

**A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE 1º CICLO DE
ENSINO BÁSICO DE LISBOA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**
*INCLUSION IN SCHOOLS IN THE FIRST YEARS OF
ELEMENTARY EDUCATION IN LISBON: SOME CONSIDERATIONS*

Ana DORZIAT¹

RESUMO: a inclusão nas escolas regulares de pessoas consideradas com necessidades educativas especiais tem sido contemplada nas políticas educacionais de vários países. Os estudos mostram que, no Brasil, as iniciativas acontecem de forma lenta e gradual, devido às mais variadas questões, como a ausência de condições físicas, materiais e humanas das escolas e a indefinição do papel da educação especial nesse processo. A partir dessa problemática, buscamos conhecer outra realidade – a portuguesa –, na expectativa de contribuir com reflexões mais amplas sobre o tema. Assim, desenvolvemos uma investigação, visando a analisar a materialidade das políticas de inclusão em algumas escolas públicas de 1º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Lisboa/Portugal, a partir de informações prestadas pelos gestores, coordenadores e professores de ensino especial. Os dados mostraram que as escolas inclusivas de Lisboa, embora contem com a presença de professores de ensino especial em seus quadros, ainda não possuem, em termos físico e material, as condições ideais e, sobretudo, carecem de uma visão de educação e de inclusão mais ampla, que permita reavaliar antigos conceitos, presentes na educação especial. No entanto, se, por um lado, a presença dos profissionais do ensino especial pode ser vista como a permanência, em novos espaços, de antigas práticas clínicas e de compartimentalização do fazer educacional; por outro, pode apresentar-se como uma possibilidade de dar visibilidade às diferenças, de enfrentamento de conflitos e de busca de alternativas aos desafios, colocados por uma nova realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escola inclusiva. Educação especial. Diferenças.

ABSTRACT: admission in regular schools of students with special needs has been part of several educational policies in various countries. Studies have shown that in Brazil, this initiative has occurred slowly and gradually due to several problems, such as the lack of physical, material and human conditions in schools, as well as the non definition of the role of special education in this process. Based on this drawback, we endeavored to understand another reality – in Portugal –, hoping to contribute with further reflections on the theme. We conducted the investigation aiming to analyze material evidence of inclusion policies related to elementary education in public schools in Lisbon, Portugal. We based our investigation on information provided by managers, supervisors and teachers involved with special education. The data showed that although special education teachers are part of the staff in inclusive schools in Lisbon, conditions for inclusion are not as yet ideal in physical and material terms, mainly because schools lack a broader view of education and inclusion to enable them to review old concepts related to special education. Nevertheless, if on the one hand, the presence of special education professionals can be seen as a form of maintaining old clinical practices in new environments and compartmentalizing educational practices, on the other hand, it can present new possibilities for visualizing differences, for facing conflicts and searching for alternate ways of coping with the challenges presented by a new reality in schools.

KEYWORDS: Inclusive school. Special education. Differences.

¹ Doutora em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/São Paulo), com Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, sob a colaboração da Profa. Dra. Maria Odete Valente; Professora da Universidade Federal da Paraíba, Centro do Educação, Departamento de Habilitações Pedagógicas (UFPB/CE/DHP) - ana_dorziat@hotmail.com - Capes

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais torna-se clara a impossibilidade de enquadramento das discussões sobre os processos humanos em teorias, axiomas, perspectivas. A sociedade híbrida e multifacetada de hoje exige novos tipos de olhares, que busquem captar diferentes perspectivas de mundo, capazes de produzirem novos conhecimentos. Segundo Bhabha (1998, p. 19):

Nossa existência hoje está marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do presente, para as quais parece não haver nome próprio [...] Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

As respostas únicas, exatas e inexoráveis das ciências nessa (s) nova (s) realidade (s) parecem tratar de um mundo distante. Diante disso, uma variedade de perspectivas é produzida, consolidando-se o que se costuma chamar de “hegemonia dos paradigmas”. Em meio a variadas explicações e compreensões, parece não existir espaço adequado para a falta de respostas, para a indefinição, que teima em marcar o nosso tempo e que é consequência da grande quantidade existente de representações, decorrentes de trajetórias sócio-históricas, econômicas, biológicas e culturais (DORZIAT, 2006).

Entre as visões de mundo, está a das pessoas diferentes², chamadas comumente de deficientes, pessoas com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, entre outros. De uma história educacional em escolas exclusivas, denominadas escolas especiais, muito marcadas por uma visão clínico-terapêutica, passando pelo movimento de integração, atualmente, em sintonia com a tendência mundial, as políticas públicas educacionais têm procurado implementar a proposta de inclusão no sistema regular de ensino para todos os alunos, entre eles os tradicionalmente chamados deficientes.

Embora o objetivo de integração tenha persistido por um longo período, convivendo harmoniosamente com as concepções de escola especial reparadora, hoje, ao menos em termos conceptuais, a inclusão possui outras bases. De forma mais específica, o termo *integração* foi usado para representar o processo de atendimento educacional dos alunos diferentes em espaços regulares, tendo a escola especial a função de prepará-los para serem integrados satisfatoriamente. A partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o debate sobre os direitos individuais foi fomentado, dando início a novas discussões, como a de direito de todos à educação. As ideias sobre a inclusão foram semeadas não mais

² O termo “diferente”, usado neste texto, é uma forma de considerarmos que é necessário inverter a lógica centrada no biológico e investir numa perspectiva política, em que as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de pluralidade, entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade. Pelo contrário, elas se constroem histórica, social e politicamente (SKLIAR, 1999).

como uma necessidade de adaptação dos indivíduos diferentes à sociedade, especificamente à escola, como professava a campanha da integração; mas defendia que os ambientes sociais deveriam reunir condições adequadas para recebê-los. Assim, não caberia mais à educação especial preparar os alunos para serem incorporados à educação geral. Caberia agora à educação regular proporcionar modificações na estrutura e no funcionamento das escolas, de modo que se tivesse lugar para todas as diferenças.

