

A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO: DESAFIOS A SEREM REPENSADOS

Solange Vera Nunes de Lima D'Água (IBILCE/UNESP/S. J. Rio Preto)

Eixo temático: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão

INTRODUÇÃO

A escola deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte. Trata-se, 'simplesmente', de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto. IMBERNÓN (2000, p.85).

A escola é um organismo vivo, ativo e mutante, composto por pessoas que se inter-relacionam a partir de convivências, afinidades ou simplesmente por encontros. Assim, ela se constitui em uma unidade dotada de significados e impregnada de valores que refletem a qualidade dessas relações estabelecidas. Mesmo sendo a escola, em ordem hierárquica, a última da escala da pirâmide educacional é justamente nesse patamar que se realizam e se concretizam ações significativas, que podem representar movimentos positivos ou negativos aos que nela estão inseridos.

Como plataforma educativa, a escola exerce influências sobre novas gerações. É através da educação que a sociedade se perpetua, já que a geração mais velha transmite à outra as crenças e os costumes, bem como conhecimentos e práticas da geração adulta TEIXEIRA (1997). Nesse aspecto, a tradição adquire valor histórico, político, social e consagra a herança cultural de gerações, reverenciando o patrimônio da humanidade.

Essa dialética entre o passado e presente possibilitam a avaliação dos momentos históricos vividos, compreendendo as relações e os valores estabelecidos entre as pessoas. Por ser o homem insaciável, sua busca é contínua, ele procura novas explicações, novos modos de conceber, de ser e de estar no mundo. Esse inacabamento humano torna-se um dínamo potente,

que movimenta e alimenta nossas inquietações. A mudança e a transformação tornaram-se ações recorrentes para a sobrevivência humana; o homem procura eternamente formas de alcançar a plenitude, ou maneiras de melhor viver. A inquietude, a insatisfação, o desejo desenfreado por mais, quer seja, na ordem material, quer seja nas realizações pessoais impregnam o homem de nosso tempo. Construir e reconstruir, estar pronto e mudar são ações corriqueiras e constantes em nossa sociedade.

A educação como processo de construção e por caracterizar-se pela incerteza e pelo inacabamento, passa a constituir-se como fluxo contínuo de ressignificados.

A aprendizagem para a vida social não termina senão conosco, porque essa vida exige-se respostas, adaptativas ou não, para condições cambiantes e para novos desafios. Nesse sentido, a educação é literalmente permanente. Ontem aprendíamos como jovens, com os jovens; hoje fazemos isso com eles de outra forma. No passado, aprendemos a necessidade das relações democráticas no plano político ou nas aulas; hoje devemos corrigir e aperfeiçoar esse padrão de organização social. SACRISTÁN (2002, p.105).

O conhecimento formal e o conhecimento informal juntam-se desenvolvendo novas formas de ver e compreender o mundo através das relações sociais estabelecidas. “Nada é definitivo, porque nada é absoluto” SACRISTÁN (2000, p.109); a possibilidade do diálogo, da participação, dos pareceres emitidos pelo homem são fundamentais para a mudança e para a circulação, na busca da compreensão dos fenômenos que circundam nas instituições sociais, quer seja na vida em sociedade, quer seja na vida escolar.

O homem se produz e é produto da cultura. Nesse sentido, atualmente vivemos em pleno século XXI, declarado por muitos, como a “Era da informação”, “do conhecimento”, “da provisoriedade” e “da diversidade”. Ou seja, o homem da atualidade, ou mesmo, os grupos sociais estão ativados, ‘*antenados*’, em busca de novas e outras concepções, que respondam mais fidedignamente as suas necessidades e aos seus anseios.

Assim, aquele modelo de escola a qual freqüentamos e em que muitos fomos formados, hoje não corresponde mais à realidade posta. A escola ‘tradicional’, no sentido da não abertura para as mudanças de nosso tempo, foi perdendo sua legitimidade e seus referenciais tornaram-se frouxos, díspares e dúbios. O discurso que por muito tempo fazia sentido e encontrava

ressonância, foi aos poucos se tornando vazio e inoperante. Afinal, as práticas desta escola, não mais correspondem às reais necessidades de seus membros.

As mudanças sociais, as transformações quer sejam mundiais, nacionais ou mesmo locais, ocorrem de forma acelerada. A comunicação da instituição escolar, não consegue seguir o mesmo ritmo que a do contexto social maior e a junção de todos esses fatores abre um crescente fosso entre a sociedade e a escola.

