na Educação Inclusiva dos deficientes mentais. Convém relatar fragmentos de falas de professores das salas

inclusivas, mediante questões pré-elaboradas (entrevistas etnográficas do tipo aberta), os quais evidenciam uma compreensão lógica sobre o tema abordado, bem como elementos conceituais do paradigma histórico-cultural, como também elementos definidores de um estudo de caso, como possibilidade de analisar o tema, a partir das estruturas locais do saber:

Fragmentos da fala de professores, que trabalham em salas inclusivas, a partir de questões abertas pré-elaboradas. (os professores não quiseram ser identificados)

01 – Como você ver o trabalho de inclusão na UEB – Tancredo neves?

RESP 1 – Como uma forma de combater a discriminação no chão da escola.

RESP 2 – Como contribuição do social em contato com outras crianças.

RESP 3 – Como forma de socialização do conhecimento ultrapassando as barreiras do preconceito.

RESP 4 – Uma forma de dá oportunidade para a escola e comunidade ter um novo olhar para os portadores de necessidades especiais.

02 – Qual a sua concepção de educação inclusiva?

RESP 1 – Resgatar a parte intelectual do aluno

RESP 2 – Precisa ser vista de forma holística e desenvolvida em todos os aspectos como: estrutura, senso crítico e etc..., Porém sistematizada e socializada de forma mais organizada pelo próprio sistema.

RESP 3 – É a escola que dá oportunidade para todos

03 – Como tem sido o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?

RESP 1 – Respeitando o individualismo do aluno.

RESP 2 – Agrupamento, diálogo com a família, interação como um todo de acordo com seu limite.

RESP 3 – De forma diversificada tentando abranger as necessidades educacionais e individuais

RESP 4 – Levando o aluno a participar, de acordo com seu limite, valorizando e respeitando.

04 – De que forma você tem sistematizado esse trabalho em sala?

RESP 1 – De maneira sutil e dialética.

RESP 2 – Estimulando o desenvolvimento através da integração e socialização.

5 METODOLOGIA

Há algum tempo, considerava-se a pesquisa científica “coisa de gênio”, ou seja, algo excepcional, fruto de “inspiração”, avesso a qualquer tipo de planejamento. Hoje, já não é mais possível admitir essa idéia de “estado”, pois sabe-se que as descobertas e as invenções do mundo moderno não ocorrem por acaso ou por “intuição”, mas por meio de pesquisas sistemáticas, organizadas”.

Andrade

5.1 Abordagens utilizadas na pesquisa: uma discussão com a etnografia num padrão de conhecimento científico, a partir de um estudo de caso.

“Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes, tanto em sua extensibilidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característica dos períodos precedentes. (GIDDENS, 1991, p. 14).

Basta citar a discussão atual em torno da Educação Inclusiva, e no caso específico desta pesquisa, a Inclusão do Deficiente Mental, esta temática tem tomado corpo na Legislação Brasileira, nas políticas públicas educacionais, nas pesquisas científicas, nas secretarias de educação, nas escolas – enquanto unidades executoras do ensino, bem como no seio da sociedade de forma geral.

O que impõe a comunidade científica múltiplas contribuições no sentido de analisar, discutir, propor, executar, acompanhar e avaliar o que tem sido feito efetivamente nas escolas públicas.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Inclusão Educacional dos alunos com diagnóstico de deficiência mental, enquanto Inovação Pedagógica na esfera da escola – unidade executora da aprendizagem, pautado no pensamento da reflexividade, pluralidade, respeito às diferenças e processos interacionistas das diversas culturas que correspondem a comunidade educacional e seu entorno, objetivando analisar à luz do Paradigma histórico-cultural o papel da escola neste processo.

A pesquisa será de base qualitativa de caráter etnográfico, uma vez que

[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas os processos determinados que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada a noção de Gilbert Ryle. (GEERTZ, 1989, p. 15).