Em termos mundiais, o movimento em prol da política de inclusão foi deliberado em conferências, dentre elas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa Conferência destacou a necessidade de se adotar medidas enérgicas para prover educação para todos, sem distinção de qualquer natureza, e contou com a participação de 155 países de todo o mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). No ano de 1994, reuniram-se em Salamanca/Espanha, de 7 a 10 de junho, mais de 300 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais, a fim de reafirmar o compromisso em prol da educação para todos, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Nessa Conferência, foram discutidos temas, como acesso e qualidade da educação, e foi reconhecida a necessidade e a urgência de adotar-se, como uma questão legal e/ou de política, o princípio da educação inclusiva, que significava, basicamente, a admissão de todas as crianças nas escolas regulares.

A Declaração de Salamanca passou a ser um guia que norteou os documentos oficiais em todo o mundo. Ela traz textualmente que:

Reafirmando o direito de todas as pessoas à educação conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares;

Recordando as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, nas quais os estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo [...].

Cremos e proclamamos que:

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades

acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

Ainda segundo a declaração:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade.

O direito de todos à educação passou a ser, então, veiculado, constituindo-se em apelo contundente, porque vai ao encontro dos anseios e aspirações de muitos que reivindicam uma educação democrática e cidadã. Embora esses princípios se confundam e se mesquem a outros menos elevados, pois compõem o quadro da política globalizadora hegemônica, que está atrelada a interesses mercadológicos e, para se manter, produz resultados que confirmem a lógica desses sistemas; a educação inclusiva pode ser vista como possibilidade de abalar as verdades inquestionáveis historicamente presentes nas escolas, reforçando os fundamentos científicos da teoria dos Estudos Culturais. Essa teoria busca desenvolver um novo olhar sobre o currículo escolar, realizando reflexão rigorosa em que os conhecimentos, para além de listas de conteúdos e atividades, são produto de outros e diferentes pensares, outras e diferentes percepções de mundo e de experiências. Representa ferramenta poderosa, capaz de preparar os indivíduos para a sociedade existente, para posição de domínio ou submissão, para assunção de posições críticas ou alienadas, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania. Portanto, considerar as diferenças no currículo vai além de, pura e simplesmente, utilizar procedimentos que visam a reduzir preconceitos sociais frente às minorias. A busca de uma política da diferença no currículo requer atitude de atenção, de coragem e, sobretudo, de criação. Pensando nessa direção, Corazza (2004, p. 184) afirma que se faz necessário modificar a formação do intelectual da Educação,

[...] constituindo-o menos como pedagogo, e mais como analista das culturas, como um artista, como um poeta que se (re)inventa permanentemente, que já tem condições de pensar e bailar com seus conhecimentos para educar uma infância des-iludida.

Essa reflexão tem como fio condutor as noções de cultura que se contrapõem à ideia de que a realidade social seria como uma árvore, com troncos

e ramos, que se dividem de forma binária, sem estabelecerem conexões entre eles. Estão nessa perspectiva, fundamentalmente, as concepções de Deleuze e Guattari (1976 apud MONIZ, 2008), que vêem pessoa/cultura como entidades múltiplas. Contrários à ideia de ramificações binárias, esses autores consideram que há um entrecruzamento em todas as ramificações, que envolvem organizações de poder, lutas sociais, arte, linguística, educação etc., portanto, os fenômenos sociais e/ou comportamentais podem ser considerados por vários ângulos. Mais do que analisá-los em si, é preciso nos perguntarmos por que em determinado contexto ele se construiu, se manteve ou foi posto em causa.

Falar de cultura é tratar de escolhas individuais que são feitas ao longo de todo um ciclo de vida humana, mas que, ao contrário de visões tradicionais, deve ser tomadas na sua plasticidade e dinamicidade, por ser algo contextual e contextualizante. Por ser a cultura uma aprendizagem de valores e de normas obtidas a partir das dinâmicas de socialização, Forquin (1993) propõe o uso do termo culturas (no plural).

A instituição Escola, pressionada em todo o mundo, em razão das novas configurações de sua população-alvo, embora tenha passado a tratar, em termos formais, a diversidade cultural e o acesso de todos ao ensino, sua forte tradição reguladora administrativa de ritmo e modo de trabalho tem levado a uma descontinuidade entre a cultura escolar e as diferentes culturas que a frequentam, o que representa um conflito que pode produzir dois tipos de exclusão: a mascarada, aquela que mantém os alunos na escola, mas os isenta de uma participação real na construção de conhecimentos, e a física, que representa a saída definitiva do sistema educativo.

Diante desse quadro, concordamos com Deleuze (2000), quando afirma que é preciso alterar a pedagogia tradicional, fazendo algo diferente. Considera um erro confundir-se a diferença com o oposto, ao querer-se alterar a pedagogia tradicional, e optar-se por afirmar finalidades e procedimentos didáticos contrários. Segundo ele, o diferente não é sinônimo de oposto. Portanto, a preferência por políticas diferentes na educação significa entendê-las de modo diferente, questionando radicalmente a educação, para poder apreendê-la na sua essência, como uma questão que é da escola, mas que envolve para além dela.