Como vivemos em meio a teias constitutivas, o que acontece de um lado da esfera social é rapidamente refletida em sua outra extremidade. No espaço escolar, as ligações são sutis, porém representativas e, assim, devem e merecem ser levadas em conta.

A cultura institucional foi se estabelecendo muito mais por essas verdades que adivinham de uma mescla de correntes filosóficas, do que propriamente por buscas epistemológicas que de fato representassem as necessidades da instituição escolar e de seus membros. A resistência pessoal aliada ao comodismo coletivo deram à instituição escolar uma característica de: “lugar onde a verdade é incontestável”. A sociedade, mesmo ressentindo-se desse posicionamento tomado pela escola, continuou letárgica, passiva; afinal, a autoridade da palavra, era emanada do lugar que culturalmente foi concebido com a autoridade do saber. Assim, mais e profundas rupturas foram abertas em relação à realidade social e a necessidade das pessoas, que buscavam receptividade e acolhimento neste espaço.

Segundo CARVALHO (2008) é importante repensar que todos estamos aprendendo na diversidade e, nesse sentido, as diferenças nos garantem as subjetividades e a alteridade. Ainda nessa linha, podemos situar a identidade no campo da diversidade, da alteridade e da diferença, afinal existe uma tendência cultural a qual pressupõe que a identidade é inalterada, desconsiderando que somos produto e produção das relações que estabelecemos durante nossa trajetória de vida.

Diante desse impasse que é tomado o campo educacional e considerando os desafios postos diante das questões relacionadas à diversidade e diferenças, optamos por registrar nesse estudo recortes de pesquisa de mestrado realizada no ano de 2003. Como foco para esse artigo foram destacados dois estudos de caso, em duas escolas de Educação Infantil, com um aluno de cada unidade. Um deles apresentava

uma deficiência real, ou seja, constatada pelo modelo médico, e outra circunstancial, que segundo MANTOAN (2001), pode ocorrer em decorrência de fatores diversos, podendo ser temporária e reversível.

PRIMEIRO ESTUDO DE CASO: VICTOR

O caso de Victor foi escolhido, pois tratava-se de um caso típico de inclusão em virtude do comprometimento neurológico do aluno e já havia uma comprovação clínica de sua patologia, tratando-se de um aluno com Encefalopatia Crônica Não Evolutiva (doença localizada no sistema nervoso central.). Além disso, sua trajetória de vida estava marcada por processos de exclusão, não só em outras instituições escolares, como na própria comunidade social de pertencimento.

A escola de Educação Infantil recebeu a matrícula no período da manhã, Victor contava com 05 anos de idade. Como de praxe, no período próprio de matrícula a mãe compareceu a escola levando os documentos pessoais de Victor e realizando a entrevista preliminar. A direção muito atenta, importou-se com o caso desde o início, pois já tinha ouvido falar de Victor através da comunidade e, rapidamente, prontificou-se a auxiliar a professora, quanto aos procedimentos e às formas adotadas para o recebimento do aluno. Como nos indica ALONSO:

[...] nunca é demais advertir que o trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. Mesmo porque, o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades- fim, ou propósitos da organização escolar (2002, p.01).

Este aluno apresentava problemas neurológicos que acabavam por comprometer sua linguagem, assim sua fala era pouco desenvolvida, trazendo prejuízos ao seu convívio social, segundo VORCARO:

[...] não é difícil constatar que essa condição de não – falante, ou mal falante, sobre determinados outros aspectos do desenvolvimento, [...] o limite da fala causa processos de exclusão seja na escola, muitas vezes do laço social, [...] principalmente nas relações inter pessoais e no desenvolvimento cognitivo. (1999, p.106)

Naquele espaço escolar seu comportamento inicial era atípico, pois além de sua fala ser de difícil compreensão, não estabelecia relações com outras

pessoas, seus hábitos de convívio social causavam estranhamento entre os demais, incluindo os professores. Tinham problemas de contato com seus pares e circulava constantemente pelo espaço escolar.

A presença de Victor na escola provocou grandes conflitos entre os professores daquele período. A discussão inicial girava em torno do motivo estranheza da escola receber essa criança. Parte dos professores acreditava que esse aluno poderia se beneficiar de uma escola especial, junto a crianças parecidas com ele.