Entende-se que esse tipo de pesquisa fornece a possibilidade de adquirir toda a espécie de atualidade sensível, não apenas mediante o real vivido, mas sobre os sujeitos dessa realidade concreta, de forma criativa, simbólica, e descritiva, revelando os conflitos e as dificuldades, como também as experiências realizadas de forma exitosas presente na cultura escolar.

Vale ressaltar de acordo com GEERTZ (1989, p. 20)

[...] que a descrição etnográfica é interpretativa e microscópica e que o objeto da etnografia é uma hierarquia estratificada de estruturas significantes, ou seja, é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas amarradas umas às outras (...) e que ele tem, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (...) fazer etnografia é como tentar ler (...) um manuscrito estranho.

Assim compreende-se que o objeto específico de um estudo de uma investigação etnográfica é uma nova realidade, a qual emerge das inter-relações das partes constituintes, é o desvelar na estrutura sua função e seu significado.

Nesta investigação considera-se o estudo de caso como método de investigação etnográfica, assim como considera-se também como técnicas, a observação participativa, onde centra-se a atenção ao ambiente natural e seu entorno, incorporando co-investigadores no processo investigado. Diante de tantas vantagens, pode-se considerar a flexibilidade e abertura.

O estudo de campo se caracteriza pelos descobrimentos ricos em significações, até porque se considera que a realidade é dinâmica, diversa e múltipla e em permanente transformação e conseqüentemente as pessoas também são, e assim este tipo de investigação está ligada diretamente a uma realidade concreta, seus resultados não são facilmente considerados válidos em outras realidades, caso não se constate sua similaridade estrutural.

Vale ressaltar que, no enfoque etnográfico, a transformação, se considera no contexto real, por outro lado, a partir da similaridade estrutural, a investigação pode orientar a compreensão da estrutural global circuncidante o que lhe permite dar sentido a cada parte que a integra.

Na etnografia a informação que se busca é aquela que melhor se relaciona e ajude a descobrir as estruturas significativas do objeto abordado, que expressam os valores e a conduta dos sujeitos envolvidos no processo.

A exemplo pode-se citar as observações realizadas parcialmente com os alunos com diagnóstico de deficiência mental nas salas inclusivas:

Diagnóstico parcial dos alunos com deficiência mental nas salas inclusivas

Relatório parcial:

✓ Marcilene da Costa Baldez – 3ª série

Aspectos cognitivos – Possui dificuldade na fala, no entanto é entendida. Ainda não consegue tirar do quadro (fazer cópia), necessitando de atividades diferenciadas, lê e escreve palavras pequenas, porém tem dificuldade de memorização.

Aspectos sociais – Mantém bom relacionamento com os colegas, precisa de ajuda para fazer as atividades propostas, tem um processo de atividade lento.

Aspectos psicomotores – O aluno tem um pouco de dificuldade na coordenação motora, mas não é prejudicada por isso, pois é perceptível seu esforço para desenhar, pintar, cortar e escrever.

✓ Willder Bruno

Aspectos cognitivos – O aluno tem boa linguagem oral, demonstra habilidades de leitura e escrita, é atencioso e tem bom raciocínio lógico-matemático, no entanto tem dificuldades de interpretação, necessitando de orientação.

Aspectos sociais – O aluno tem bom relacionamento com os colegas e funcionários, mas tem um pouco de dificuldade em apresentar-se ou ler para os colegas. Tem autonomia em suas atividades e mostra-se motivado nas mesmas.

Aspecto psicomotor – O aluno possui boa coordenação motora e durante as atividades lúdicas tem precisão nos gestos e em sua postura.

✓ **Beatriz Muniz Sousa**

Aspectos cognitivos – A aluna encontra-se no processo de alfabetização, tem uma ótima oralidade, conhece as letras do nome e escreve de forma legível.

Aspectos sociais – A aluna tem um ótimo relacionamento com os colegas, desempenha satisfatoriamente suas habilidades tanto leitura quanto de escrita, possuindo autonomia no desenvolvimento das mesmas.

Aspectos psicomotor – Durante a aplicação das atividades, observa-se que a aluna possui boa coordenação motora, no entanto poderia ser melhor se houvesse material de apoio para suas dificuldades visuais.