É, diante desse desafio que temos desenvolvido, desde 1993, nossas pesquisas. Num primeiro momento, enfocamos em nosso mestrado e doutorado, realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo/Brasil, estudos relacionados ao ensino de Surdos. Nos últimos anos, atuando na linha de Políticas Públicas e Práticas Educativas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), temos desenvolvido também investigações sobre as Políticas de Inclusão das pessoas que, tradicionalmente, recebiam educação formal na modalidade de Educação Especial. Essas pesquisas estão desmembradas em projetos de iniciação científica, mestrado e doutorado, orientados por nós, e é a linha mestra do grupo de pesquisa,

cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil), intitulado “Inclusão e Alteridade: um novo olhar sobre o Currículo”. Buscamos analisar as políticas de inclusão para além da sua terminalidade quantitativa, que dedica atenção especial aos indicadores relacionados ao número de alunos matriculados em escolas regulares, desenvolvendo olhar mais sistêmico, direcionado para a escola, não como único local de formação, uma vez que a transmissão/assimilação de saberes dá-se em vários espaços sociais, mas como importante lugar de formação humana. Mesmo diante das contradições intrínsecas ao estudo das relações que se dão nesse ambiente educacional, carregadas de certeza e dúvida, de utopia e realidade, de criatividade e resistência, consideramos necessário acreditar numa transformação, não pela identidade de um ser humano singular, porém pela possibilidade da vivência da alteridade.

Tendo em vista que o tema da inclusão faz parte da agenda mundial, reputamos como de grande relevância conhecer experiências inclusivas de outro país, como Portugal, as quais possam vir a contribuir para reflexões mais amplas sobre o tema³. Para tanto, perguntamo-nos: Como os documentos oficiais em Portugal têm considerado a questão da inclusão? Como tem se materializado essa política em escolas públicas de 1º Ciclo do Ensino Básico⁴ da cidade de Lisboa, em termos físicos, materiais e pedagógicos?

Para responder, delimitamos como objetivo desta pesquisa: *analisar a materialidade das políticas de inclusão em escolas públicas da cidade de Lisboa, a partir de informações prestadas pelos profissionais responsáveis pela escola.*

2 MÉTODO: O CAMINHO DA PESQUISA

A presente investigação está baseada, como a própria natureza da pesquisa educacional impõe, numa abordagem qualitativa (MINAYO, 1993). Procuramos assim, na medida do possível, situar os fenômenos a serem apreendidos no momento histórico em que eles aconteceram, considerando as influências sofridas pelos campos econômico, político e social. Considerando que os levantamentos, tanto bibliográficos, referentes às políticas e as práticas educativas inclusivas, quanto empíricos, oriundos das informações prestadas, são parte de uma realidade cultural própria, construídas nas relações de subjetividade, cuidamos para desenvolver um estudo cauteloso, ainda mais diante dos limites impostos pelo tempo (um ano) de contato com uma nova cultura (a portuguesa) e, conseqüentemente, de imersão na situação investigativa.

Marcamos nosso fundamento epistemológico, baseados no pensamento de Morin (1997, p. 26), que concebe os conhecimentos na sua

³ Os dados ora apresentados representam um recorte de investigação realizada como cumprimento de Estágio Pós-Doutoral, realizado na Universidade de Lisboa, no ano de 2008.

⁴ O 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

complexidade, entendendo a importância de atenção aos fatores subjetivos e contextuais nas suas elaborações. Diz ele:

Se antes as ciências se baseavam na experiência, na observação e na razão, ou seja, no procedimento empírico racional para chegar a um fundamento científico capaz de ser o espelho da realidade e do mundo [...] hoje, somos obrigados a nos situar, reconhecer-nos a nós mesmos para falar da sociedade da qual fazemos parte.

A pretensão desta investigação é produzir conhecimentos a partir de um exercício de reflexão situado e relacional, em que a análise seja um ato multidirecional e aberto, ao invés de simplificador e transferível. Foi então necessário, assim como afirma Morin (1997, p.30), pensar complexo, entendendo que “o conhecimento navega em um mar de incertezas, por entre arquipélagos de certezas”.

Baseados nesse princípio, embora reconheçamos a necessidade de definições apriorísticas, buscamos desenvolver neste estudo um processo metodológico que se pretende dinâmico, construído na relação entre o objetivo e o subjetivo, o particular e o geral, as certezas e as incertezas.

A partir desse marco conceitual, traçamos os rumos da presente pesquisa, tendo como universo 11 (onze) escolas públicas de 1º Ciclo do Ensino Básico do município de Lisboa/Portugal, que atenderam a alunos considerados com diferenças biológicas, incluídos no conjunto de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ano letivo 2007/2008. Iniciamos a investigação pelo levantamento dos Agrupamentos escolares que geriam as escolas, através da *internet*, no sítio do Ministério da Educação de Portugal, a fim de obtermos a autorização para a realização da pesquisa.

O contato com os membros dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos, que perfaziam 28 (vinte e oito), não foi tarefa fácil. Num primeiro momento, dirigimo-nos pessoalmente a cada um desses Agrupamentos, munidos de um requerimento, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para a realização da mesma. Em alguns, esse requerimento foi entregue na secretaria do Agrupamento, pela não disponibilidade dos membros do Conselho em receber-nos, e, em outros, foi entregue diretamente a um membro do Conselho Executivo, com a assertiva de resposta futura. Enviamos também o mesmo documento por e-mail e/ou fax.

Perspectivando uma situação ideal de pesquisa, estipulamos no projeto a entrevista como instrumento de coleta de dados, por o considerarmos mais apropriado, uma vez que permite uma maior aproximação com a realidade a ser estudada e uma interação mais natural e estreita com os sujeitos (pesquisador e participante) da pesquisa, como diz Richardson (1999). Ele esclarece que esse termo é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Entre* indica a relação

de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas; e *vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. O termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. No entanto, diante das imensas dificuldades em obtermos, após a entrega do requerimento, respostas de grande parte dos Agrupamentos, justificada pela proximidade do final do ano letivo 2007-2008 (junho-agosto/2008) ou início do 2008-2009 (setembro de 2008), diversificamos o instrumento de coleta de dados, realizando a entrevista ou obtendo as informações por meio de questionário, quase sempre seguidos de conversas informais sobre os dados escritos.

Basicamente, as informações requeridas por esses instrumentos se referiam às razões para a matrícula dos alunos diferentes, às condições físicas e profissionais existentes, para que o ensino pudesse ser desenvolvido a contento, e às dificuldades percebidas no processo de inclusão. Essas informações foram prestadas pelos gestores, coordenadores ou pelos professores de ensino especial dos estabelecimentos de ensino, que praticavam a inclusão nas escolas regulares.