Diante desse desafio, a direção da escola comprometeu-se com o acolhimento desse aluno em classe e na escola; como estratégia passou a se envolver nas atividades diárias do cotidiano escolar, buscando evidenciar vínculos entre aluno e docentes. Organizou conjuntamente com a professora estratégias de atividades lúdicas que se pautavam em trabalhos manuais e corporais de cunho artístico, músicas clássicas, uso de materiais palpáveis em que as mãos eram exploradas, sentidas e tocadas.

Em relação à disciplina em sala de aula, está tinha como reflexo o próprio trabalho docente, ou seja, havia muita liberdade e autonomia entre alunos e professor, a sala normalmente se encontrava em plena produção, sendo que esses momentos eram, concomitantemente, os mais diversos possíveis. A presença da professora na sala se configurava mais como uma pessoa do grupo e sua figura não era temida pelos alunos. No processo de ensino e aprendizagem podia-se observar a construção de conceitos, posturas e atitudes mediadas pelas relações estabelecidas entre professor e aluno, de tal forma que não aconteciam em uma ordem predeterminada, ou de maneira linear. Elas simplesmente aconteciam durante os processos de interação.

Nesse cenário, ora descrito, Victor foi bem recebido e à sua maneira começou a participar das atividades, se identificou com as músicas escutadas, começou a se relacionar com os outros alunos. Em relação ao seu comportamento e ao compromisso com os limites de conduta e participação, esses eram objetos de contínua busca por parte da professora, que era auxiliada pela direção da escola.

Nesse sentido é importante registrar que a postura profissional assumida pela direção da escola implicava em um posicionamento firme e seguro, afinal essa conduta era inédita no espaço escolar, esse havia sido o primeiro aluno 'diferente' matriculado na escola e certamente essa posição traria implicações e controvérsias no grupo. CORTELLA (2001) nos alerta sobre a importância

da escola assumir e usufruir sua autonomia, tendo em vista a construção de um espaço legítimo ao exercício dos direitos sociais e da verdadeira democracia.

No histórico familiar, segundo o depoimento dos pais, essa criança já fazia acompanhamentos terapêuticos desde muito pequeno na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Como também, na área da saúde era atendido por neurologistas e psiquiatras.

Por ocasião da entrevista com os pais, que prontamente mostraram-se dispostos a comparecer à escola, foram nos relatadas as diversas tentativas de que Victor havia passado para freqüentar uma escola de Educação Infantil e como o processo de rejeição trazia marcas de preconceitos e de discriminação, que fragilizavam demais os pais e a criança. Segundo afirmação dos pais, sentiam-se seguros e confiantes nessa escola de Educação Infantil a qual Victor estava estudando.

Convictos do acolhimento e da preocupação com que a professora e a diretora dispensavam a seu filho, aos poucos observavam pequenas mudanças de hábitos no cotidiano da criança, para eles a convivência com outras crianças da mesma faixa etária de Victor era muito importante, pois durante muitos anos sua vida foi solitária e seu convívio apenas com poucos familiares adultos.

Contudo, a escola e seus componentes sempre fazem um entorno às questões ocorridas dentro deste espaço social, e embora este aluno estivesse com uma professora que o acolhia e o respeitava dentro de seus limites, os demais professores faziam constantes reclamações do 'comportamento inadequado' de Victor na escola; ficava claro o incômodo e a rejeição pela sua presença.

A trama de todas as afinidades, indiferenças e rejeições pelos demais, assim como a bagagem cultural que medeia tudo isso, representa a complexidade, a riqueza e os conflitos da vida social que nos envolve. Conforme o modelo de trama social desejável de que partamos, de como nos consideremos desejavelmente incluídos, de como pensemos que devem ser as relações com os outros, deduz-se o modelo educativo que nos guia. SACRISTÁN (2002, p.107)

A descrição do caso acima retrata o quanto a escola e seus membros ainda apresentam inúmeras dificuldades de lidar com os padrões que fogem ao que é estabelecido 'como normalidade'. Muitas vezes, as pessoas com deficiência são representadas pelas suas 'marcas', no imaginário social, as partes são tidas como a referência e se perde a visão do todo e de suas

possibilidades. *“Valoriza-se a deficiência e perde-se a Pessoa em sua dimensão de integralidade”* (CARVALHO, 2008, p.33).

