

ARTIGO 3

TEMA: INCLUSÃO

Estagiários como mediadores na inclusão em educação

Trainee as mediators on inclusion in education

Kelem Fabiana Gubolin Zapparoli¹

Marcio da Costa Berbat²

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada para a conclusão de uma das disciplinas do curso de mestrado em educação, nomeada Inclusão em Educação. Aborda a função do estagiário como mediador de escolas com orientação inclusiva e tem como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, dialogando com outros referenciais, como aqueles que abordam a educação inclusiva. Além de nesses referenciais, o texto foi baseado em dois documentos: a Lei de Estágios (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) e as orientações sobre o estágio na educação especial (Instituto Helena Antipoff/RJ). A metodologia empregada foi o estudo de caso múltiplo (YIN, 2010), e evidenciou-se a necessidade de uma revisão nas normas de contratação desses profissionais, sua função e capacitação.

Palavras-chave: Mediação. Educação inclusiva. Estagiário.

ABSTRACT

The present work is the result of a research conducted for the conclusion of one of the subjects in a Master's Degree in Education called "INCLUSIVE EDUCATION". It refers to the job of the intern as the mediator in schools with inclusive orientation based on theoretical reference reflecting the historical-cultural perspective, interacting with other references, such as those that address inclusive education. Besides those references the text was based on two documents: the Law of Internship (Law 11788 of September 25, 2008) and the Guidance of Internship in Special Education (Helena Antipoff Institute/RJ). The methodology used was the Multiple Cases Study (YIN, 2010) and revealed the need to review the hiring rules of these learners, their function and capacity.

Keywords: Mediation. Inclusive education. Trainee.

Introdução

Todo ser humano se produz sujeito em uma dimensão histórico-cultural, influenciando e sendo influenciado por suas relações sociais desde o seu nascimento. Nessas relações sociais surgem concepções que aos poucos vão se confirmando ou se modificando, rompendo velhos paradigmas e constituindo novas subjetividades.

Uma concepção bastante recente e polêmica é a possibilidade de se educar as pessoas com deficiência no mesmo ambiente escolar daquelas sem deficiência. É a chamada educação inclusiva, que tem por princípio a educação para todos, sem distinção de raça, crenças e necessidades educacionais especiais. Esse movimento de inclusão educacional faz parte de um movimento ainda maior: o da inclusão social das pessoas que sofreram discriminações ao longo da história – os negros, os pobres, as mulheres, as pessoas com deficiência. Todos eles foram, e muitas vezes ainda são, considerados seres inferiores e incapazes.

Hoje já se sabe que as inferioridades e incapacidades também são constituídas socialmente, e, desde que bem estimuladas, até mesmos as pessoas com limitações físicas, mentais e sensoriais são capazes de superar suas dificuldades. Vigotski, já na década de 1930, defendia essa questão. Para ele, até as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado.

A construção de um sistema educacional inclusivo pressupõe uma nova maneira de entendermos a educação, rompendo com o paradigma do inatismo³ e favorecendo o desenvolvimento das potencialidades. Porém, para que isso se efetive, são necessárias algumas reestruturações em todo o sistema de ensino, em suas culturas, políticas e práticas (SANTOS, 2010). Com isso, surge uma nova função na escola com orientação inclusiva: o mediador. Cabe ressaltar que não há um consenso quanto ao termo, quanto à atribuição e nem sobre quem deve desempenhá-la.

O presente trabalho é o resultado de um estudo de casos múltiplos (YIN, 2010) que teve por objetivo conhecer um pouco mais sobre essa função, buscando fazer um levantamento bibliográfico e posterior análise de campo, baseada na perspectiva histórico-cultural. De acordo com Yin (2010), no estudo de casos múltiplos, diferente do estudo de caso único, há mais de um caso a ser analisado. Como nesta pesquisa foram estudadas várias situações de inclusão e em diferentes escolas, trata-se, segundo esse autor, de um estudo de casos múltiplos.

Para isso, foi dividido em três etapas. A primeira reflete sobre o referencial teórico, que se subdividiu em: percurso histórico da pessoa com deficiência, conceituação de inclusão e perspectiva histórico-cultural. A segunda refere-se à construção metodológica e, finalmente, na terceira etapa, serão analisados os dados coletados.