De posse de todos os dados, passamos à organização dos depoimentos obtidos das entrevistas (transcrição) e dos questionários. Em seguida, a partir da leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, de uma “leitura flutuante”, no dizer de Minayo (1993, p. 235), buscamos realizar as possíveis conexões com o levantamento bibliográfico sobre os documentos legais e as pesquisas sobre as práticas inclusivas em Portugal e sobre as nossas bases conceptuais, ligadas basicamente ao currículo e à globalização, numa perspectiva dos Estudos Culturais. Optamos pelo entrelaçamento desses aspectos (revisão da literatura, dados etc.), por considerarmos que, metodologicamente, urge superarmos as compartimentalizações estanques nas produções de conhecimento, dirigimo-nos para uma estrutura mais integrada.

Desse modo, a análise de dados foi realizada, ao estabelecermos articulação entre os dados obtidos no estudo empírico, em constante diálogo com o referencial teórico sobre a inclusão e suas bases legais. Tentamos, assim, desvendar o que estava oculto nos conteúdos manifestos, na tentativa de irmos além das aparências do explicitado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS - RAZÕES, CONDIÇÕES E DIFICULDADES

Na década de 70, surgiu na Europa um grande incremento à integração dos alunos com diferenças biológicas, na escola e na sociedade. Em Portugal, assistiu-se às primeiras tentativas de integração dessas crianças em estabelecimentos regulares de educação (crianças cegas), que começaram a ser atendidas em classes especiais. Estas iniciativas, primeiramente lideradas pelo Ministério dos Assuntos Sociais, começam a ser progressivamente assumidas pelo Ministério da Educação.

Segundo Lima-Rodrigues (2007), a ideia de integração nas escolas portuguesas veio a ser uma realidade incontornável, com as transformações políticas e sociais, após 25 de abril de 1974⁵. Como primeira medida prática, são criadas, em 1975, pelo Ministério da Educação, as primeiras equipes de ensino especial que tinham por objetivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com diferenças sensoriais ou motoras, com capacidade para acompanhar os currículos escolares. Mais tarde, este apoio à integração começa a abranger crianças com diferenças mentais – integradas nas escolas de ensino regular. Estas equipes somente são legalizadas cerca de dez anos depois, com a publicação do Despacho-Conjunto nº36/SEAM/SERE/88, documento que estabelece, pela primeira vez, as normas da Educação Especial.

Nos finais dos anos 70, através da Direção Geral de Ensino Básico, o Ministério da Educação cria os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem e as Unidades de Orientação Educativa que, para além de professores, integravam também psicólogos. Estes serviços, entretanto, foram posteriormente extintos, através do Despacho nº33/SERE/88, sob pretexto que se sobrepunha à ação das Equipes de Educação Especial.

De forma lenta e hesitante, assistia-se aos primeiros passos no processo de integração de crianças diferentes nas estruturas regulares de ensino e educação. De acordo com Bairrão (1998), foi nos anos 80 que se procedeu a reorganização dos serviços, com a criação das estruturas regionais e a publicação de importante legislação sobre o assunto, tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86 de 14 de Outubro, que proclamava nos artigos 17º e 18º a igualdade de oportunidades e o direito de todas as crianças à educação, independentemente de suas características físicas, sociais e étnicas. É definida a Educação Especial como modalidade integrada ao sistema geral de educação, prestando apoio às estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Prevê, também, o ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência da criança (FELGUEIRAS, 1994).

Foi nos anos 90 que a política educativa se tornou clara na responsabilização da escola do ensino regular na educação das crianças com diferenças biológicas. O regime educativo especial nas escolas do ensino regular foi definido e regulamentado pelo Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto, que prevê a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem do

⁵ O dia 25 de Abril de 1974 representou um marco na vida político-social dos portugueses. Neste dia, o golpe de estado militar derrubou o regime político que vigorava em Portugal desde 1926, sem grande resistência das forças leais ao governo, que cederam perante a revolta das forças armadas. Este movimento é conhecido por Dia D, 25 de Abril ou Revolução dos Cravos. O levantamento foi conduzido pelos oficiais intermédios da hierarquia militar, na sua maior parte capitães que tinham participado na Guerra Colonial. Considera-se, em termos gerais, que essa revolução trouxe a liberdade ao povo português, denominando-se o dia 25 de Abril o “Dia da Liberdade”, com feriado instituído em Portugal para comemorar a revolução. Um ano depois do golpe, realizaram-se as primeiras eleições livres, para a Assembleia Constituinte, que foram ganhas pelo Partido Socialista.

aluno, denominado na lei como aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Entende por aluno com NEE aquele que apresenta

[...] qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz (WARNOCK, 1978, p. 41).

Foi criada uma nova realidade no sistema educativo, em que esse aluno, considerado com NEE, tem o direito de ingressar na classe regular. A escola deve estar preparada para responder adequadamente à problemática de cada aluno, de acordo com as suas características, incentivando a uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem.

Baseado nas recomendações contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994) e nas Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 1990), o pensamento sobre o atendimento aos alunos com diferenças biológicas sofre, novamente, alterações conceptuais. Progressivamente surge a necessidade emergente da construção de uma Escola Inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem.

Neste âmbito entra em vigor em Portugal a 1 de julho de 1997 o Despacho Conjunto n.º105/97, que dá corpo a uma política educativa mais inclusiva, criando Equipes de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) de abrangência local, para colaborar com escolas e docentes de apoio educativo, na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas. Neste documento é reforçada a necessidade da diferenciação curricular, através da adaptação e individualização às necessidades e características de cada um, em especial dos alunos com diferenças biológicas. Este Despacho aponta para um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a especial, numa preocupação conjunta, pelo atendimento de todas as crianças na turma. O enfoque do atendimento educativo a todos os alunos centra-se na escola, assistindo-se, pela primeira vez, segundo Lima-Rodrigues (2007), à colocação de docentes, para apoio educativo.