Discutir as contradições, repensar as ações, refletir o que é estar na educação em processo de formação com outros é matéria prima da prática docente, somente pode ser realizada a partir de situações concretas, que emergem de uma realidade. Como afirma MIZUKAMI:

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir das hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento.(2002, p.43)

SEGUNDO ESTUDO DE CASO: BRUNO

Na outra escola de Educação Infantil, Bruno era apontado como um caso de aluno com dificuldades de aprendizagem e a professora demonstrava um comportamento mais autoritário em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, já que sua prática docente estava condicionada à escolarização precoce: “preparando seus alunos para o ingresso no Ensino Fundamental”.

Essa postura adotada pela docente, certamente corroborava para o desenvolvimento de atitudes discriminatórias nas relações professor aluno em sala de aula, pois suas expectativas se relacionavam a ‘produtos e produção’. Deste modo, a metodologia escolhida pela professora visava que seus alunos apresentassem resultados satisfatórios, no que tange a preparação para 1ª série do Fundamental. Na observação da rotina da classe, pudemos constatar que o tipo de planejamento e os modelos de atividades não deixavam dúvidas das intenções da professora. Padrões clássicos e tradicionais para a alfabetização: o uso de cadernos quadriculados; uso de cadernos de linhas; atividades de cópias da lousa, o uso exacerbado de recursos mnemônicos: ditados de famílias silábicas, reafirmavam suas convicções professorais.

Com muita naturalidade, a professora apontava quais eram os melhores alunos, emitindo conceitos de valores positivos sobre aqueles que cumpriam todas as tarefas determinadas. Ao mesmo tempo, e da mesma forma, fazia comentários depreciativos daqueles que não conseguiam responder às suas

expectativas. Esses indicadores permitiram nossa reflexão através das constatações de MIZUKAMI, quando alerta-nos:

[...] O grande desafio – tanto para programas de formação de professores quanto para a investigação de processos de pensamento do professor – está em, configuradas as histórias de fachada, chegar às histórias sagradas e tentar apreender as relações dessas histórias com as demais, tanto na prática declarada quanto na prática desenvolvida pelos professores. (2002, p.54)

Essas inferências já carregavam o estigma dos supostos fracassados na vida escolar. Os problemas apontados como sendo de dificuldade de aprendizagem desses alunos estavam sempre relacionados às questões externas ao seu trabalho: *“a falta de coordenação motora fina; questões familiares de ordem econômica; a extrema pobreza e a falta de condições em que esses alunos viviam, segundo suas palavras: eles só queriam brincar, estudar nada”*.

A partir das observações realizadas em classe e dos depoimentos espontâneos dessa professora, a figura de Bruno passou a fazer parte de ‘um olhar mais atento’, dado sua postura de indiferença na sala de aula. Uma criança de 06 anos, que freqüentava a escola há dois anos, ‘coincidentemente’, com a mesma professora.

Bruno permanecia em uma mesa no canto da sala, de maneira bastante instintiva, olhando pelas janelas e conversando com *“amigos imaginários”* (Essa terminologia é usada pela psicologia para retratar que existe uma fase da infância que é muito comum as crianças falarem, com ‘outros’, ‘amigos’ onde papéis sociais e pessoas são representadas, como uma espécie de jogo de faz de conta).

Diante desse quadro, indaguei a professora a respeito do aluno, que me pareceu distante dos acontecimentos da classe. Prontamente, ela me relatou *‘sua triste história’*. Quando bem pequeno, fez uma cirurgia no coração e, segundo ela, esse fato havia lhe causado um atraso na aprendizagem, *‘assim ele não era capaz de fazer nenhuma atividade – nada’*. Solicitei que me mostrasse seus materiais, como fez com os demais alunos; no entanto, em todas as minhas solicitações escutava o mesmo enunciado: *“ele não tem, não faz, não adianta..é caso perdido,.. e não deve ir para a primeira série, pois não têm nenhuma condição de acompanhar”*.

Mesmo diante de minha insistência, ela relutava em falar das questões desse aluno e, revertia imediatamente a discussão, para falar de seu trabalho

e dos sucessos que conseguia realizar com os outros alunos. Falar de Bruno, incomodava demais àquela professora, seu conceito a respeito do aluno estava bastante comprometido com *'seus problemas'*, podia-se perceber que ela mesma nutria por esse aluno sentimentos de proteção (era uma criança frágil), de cuidados (era ainda muito infantil) e, além disso, reconhecia que Bruno *'tinha uma deficiência'*, assim havia construído uma redoma intransponível.