✓ **Marcos Eduardo**

Aspectos cognitivos – Não consegue manter a atenção concentrada durante as atividades escolares. Expressa-se com facilidade ao falar.

Aspectos sociais – mantém bom relacionamento com os colegas, demonstra interesse pelas atividades pedagógicas. Demonstra comportamento inquieto.

Aspectos psicomotor – Apresenta habilidades nas atividades: andar, subir, descer etc. Relata acontecimentos da vida diária, conversa espontaneamente. Não reconhece as letras do alfabeto. Identifica cores primárias, não reconhece números.

✓ **Eliseu Sousa Silva**

Aspectos cognitivos – O aluno consegue manter a atenção concentrada durante as atividades escolares, expressa-se com facilidade a falar. Não reconhece as letras do alfabeto. Identifica algumas cores primárias.

Aspectos sociais – É muito carinhoso, mantém bom relacionamento com os colegas e apresenta um comportamento tranqüilo.

✓ **Warlison Garcia Silva**

Aspectos cognitivos – Encontra dificuldade para manter-se concentrado durante as atividades, ao falar não se expressa com facilidade, não conversa espontaneamente, não reconhece as letras, não identifica as cores primárias, nem os números.

Aspectos sociais – mantém bom relacionamento com os colegas. Demonstra comportamento tranqüilo.

Diante do exposto, afirma-se com clareza que a etnografia é a possibilidade para desvelar, a partir da realidade vivida pelos sujeitos históricos no processo de educação inclusiva, neste caso, os deficientes mentais, as experiências no âmbito da inovação pedagógica na UEB – Tancredo Neves, os significados e as redes de interações, os quais poderão contribuir para análise, discussão e implementação em outras realidades, dependendo dos padrões mínimos exigidos pela investigação etnográfica durante a pesquisa.

5.2 Instrumentos utilizados na coleta de dados

Por optar pelo método qualitativo do estudo de caso uma investigação etnográfica, cujo objetivo é possibilitar a delimitação do campo de ação do investigador, penetrando em profundidade na descrição, compreensão e interpretação das simbologias existentes.

Será utilizada as técnicas simples de observação. A observação simples não significa um simples olhar do real, mas a possibilidade de contemplar uma dada situação, a partir das suas múltiplas significações.

A pesquisa da documentação e legislação existente, o caderno de campo. A pesquisa da documentação retroalimentam os dados coletados e possibilita a leitura e análise dos mesmos, a partir da técnica de triangulação.

Entrevistas semi-estruturadas, individuais e grupais, abertas, episódicas e narrativas. A entrevista pelas suas características, interativa, aberta, episódica e narrativa ocupa um lugar privilegiado entre as técnicas utilizadas em novas abordagens educacionais. De conformidade em Triviños:

Podemos entender por semi-estruturada, em geral aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de prerrogativas...desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador começa a participar de elaboração do conteúdo de pesquisa (1987, p. 146).

Estas técnicas de coleta de dados, aqui apresentadas e parte já utilizadas na pesquisa prévia para elaboração deste projeto, serão utilizados num lócus específico de investigação que se pretende desenvolver. Será utilizada, também, a entrevista reflexiva, a qual conforme SZYMANKY (2002, p. 15)

[...] consiste no movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo (...) a reflexividade... É um juramento que poderá auxiliar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade e de contornar algumas dificuldades citadas acima, inerentes a uma situação de encontro face a face, em especial quando os mundos do entrevistado e o entrevistador forem muito diferentes social e culturalmente.

5.3 Lócus da Pesquisa

O campo empírico será a Unidade de Ensino Básico – UEB Tancredo Neves, fundada em 26 de maio de 1994, faz parte da rede pública municipal de ensino – São Luis / Maranhão / Brasil, a qual iniciou com a Educação Especial em 1998 nos dois turnos com 15 alunos em cada turno. Em 2005 continuou a funcionar nos turnos matutino e vespertino com sala de recurso.