Surge, então, em Portugal, o movimento da Inclusão, que preconiza uma mudança de valores, mentalidades e de práticas de sala de aula, dado que prevê um trabalho de parceria, colaboração entre todos os intervenientes e uma resolução cooperativa dos problemas, bem como estratégias diferenciadas de ensino, adaptação e apoio na turma do ensino regular e uma sala de aula receptiva e flexível (LIMA-RODRIGUES, 2007).

No entanto, a Educação Inclusiva, oficializada principalmente no Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, traz a reboque, juntamente com o conjunto

de críticas e desafios colocados ao sistema escolar português. Ele debate, por um lado, a sua função e papel quer ao nível interno quer no restante da sociedade, por outro, a evolução tecnológica, as novas concepções epistemológicas e a multiculturalidade das sociedades atuais; a necessidade de reformulação do currículo lecionado nas escolas e do perfil de aluno que se pretende alcançar. Com isso, o Sistema Educativo Português assume a concepção do currículo como projeto, por meio do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, instituindo a necessidade de ultrapassar uma visão do currículo, como um conjunto de normas a cumprir, de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste documento, entende-se por Currículo Nacional um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a serem desenvolvidos pelos alunos, ao longo do ensino básico. Também é proposto que o desenvolvimento do currículo seja realizado pela metodologia de projeto como forma de adequá-lo ao contexto de cada escola e turma. Está expressa a preocupação de conceder uma particular atenção às situações de exclusão, decorrendo daqui a necessidade de adaptar o Currículo Nacional às necessidades e contextos de cada escola e turma, resultando documentos como o Projeto Curricular da Escola (PCE) e o Projeto Curricular da Turma (PCT). Como objetivos fundamentais desse modelo curricular, propõe-se no preâmbulo a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos através da articulação e da contextualização de saberes.

Esta nova configuração do currículo tem como processo de concretização o projeto, e como princípios orientadores a flexibilidade, a adequação e a diferenciação em função dos alunos a que se destina (SIMÃO; RODRIGUES, 2006). Desse modo, o modelo curricular proposto para a escola portuguesa tem cinco características implícitas: está centrado na escola; está relacionado com o meio envolvente; é consensual; integra saberes e experiências dos alunos; e, por fim, serve de guia à comunidade escolar.

Embora os textos oficiais representem lastro legal para as ações inclusivas em Portugal, apresentando a escola regular como o lugar onde devem ser possibilitadas e promovidas ações transformadoras, em que a diversidade possa ser vista e vivida de forma plena, criando, assim, condições de responder aos anseios e necessidades de todos, urge nos questionarmos se os princípios expostos nesses documentos foram assimilados na sua inteireza pelos que estão no cotidiano escolar.

Considerando as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, que possuíam alunos diferentes, no ano letivo 2007-2008, sobre as razões que levaram esses alunos a serem matriculados nessas escolas, pudemos elencar o fato de a escola: encontrar-se numa área próxima à residência dos alunos diferentes; ter que atender à lei; reger-se por razões éticas; dar respostas ao elevado número de

casos; dar oportunidade de integração/inclusão; proporcionar competências que permitissem o desenvolvimento desses alunos, com a adoção de estratégias e metodologias de intervenção; atender solicitação de familiares; acatar alunos rejeitados de outras escolas; ter disponibilidade de acolhimento; possuir envolvimento afetivo na comunidade escolar e implementar uma pedagogia diferenciada nas salas.

Não pudemos deixar de perceber que, mesmo essas razões abrangendo questões bem distintas, os dados indicam que a inclusão dos alunos diferentes nas escolas parece não ter sido oriunda de uma mudança de postura político-pedagógica das próprias escolas, no sentido de acolhimento às diferenças e o acatamento da multiculturalidade como essência do ato pedagógico. Exceto uma escola se reportou à implementação de pedagogia diferenciada nas salas de aula e à disponibilidade de acolhimento. A maioria das razões alegadas, que impulsionaram as iniciativas de aceitação dos alunos diferentes, estiveram ligadas a fatores externos, devido à existência de pessoas diferentes na área de proximidade da escola, à legislação ou ao apelo de familiares, etc., como pudemos apreender dos dados. Embora as demandas dos novos tempos estejam pulsantes, no anseio de respostas para situações e contextos que ora se mesclam, ora se distanciam, exigindo respostas mais flexíveis das escolas, os discursos em torno das práticas pedagógicas ainda parecem secundários como possibilidades transformadoras de uma realidade de exclusão, haja vista terem sido pouco consideradas nas razões para a inclusão. As motivações para aceitação da diferença parecem estar mais no plano da ética, como surge em uma das razões alegadas, como concretização de concepções de currículo multicultural. Na verdade, este é um fator indispensável para que aconteçam as mudanças exigidas em direção a uma inclusão de fato, que considere a importância de um novo olhar sobre o currículo, um olhar que enxergue o potencial criador das diferenças.

Sobre uma das razões mais mencionadas para o acesso dos diferentes nas escolas regulares - a determinação legal -, concordamos com Ferreira e Ferreira (2004), quando afirmam que o fato de a inclusão se dar num processo de imposição legal, pode gerar resistências, criando uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem, contudo, envolver toda a comunidade escolar num processo de compromisso com o desenvolvimento escolar desses alunos. Essa posição é compartilhada, também, por Skliar (2001), segundo o qual é pouco provável ocorrer mudanças através da imposição legal. De acordo com ele, para que haja mudanças significativas nas escolas, de modo a promover uma real inclusão, deve-se considerar que, na educação, estão imbricados fatores como a participação dos personagens, a complexidade das relações, o jeito de fazer educação e a maneira como se organizam e como funcionam os sistemas.