CARVALHO (2008) descreve a situação acima, a partir do conceito referendado pelo modelo social que prega: *"A 'deficiência',...esta em torno de como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades levando à participação de todos, sem exclusões"* (p.26).

Podemos inferir que quando as expectativas ou os objetivos do professor não são correspondidos, a culpabilidade recai sobre o outro, que não tem as potencialidades suficientes para responder as demandas, nesse caso a anormalidade pode ser usada como justificativa para o não realizado.

As atividades prediletas de Bruno estavam relacionadas ao movimento corporal, gostava de dançar (pagode), de brincar no parque sozinho ou acompanhado. Seus movimentos motores, de coordenação ampla, eram explorados por gestos que imitavam golpes de judô e karatê. Essas atitudes evidenciavam suas necessidades de expandir o seu espaço e trabalhar seu próprio corpo, no entanto essas atividades não eram contempladas na prática da professora. O espaço externo da escola era muito pouco utilizado, assim como a proposta de atividades lúdicas, próprias da Educação Infantil.

Sua postura enquanto professora limitava suas ações em sala de aula, a maior parte do tempo mantinha-se sentada, atrás de sua mesa, de onde distribuía atividades previamente elaboradas para os alunos, emitia as informações de como as atividades deveriam ser feitas e ao término as corrigia.

A professora sempre se esmerou em preparar adequadamente seus alunos para a primeira série, era inclusive reconhecida e escolhida por alguns pais de alunos justamente por essas qualidades. Como após dois anos com Bruno nada havia mudado? Como ficaria sua imagem, sua tradição quando esse aluno ingressasse em outra escola? Alguém precisava estar errado; onde estavam os culpados? *'Estava decretado: Bruno era uma criança que tinha problemas. Passou por uma cirurgia no coração com a idade de 1 ano e*

sete meses, o que trouxe problemas de aprendizagem, logo ele não conseguia aprender’.

Bruno não apresentava nenhuma deficiência: andava, falava, escutava, enxergava, interagia com os demais, sem a necessidade de mediador, escolhia e decidia o que queria ou não fazer. Qual era então o seu problema? Porque a possibilidade de momentos de ensino e de aprendizagem eram descartados pelo professor? Na insistência em entender como ela, professora, concebia o aluno Bruno, ficou claro em seus relatos que devido ao “*seu atraso*”, estar no espaço escolar para ele já era suficiente, “*como ele não produzia como os demais, ela o deixava à vontade*”.

O caso de Bruno apresentou-se inicialmente fragmentado e pouco consistente, mas com o passar do tempo e de nossas observações e investigações, as partes foram se congregando em um todo complexo, indefinido, mas que analisado em suas especificidades, denunciava outra categoria de exclusão, realizado pela professora, já que não havia sido percebido. Bruno tornou-se, com o tempo, um ‘invisível’ aos olhos de todos. A justificativa inicial pautava-se na: *‘exclusão para a proteção; e em segunda análise, exclusão pela suposição de incompetência, de incapacidade a partir do julgamento de outros.*

Na verdade, o que se constatou, com o passar do tempo, é que Bruno havia se acostumado a ter um tratamento diferente, tanto da professora como dos demais membros da escola, o que o ‘permitia’ transitar pela escola nos mais diversos espaços em momentos escolhidos e dirigidos por sua vontade. Usufruí da falta de limite concedida na escola através da anuência de seus membros, não acatando nenhuma norma ou disciplina estabelecida aos demais alunos.

Esse tipo de comportamento quando legitimado e de certa forma ‘autorizado’ no espaço escolar, acaba por acrescentar substancialmente as possibilidades de tornar uma ‘deficiência circunstancial’, que ocorre em determinadas situações e episódios esporádicos, em uma ‘deficiência real’ que segundo, MANTOAN(2001) pode ser adquirida através da falta de estímulos e “ não apostas” no ambiente e convívio social. Ou seja, a criança pode adquirir de fato uma patologia.