Hoje encontra-se com um total de 42 alunos com necessidades educacionais especiais na escola pólo e anexos. 15 alunos na sala especial no turno matutino e 27 alunos inclusos na faixa etária de 8 a 16 anos.

Alunos com deficiência mental, na escola pólo, temos 11 mentais leves inclusos e 3 mentais moderados na sala especial. Tem-se na escola alunos que apresentam vários diagnósticos das seguintes deficiências: baixa visão, síndrome de down, autista, paralisias cerebrais, físicas e os demais mentais leves.

Iniciou-se com o processo de inclusão desde 2003, considera-se que a escola ainda está ensaiando os primeiros passos. O importante de tudo isso é a maioria dos funcionários, ou seja, os profissionais que acreditam na inclusão e no talento de cada um, independente de suas limitações e de conformidade com as mesmas, isto no turno matutino, os profissionais do turno vespertino evidenciam uma considerável resistência a esta clientela (de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) o que se considera uma resistência a qualquer mudança entre elas o processo de inclusão.

Observa-se os múltiplos problemas existentes que vão desde a superlotação das salas de aulas, as carências profissionais – habilidades e competências – dos professores, a ausência da família no processo, falta de infra-estrutura da escola – física e pedagógica.

5.4 Amostra

Será composta por:

- Representantes da Secretaria Municipal de Educação – SEMED;
- Representante da Superintendência Regional do Município;
- Representantes da Secretaria de Educação Especial do Município;
- Representantes dos serviços especializados oferecidos pelo Município;
- Representantes da Unidade de Ensino Básico – UEB Tancredo Neves – professores, alunos, gestores e funcionários;
- Representantes do Conselho Escolar; e
- Pais de alunos

5.5 Análise de dados

Ninguém é capaz de escrever bem, se não sabe o que vai escrever.

Câmara Jr.

Será utilizado o método de análise de conteúdo coletado por meio das diversas técnicas, anteriormente citadas. Compreende-se que a pesquisa científica objetiva fundamentalmente contribuir para o desenvolvimento do conhecimento humano, em diversas áreas, a partir de múltiplas abordagens.

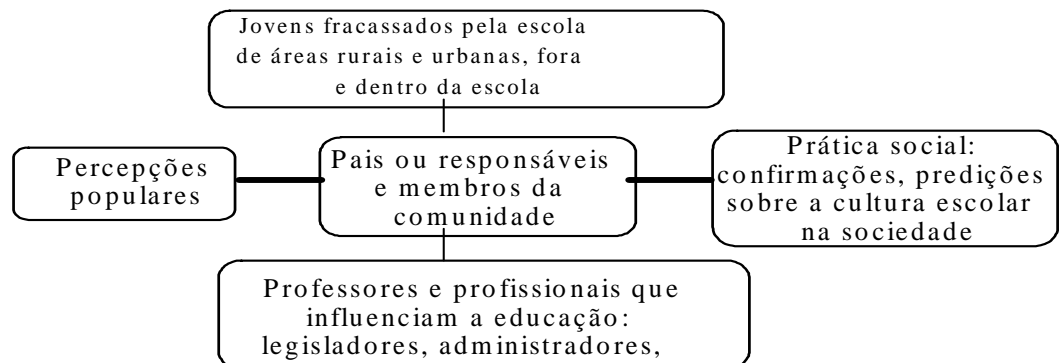
Tais pesquisas são sistematicamente planejadas e levadas a efeito segundo critérios rigorosos de processamento das informações.

Na investigação etnográfica em Educação a

[...] análise dos dados começa quando o observador ainda está no cenário de campo e continua mesmo após o tê-lo deixado. Geralmente o tempo que é necessário para a análise de campo deve ser tão longo quanto o tempo gasto fazendo o mesmo” (Seminário: Investigação Etnográfica em Educação – tornar o familiar no estranho.)

Esta análise obedecerá ao eixo de análise: comunicação dialógica – processo “botton up”.