Parece ficar patente, desse modo, que a Declaração de Salamanca, ao mesmo tempo em que incorporou críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e às exigências tradicionais para que os indivíduos se adaptem a eles,

contraditoriamente, atribuiu às escolas amplos poderes, desde o combate a atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora, como chama a atenção Laplane (2004). A Declaração desconsiderou o movimento existente entre as estruturas sociais, que refletem as contradições presentes na sociedade, as relações de poder e o jogo de interesses. A tentativa de apagamento dos conflitos sociais existente no documento é uma noção equivocada, prejudicial ao enfrentamento real das desigualdades sociais e combate aos processos de exclusão.

Outro dado que deixa transparecer alguns limites da inclusão praticada nas escolas públicas de Lisboa diz respeito às condições físicas existentes em algumas escolas. Os dados mostraram que, embora alguns dos representantes dessas escolas tenham relatado não haver barreiras arquitetônicas, ainda existiram aqueles que disseram haver restrições quanto aos espaços físicos, que impedem, muitas vezes, a circulação dos alunos com peculiaridades motoras e físicas. Esse dado é preocupante, se considerarmos a importância de livre circulação de todos, como apresentam os documentos sobre a matéria, e a importância de a escola, enquanto instituição formadora, dar respostas à altura, para a sociedade, de modo a exigir também dela acessibilidade nas vias públicas (ruas, avenidas, parques) e nas edificações de uma forma geral, públicas e privadas. As questões físicas foram relacionadas também à existência de sala de apoio e de recursos em algumas escolas (muitas vezes, conseguidos por meio de iniciativas dos próprios professores de educação especial, como rifas e parcerias). Em outras há a carência total de ambientes de apoio. Isso torna evidente a necessidade de se pensar a inclusão em sua integralidade. A inclusão não pode ser feita só para alguns, mas para todos.

Em relação aos recursos humanos, os dados mostraram que não havia, nesse aspecto, também uma uniformidade de procedimentos. Enquanto existiam escolas com técnicos, desde os de ensino especial, terapia de fala, fisioterapia, auxiliares de ação educativa etc.; havia aquelas em que só existiam professores de ensino especial.

Mesmo diante de certa precariedade das condições de recursos humanos em algumas escolas, pudemos constatar que todas pesquisadas possuíam professores de ensino especial, o que pode significar uma responsabilização com os alunos diferentes, num momento de transição em que, acreditamos que a escola regular não mudou seus movimentos pedagógicos, no sentido do acatamento das diferenças, enquanto possibilidade de enriquecimento curricular. Como Skliar (1997), entendemos que a herança clínico-terapêutica, presente em muitos dos procedimentos da educação especial, não contribui para uma visão apropriada que desarticule os binômios normal/anormal e as estratégias de desocultação da alteridade humana. Dessa forma, urge refletirmos sobre a possibilidade de serem construídas estratégias de parceria multidisciplinar, envolvendo profissionais da educação regular e da educação especial, com vistas a uma real mudança. A educação regular precisa superar suas concepções

homogeneizadoras, padronizadas, que embotam a visão sobre a multiplicidade de formas de elaboração e expressão de humanidade; e a educação especial deve abdicar de sua tradicional visão de deficiência, como um apêndice indesejado nas construções das subjetividades, a ser eliminado a todo custo por procedimentos terapêuticos.

Segundo Freire e César (2006), é comum no processo de inclusão desenvolverem-se entre os professores de ensino regular e os de apoio educativo relações tensas e conflituosas, fruto de interpretações distintas que uns fazem das funções dos outros. Para Forlin e outros (1996), frequentemente, os professores do apoio educativo consideram-se mais competentes do que os seus colegas de ensino regular. Outrossim, consideram que os seus colegas de ensino regular não estão tão empenhados e envolvidos com os alunos considerados com NEE, como eles. Por outro lado, é comum os professores de ensino regular duvidarem da competência dos professores de apoio educativo em relação à atuação em sala de aula (FORLIN et al, 1996; MORGADO, 2003). Esse é um aspecto complicador, uma vez que um sólido trabalho em equipe entre os educadores, tendo como objetivo uma confluência entre saberes, é, segundo Wang (1995), uma das primeiras condições para o sucesso educativo.

As reflexões em torno dos alunos diferentes não devem estar polarizadas entre os educadores do ensino regular e do ensino especial, o generalista e o especialista, como, muitas vezes, acontece. Acreditamos que um não deve prescindir do outro, mas, ambos precisam rever seus conceitos, suas visões de desenvolvimento e de sociedade, de modo a contribuir, realmente, para processos menos fictícios de inclusão. Concordamos com Correia (2003, p. 15), quando afirma que

[...] os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, e parece ser esta a situação, da inclusão passamos a exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos.

Para desmistificar a retórica presente nas implementações das políticas de inclusão, é necessário que essas e outras questões sejam enfrentadas. Existem inúmeras outras dificuldades nas escolas, como mostraram os participantes desta pesquisa, ao se reportarem às dificuldades que representavam impedimentos à inclusão desejada. Todas as respostas apresentaram dificuldades, quanto ao processo de inclusão desenvolvido nas escolas, sobretudo no que concerne à falta de profissionais capacitados (principalmente os especialistas em avaliação, de modo a se realizarem encaminhamentos adequados) e de quantidade suficiente de auxiliares de ação-educativa. Foram tratados, também, como dificuldades: a falta de condições materiais (pedagógicas e terapêuticas) e físicas (inadequação de refeitórios e dificuldade de acessibilidade aos pisos superiores); ausência de

hardware e *software* adaptados; dificuldade em implementar currículo adequado; diminuição do tempo destinado à preparação de materiais pelos professores, devido ao aumento das horas de reuniões; turmas com vários níveis de aprendizagem, com problemas de disciplina e com deficientes; a mentalidade, o preconceito e a ignorância; a formação insuficiente ou inadequada de professores e a existência de um sistema obsoleto, que se isenta de preparação para dar suporte às práticas atuais.