Bruno passou assim a constituir-se num caso clássico de exclusão da escola, fora eleito fracassado pelo sistema escolar a partir da ‘verdade professoral’, sendo assim, parte do grupo daqueles que por alguma razão

não acompanham linearmente o que a escola privilegiava como sendo ideal, normal, e esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois casos apresentados buscam exemplificar como as questões relacionadas aos processos de exclusão ainda estão e são presentes no espaço escolar.

A diversidade, a diferença ainda são conceitos e concepções carregados de preconceitos e, muitas vezes, ao considerar-se uma deficiência, o modelo médico é reconhecido como único para todos os casos. Desta forma, os sujeitos são generalizados, desconsideram-se as diferentes trajetórias de vida, as oportunidades, e possibilidades com as quais as pessoas se constituem.

Esse engano pode trazer sérias consequências, já que embora as características de algumas deficiências reais sejam comuns, inúmeros condicionantes (orgânicos, sociais, culturais e econômicos) fazem a diferença na vida de cada sujeito, garantindo a eles o desenvolvimento de suas subjetividades.

Outro fator que merece destaque envolve o conhecimento, a predisposição e a sensibilidade que a escola vai dispensar a esse aluno, a essa família. As relações estabelecidas nesse momento, as parcerias com outros profissionais, serão fundantes para o possível desenvolvimento desse aluno, como para os demais que farão parte desse convívio.

O segundo caso apresentado ilustra de maneira muito explícita os mecanismos e o poder que a escola tem de incluir ou excluir seus membros. As concepções e os paradigmas de educação referendam a identidade da unidade escolar e legitimam suas relações.

A homogeneidade e a linearidade configuraram a escola historicamente e os resultados estão explicitados nas desigualdades as quais acompanhamos no tecido social. Compreender a diversidade humana e a diferença torna-se uma necessidade social, não apenas da escola. Contudo, como é nesse lócus onde necessariamente todos os cidadãos passam obrigatoriamente, é justamente nele que essa ressignificação precisa ser feita.

As histórias de vida das pessoas, as questões de ordem, cultural, social e econômica serão explicitadas e evidenciadas na instituição escolar e caso sejam desconsideradas, continuaremos a nutrir o 'padrão de normalidade instituído pela cultura, pela mídia e fundamentalmente pelo imaginário social'.

A complexidade do ser humano é de tal envergadura, que incorremos no risco de induzir muitas pessoas à 'marginalidade', nesse sentido "os desvios", "as diferenças", "a diversidade" podem ser traduzidos como estigmas dos quais desclassificam pessoas do convívio social.

A escola, nós seus membros, precisamos oportunizar a convivência real com os sujeitos, investir nas relações interpessoais através da convivência solidária, onde a diferença seja, antes de tudo, reconhecida como um atributo humano.

Um espaço de relações sociais onde seus membros percebam-se inconclusos, ou seja, que se reconheçam como pessoas inacabadas que, gradativamente, se constroem, mediados por interações significativas e oportunidades reais, enfim, um espaço prazeroso, onde os seres humanos possam resgatar a esperança de seus sonhos e a perseverança pela utopia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGUA, S. V. N. L. D'. **Sob o prisma da inclusão, desvelando a exclusão.** Dissertação de Mestrado. 173.p. PUC-SP, São Paulo: novembro de 2003.

ALONSO, M . Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação . In: **O Trabalho Coletivo na Escola.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2002. p. 23-28. Acessado em 11 de junho de 2002.

CARVALHO, R, E. **Escola Inclusiva. A reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. A Educação no Século XXI– Porto Alegre: Artmed, 2000. **Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar** LEPED- Laboratório de estudos e Pesquisas em Ensino e

Diversidade.Unicamp, São Paulo, 2001, In: tmantoan@unicamp.br .
Acessado em 11 maio de 2002.

_____. **Escola Aberta à Diversidade**. LEPED- Laboratório de estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Unicamp, São Paulo, 2001a. In: tmantoan@unicamp.br. Acessado em 11 maio de 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem na docência: processos de investigação e formação**. São Carlos : EdUFSCar, 2002.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. Trad. Ernani F.da F. da Rosa. 3 Ed. Porto Alegre- : Artmed, 2000.

_____. **Educar e Conviver na Cultura Global. As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia: introdução à administração Educacional** . 2.^a Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997

VORCARO, A. M. R. **Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social**. Rio de janeiro: Companhia de Freud, 1999.