Eixo de Análise: Comunicação Dialógica - Processo “Botton-up”



Com base na análise e no modelo dialógico utilizado para a realização da mesma, verifica-se a possibilidade de uma rede de significados e de significantes latentes na permanência do observado, no lócus de observação, como também, na maturação dos significados e conteúdos coletados, os quais torna-se-ão possíveis o desvelar do papel da escola no processo de Educação Inclusiva dos alunos com diagnóstico de deficiência mental: um estudo de caso na UEB – Tancredo Neves, emergindo as possibilidades de contribuição e extensão das experiências vividas na escola pólo (sede) até os anexos existentes, contribuindo para a caracterização da Inclusão do Complexo Educacional Municipal.

6 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Atividades/ Períodos	Revisão Bibliográfica	Construção dos instrumentos para coletas de dados	Trabalho de campo / coleta de dados	Análise e interpretação dos dados	Seminários de acompanhame nto com o orientador	Elaboração do projeto de tese	Redação da tese	Entrega de tese	Defesa da tese
Ago/2006	X	X	X		X	X			
Set/2006	X	X	X		X	X			
Out/2006		X	X		X	X			
Nov/2006			X		X	X			
Dez/2006			X	X	X	X			
Jan/2007			X	X	X	X			
Fev/2007				X	X	X			
Mar/2007				X	X		X		
Abril/2007				X	X		X		
Maio/2007				X	X		X		
Jun/2007					X		X		
Jul/2007					X		X		
Ago/2007					X		X		
Set/2007							X		
Out/2007							X		
Nov/2007							X		

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFIA

AFONSO, José António; AFONSO, José António Martin Moreno. *A educação especial em Portugal. Uma memória do movimento associativo dos pais de cidadãos deficientes: as Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS)*. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewPDFInterstitial/2248/1880>> Acesso em: 10 de janeiro de 2007.

ARANHA, Carla. No limite. *Emoção & Inteligência*, edição 11. P. 28-33. .

BARBOSA, Eduardo Fernandes; GONTIJO, Alberto de Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima dos. *Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projeto na formação de competências*. Disponível em: < <http://www.senac.br/informativo/BTS/302/boltec302d.htm>> Acesso em: 10 de janeiro de 2007.

BARCELLOS, Daisy Macedo de. *Etnografia, educação e relações raciais*. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/07etnografia.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2007.

BATISTA Gilberto Garcia. *Compendio de Pedagogia*. Ciudad de La Habana: Editorial y Pueblo Educación, 2002.

BERTALANFFY, L. et all. *Tendencias en la teoria general de sistemas*. Madrid: Alianza. S/d.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez e Telmo Mourinho Baptista. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BOAVIDA , João. *Educação: objectivo e subjectivo para uma teoria do itinerário educativo*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo*. 2ª ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL/MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Organização da Fundação Procuradora Pedro Jorge de Melo e Silva. 2ª ed. rev.atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Organização de Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental*. Organização de Raphael Silva das Neves. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. *Deficiência mental*. Organização de Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução de Fátima Murad - vol 1. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, Ana Paula Oliveira. *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Portugal: Edições ASA, 2002. P. 22-23.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. In: *Cadernos CEDES*. 2ª ed. julho de 2000, p. 78-95.

CLONINGER, Susan C. *Teorias da personalidade*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Tradução de Angélica Mello Alves. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORREIA, João Alberto. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto/Portugal: Edições ASA, 1989. (Coleção biblioteca básica de educação e ensino).

_____. *Para uma teoria crítica em educação: contributos para uma recentificação do campo educativo*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.

COSTA, Ana Maria Bénard da; LEITÃO, Francisco Ramos; MORGADO, José; PINTO, José Vaz. *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. Lisboa, 2006. Disponível em: < <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf> > Acesso em: 10 de janeiro de 2007.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (coleção polêmicas do novo tempo; v. 55).

_____(Org). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 77)

ERICKSON, Frederic. *Etnografia na educação*. Tradução de Carmem Lúcia Guimarães de Mattos. S/d.

FINO, Carlos Nogueira. Escola da pena: o emergir da uma cultura "nova". In: ESTRELA, Albana; FERREIRA, Júlia (editores). *Tecnologias em Educação, estudos e investigações, Actas do ao X Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. p. 390-401. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/10.pdf>> Acesso em: 15 de janeiro de 2007.