Como é possível observar, as dificuldades existentes no processo de inclusão são inúmeras. O que podemos considerar preocupante é que na base de todas essas questões, levantadas nas realidades pesquisadas, está a ausência de pressupostos conceptuais que gerem práticas inovadoras a serem implementadas nestes ambientes. Constatamos, ao confrontar a prática relatada com o discurso oficial, que há antagonismos profundos. Os dados expostos mostram a necessidade de novas práticas e atitudes para suprir as falhas e deficiências existentes, que denunciam uma inclusão ainda precária, diferente do que é determinado em lei.

Isso é reforçado pela preocupação de uma respondente em relação à formação dos educadores, a qual é avaliada por ela como insuficiente e inadequada. A mesma participante disse:

Existe uma padronização em curso que não propicia a inclusão. Por isso, é preciso estarmos atentos aos democratismos que tratam sobre a inclusão, apelando para os valores humanos, mas sem atentar para os valores reais, para as teorias que podem vir a contribuir de fato com o processo.

Esse depoimento vai ao encontro das afirmações de Santos e Rodrigues (2006), quando dizem que, embora tenha evoluído em termos legais, as práticas inclusivas continuam a se deparar com um modelo institucional que mantém uma estrutura rígida, baseada em normas elaboradas pela administração central, que também exerce, à distância, o controle sobre sua aplicação. Em contradição com o texto legal, a prática parece estar fundamentada numa visão de igualdade, como uniformidade: o que se desenvolve com um aluno deve desenvolver-se de igual modo ao outro, e o seu rendimento escolar é comparado ao do colega. Os alunos considerados com necessidades educativas especiais sofrem as consequências de como se estabelecer uma prática pedagógica, correndo o risco de serem definitiva e fisicamente excluídos, ou continuar na escola regular apenas sob os cuidados de especialistas da área de educação especial.

Os documentos legais, elaborados pelo Ministério da Educação, que buscam responder aos anseios de uma educação para todos, como determina a agenda mundial, embora tenham, de acordo com Santos e Rodrigues (2006), procurado perspectivar para a escola novos enquadramentos, novas formas de organização e funcionamento, dotando-as de (alguma) autonomia, de mais recursos, maior flexibilidade curricular, não têm representado mudanças

substanciais, por serem absolutamente externos à escola, confirmando a noção de que as mudanças não acontecem por decreto.

O cerne do movimento de transferência de crianças e jovens de escolas exclusivas para escolas regulares, que foi iniciado nos anos 70 e originou uma redefinição do serviço educativo, parece continuar intacto. A pretensão da medida ainda é remediar os défices do sistema especial e não transformar as práticas nas escolas regulares, com vista ao sucesso educativo de todos os alunos (NIZA, 1996). O sistema educacional de Portugal deixa transparecer a influência de uma visão objetivista de conhecimento científico, que confere o fracasso à ineficácia da escola especial ou à deficiência de seus alunos. A escola regular, ao invés de mudar para acolher as diferenças, parece propensa a acionar dispositivos educativos especiais para os sujeitos, por professores especialistas, desligados das restantes áreas da escola, uma vez que os demais profissionais admitem não ter competência ou conhecimentos para os casos apresentados.

Essa visão de incompetência é consentânea com os dados do estudo realizado por Canário (2000 citado por SANTOS; RODRIGUES, 2006), junto a professores, mostrando a forma como eles encaram a heterogeneidade. Eles expressam a ideia de uma desvalorização de sua competência e de uma nostalgia da homogeneidade perdida, como aspectos de dificuldade na relação pedagógica.

Essa situação é preocupante, se compreendermos que, segundo o Relatório denominado *Observatório de Apoios Educativos 2002/03*, o total de alunos com necessidades especiais atendidos no Sistema Educativo Português, naquele ano letivo, foi de 61.552. Destes, 62,4% eram possuidores de necessidades educativas permanentes e correspondem a 5% da totalidade da população escolar que frequenta o ensino básico. Ao longo da escolaridade, esses alunos estão distribuídos da seguinte forma: 50,1% dos alunos no 1º Ciclo e 34,6% nos 2º e 3º Ciclos. Destes alunos, 50.206 têm idade compreendida entre 6 e 15 anos (SIMÃO; RODRIGUES, 2006).

Diante deste quadro, a perspectiva legal atual parece não configurar movimentos diferentes aos já existentes. Ao contrário, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, o mais recente documento sobre a inclusão em Portugal corrobora a visão centralizadora das iniciativas governamentais sobre os rumos das políticas educacionais, não incentivando mecanismos de participação dos envolvidos no processo (familiares, especialistas, comunidades escolar, investigadores etc.), nem de desestabilização das práticas educacionais cristalizadas e anacrônicas, existentes nas escolas que se pretendem inclusivas. Ao contrário, acentua a necessidade de classificar os alunos, tendo em vista a deficiência, ratificando a visão clínica, tão presente nos encaminhamentos e estratégias da Educação Especial. Como coloca Zabalza (1999), mesmo os princípios inclusivos tem redirecionado o foco, atribuindo à escola a responsabilidade pela educação de todos os alunos; continua-se a acionar dispositivos educativos especiais, a categorizar os sujeitos, e a entregá-los aos cuidados especializados.

4 REFLEXÕES FINAIS

Embora reconheçamos que o ideal de educação para todos é, de certa forma, utópico nas suas propostas mágicas de inclusão, uma vez que lida com sistemas educativos que estão à serviço da manutenção de relações de poder, presentes na sociedade, que é excludente na sua essência, acreditamos que é possível persistir no campo da busca de transformação em direção a sociedades mais justas. Para isso, não basta inserir fisicamente os alunos historicamente marginalizados na escola. É necessário fazer da educação prioridade, proporcionar condições materiais, físicas, de recursos humanos e, sobretudo, desestabilizar as padronizações de desenvolvimento humano, herdadas de visões positivistas. A inclusão não pode ser de/para alguns (alunos com diferenças biológicas, étnicas, de gênero, de religião etc.), mas envolver todo o sistema educacional.

Mesmo tendo avançado em termos legais, no tocante à autonomia, já que as escolas passam a ter o poder “de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro de seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (Decreto-Lei nº 115-A/98, Artigo 3º), os dados apresentados neste estudo mostraram que as escolas em questão parecem carecer de muitas condições, para a materialidade de uma inclusão de fato.

Quanto aos recursos humanos, mesmo com o indicativo de que é delegado aos professores de educação especial a responsabilidade pelos alunos com diferenças biológicas, o que pode ser analisado como uma forma de, pura e simplesmente, demarcar outros territórios para antigas práticas e dificultar o desenvolvimento de outras que desarticulem antigas noções de educação, em vistas a um projeto educativo de valorização das diferenças; esse fato chama-nos a atenção, uma vez que difere de algumas experiências por nós conhecidas (no Brasil)⁶, onde se presencia uma retirada dos serviços especializados, deixando atônitos os professores do ensino regular. Os conflitos e tensões existentes entre esses profissionais, como apontam algumas investigações (p.e. FREIRE; CÉSAR, 2006), é um aspecto a ser encarado. Embora o crescente processo de globalização tenha levado a uma individualização e competitividade profissionais cada vez mais acirradas, as demandas da escola atual exigem um trabalho de grupo, multidisciplinar, em que as diferenças e todas as suas implicações sejam consideradas, explicitadas e negociadas. Urge entendermos que o respeito às diferenças não representa sempre o consenso, mas significa, na maioria das vezes, o enfrentamento das relações de poderes, dos conflitos e das disputas entre variadas lógicas.

Devemos estar atentos às complexas conexões que envolvem as sociedades atuais, desde que elas são engendradas em torno de expectativas que

⁶ Como exemplo, temos as pesquisas desenvolvidas por nós nas escolas públicas de João Pessoa-PB-Brasil.

têm fortes marcas do crescente fortalecimento do capitalismo neoliberal global, o qual, por sua vez, contribui para a implementação de políticas contraditórias. Ao mesmo tempo que constrói discursos sobre a multiculturalidade, institui novos mecanismos subliminares de exclusão, ocasionadas por falta de condições adequadas, de currículos obsoletos, de compartimentalização de responsabilidades etc. Por isso, não basta a legalização do direito de todos à educação, mas também e, fundamentalmente, o entendimento de que essa educação reivindicada deve atender ao que todos têm direito.

REFERÊNCIAS

BAIRRÃO, J. et al. *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1998.

BHABHA, H.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. Pistas em Repentes: pela Reinvenção Artística da Educação, da Infância e da Docência. In: GALLO, S.; SOUZA, R.M. de (Org.). *Educação e preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas/SP: Alínea, 2004. p. 179-187

CORAZZA, S. M. Pistas em Repentes: pela Reinvenção Artística da Educação, da Infância e da Docência. In: GALLO, S.; SOUZA, R.M. de (Org.). *Educação e preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas/SP: Alínea, 2004. p. 179-187

CORREIA, L.M. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora: Lisboa, 2003.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

DORZIAT, A. Alteridade e Currículo. In: PEREIRA, M.Z. da C.; MOURA, A.P. (Org.). *Políticas Educacionais e (Re) significação do Currículo*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 97-106.

FELGUEIRAS, I. As crianças com NEE: Como as Educar? *Inovação*, Lisboa, vol. 7, n. 1, p. 23-35, 1994.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R. de; LAPLANE, A.L.F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FORLIN, C.; DOUGLAS, G.; HATTIE, J. Inclusive practices: how accepting are the teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, London, p. 119-133, 1996.

FORQUIN, J.F. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, S.; CÉSAR, M. O processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: um estudo de caso. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*. v.2. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 211-232.

LIMA-RODRIGUES, L. (Coord.). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2007.

LAPLANE, A.L.F de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R. de; LAPLANE, A.L.F. de (Org). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

MORGADO, J. *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA, 2003.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitex, 1993.

MONIZ, L.L. *Não sei se sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.

MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NIZA, S. Necessidade Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, Lisboa, n. 9, p. 139-149, 1996.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Disponível em: <<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=109&doc=156&mid=115>>. Acesso em: 15 de set. de 2008.

_____. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Disponível em: <<http://www.eb23-abreu-freire.com/ApoiosNet/leis/Decreto%20Lei%20319-91.pdf>>. Acesso em: 8 de jun. de 2008.

_____. Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Ministério da Educação. Educação Especial. Lisboa: janeiro de 2008.

_____. Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República, I-Série-A, Nº 18, 18 de jan. de 2001.

_____. Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de Julho. <http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=110&id_doc=115&id_cat=9>. Acessado em 03 de Agosto de 2008.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, M.C.A.S.C.; RODRIGUES, D. A organização das escolas para a diversidade: Dois estudos de caso em Escolas do Ensino Básico dos 2ºs e 3ºs ciclos. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*. v.1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 159-180.

SHIROMA, E.; MORAES, M.C. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIMÃO, E.; RODRIGUES, D. Projectos e práticas curriculares em turmas com alunos surdos integrados numa escola com Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS). In: RODRIGUES, D. (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*. v.2. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 69-92.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997. p. 7-20.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Proposições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2001.

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

ZABALZA, M. Diversidade e curriculum escolar: quais as condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola. *Escola, Diversidade e Currículo*, Lisboa, p. 93-119, 1999.

WANG, M. L'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux: égalité et accès. *Perspectives*, Paris, v. 2, n. 25, p. 317-329, 1995.

WARNOCK. *Report of the comitee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her Majesty's Stationery Office, 1978.

Recebido em: 02/12/2008

Reformulado em: 08/05/2009

Aprovado em: 30/06/2009