_____. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 02, p. 273-291, 2001. Disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfinopublicacoes.htm> . Acesso em: 15 de janeiro de 2007.

_____. Inovação e invariante cultural. In: *Actus do VII colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Universidade do Ninho, 2006. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/10.pdf>> Acesso em: 15 de janeiro de 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Porto: Afrontamento, 1975.

_____. *Educação política e conscientização*. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Inovação: construção do conhecimento*. Disponível em:< <http://www.interface.org.br/revista13/debates1.pdf>> Acesso em 10 de janeiro de 2007.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Nova luz sobre Antropologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEISSMANN, Claudine. *A criança e sua psicose*. Tradução de José de Souza e Mello Werneck. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. 6ª Reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GÓES, Maria Cecília Rafael de LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de monografia, dissertação e tese*. São Paulo: Avercamp, 2004.

HALL, Calvin Springer. *Teorias da personalidade*. Traduções de Maria Cristina Machado Kupfer. 18ª ed. São Paulo: EPU, 1984.

HERNÁNDEZ, Fernando et all. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de João Tiago Proença. Lisboa: Alexandria Editores, 2004.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A, 1987.

LA TAILLE, Yves de (Org.). *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 12ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=pt&nrm=iso&tlnq=pt> Acesso em 10 de janeiro de 2007.

MARTÍNEZ, M., *La capacidad creadora y sus implicaciones para la metodología de la investigación, Psicología*. Caracas: UCV, 1986. XII, 1-2, 37-62.

MEZQUITA, Cerezal J.; RODRÍGUEZ, Fiallo J. *Cómo investigar en pedagogía?* Ciudad de la Habana: ed. pueblo y educación. 2004.

MIGUÉLEZ, Miguel Martinez. *El método etnográfico de investigación*. Disponível em:< <http://www.prof.usb.ve/miguelm>> . Acesso em: 10 de janeiro de 2007.

MONTERO, Pilar Rico. *Técnicas para um aprendizado desenvolvido em el escolar primario*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

_____. *La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento completo*. 2ª ed. Paris: Astória Ltda, 1990.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotski: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

PERES, Júlio; NASELLO, Antonia Gladys. *Eu e o Outro: neurônios-espelho são fundamentais para que indivíduos compreendam o próximo, sintam empatia e construam relacionamentos sociais*. *Psique Ciência & Vida*, ano I, nº 12, p. 54-61.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS / SEMED. *Proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos*. São Luis/MA, 2005.

_____. *Projeto Político Pedagógico: do desafio à ação compartilhada*. Unidade de Estudos Básicos Tancredo Neves. São Luis, 2005.

_____/SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Relatório de acompanhamento*. São Luis, 2005.

_____. *Recomendações para construção de uma escola inclusiva*. São Luis, 2004.

PRIOSTE, Cláudia D. *Diversidade e adversidade na escola – queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva*. Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FE – USP, 2006. P. 83.

RAIÇA, Darcy. *Dez questões sobre a educação inclusiva de pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de.; FORTES Rodolfo Medeiros Cunha. *Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes*. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt08/qt081096int.rtf>> Acesso em 12 de janeiro de 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação do Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANCHES, Isabel. *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, nº 005 – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal, 2005. p. 127-142.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: _____. *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16.

SENNA, Luiz Antônio Gomes; GLAT, Rosana; MATTOS, Carmem Lucia Guimarães de. *Educação inclusiva e inclusão escolar – memorial descritivo da linha de pesquisa Educação Inclusiva Ciência e Cultura da Inclusão Escolar*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

SOUTA, Luis. *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALSINER, Jaan; VEER, René Van Der. *Vygotski: uma síntese*. Tradução de Cecília C. Bartalotti. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michel Cole (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Obras completas. Tomo V: Fundamentos de defectología*. La Habana: ED. Pueblo e educação, 1995.

BOLETÍN REDEM

www.redem.org