Conceituações teóricas

O percurso histórico da pessoa com deficiência

Pesquisando em diferentes obras (ARANHA, 2005; MENICUCCI, 2006; BRUNO; MOTA, 2001), constata-se que a história da pessoa com deficiência sempre foi marcada pelo preconceito e discriminação. Poucos são os dados registrados a respeito da relação que se tinha entre a sociedade e a pessoa com deficiência na Antiguidade. Porém, podem-se encontrar na literatura da época, e até mesmo na Bíblia, algumas menções a elas. A Bíblia traz referência ao cego, ao manco e ao leproso, diferenças físicas que eram rejeitadas pela sociedade, ou por medo de contágio, ou por pensarem que eles eram seres amaldiçoados por Deus. Muitos deles eram exterminados ou abandonados, e isso não trazia nenhum problema de natureza ética ou moral (ARANHA, 2005).

Com o cristianismo, essas pessoas, que antes eram amaldiçoadas, passaram a ser consideradas criaturas de Deus, mas dependiam da caridade das outras pessoas, ficando isoladas em abrigos, recolhidas em espaços específicos, longe dos olhos da sociedade, sendo em outros momentos utilizadas como fonte de diversão (ARANHA, 2005).

Nos séculos seguintes, novos feixes de significação irão emergir. No século XVII, com os avanços da medicina, fortaleceu-se a tese da organicidade. As pessoas com deficiência passaram a receber atendimento em hospitais e internatos, mas com um viés muito mais terapêutico que pedagógico, focando o trabalho na reabilitação dos defeitos, e não em suas potencialidades (MENICUCCI, 2006).

Já no início do século XX, estudos de outros teóricos buscaram romper com esse olhar da constante falta e incapacidade e deslocaram o foco para as interações que a própria sociedade e o mundo estabelecem com esses sujeitos. Porém, somente em meados da década de 1990 iniciou-se um processo que objetiva inseri-los no convívio social e educacional das pessoas que não possuem deficiência.

A partir da Declaração de Salamanca⁴ (1994), toma força um movimento que acredita na possibilidade de se ensinar a pessoa com

deficiência junto daquelas sem deficiência, além de provocar um debate social sobre a necessidade de favorecer o acesso aos espaços públicos, promovendo a acessibilidade.

Uma proposta de educação para todos, em igualdade de direitos, já vinha sendo discutida em outros momentos, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e na Declaração de Jontiem (ONU, 1990), mas somente com a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) é que realmente se inicia um movimento com maior ênfase. Porém, inclusão é um processo lento e, concordando com Santos (2009), “não é uma proposta de um estado final ao qual se quer chegar”; é processo sem fim. O mundo moderno é por si só excludente, o que torna essa uma batalha constante, e não apenas da pessoa com deficiência, mas de todos aqueles que fogem ao padrão social considerado “normal”, pois o homem moderno construiu um mundo segundo seus critérios do que é certo ou errado: a cor de pele ideal, o jeito certo de falar, de amar. Aquele que se difere é o anormal, criticado, ridicularizado, proibido de exercer seus direitos de cidadão, chegando muitas vezes a ser agredido fisicamente e até exterminado.

Assim, a inclusão torna-se muito mais do que a inserção da pessoa com deficiência na escola regular, mas um movimento mundial de respeito à diversidade. De acordo com Santos (2009), toda prática que segregue indivíduos e desconsidere suas individualidades, gerando desconforto, constrangimento ou inibição de sua participação, precisa ser repensada e evitada.

Essa proposta provoca a escola a modificar suas práticas seculares, seus currículos engessados e sua visão de “turma homogênea”. Pressupõe a reorganização das escolas para que sejam capazes de atender à necessidade de todos os alunos, e não apenas às daqueles que aprendem “apesar dela”. Entretanto, é necessário que se invista em formação adequada, políticas de valorização do profissional da educação e principalmente em pesquisas na área, pois muitas são as divergências quanto ao local e forma de atendimento à diversidade.

Os estudos sobre a defectologia

Como mencionado anteriormente, no início do século XX, surgem alguns teóricos que buscam romper com a ideia de organicidade, focando seus estudos em um viés social da aprendizagem. Entre os precursores dessa proposta temos a perspectiva histórico-cultural, constituída por Vigotski e alguns colaboradores que deram continuidade a seus estudos.

Nessa nova perspectiva teórica, baseada no materialismo histórico de Marx e Engels, a constituição do sujeito é produzida nas relações sociais historicamente produzidas, ou seja, parte da premissa de que o desenvolvimento humano ocorre socialmente e de forma dialética, em que o homem influencia e é influenciado pelo meio em que vive, estando sempre em processo de mudança, não em uma perspectiva determinista, mas sempre em um movimento dialético.

Dentre as principais ideias de Vigotski sobre a pessoa com deficiência, podem-se destacar três: os conceitos de compensação, fatores sociais da deficiência e o enfoque nas possibilidades.

No conceito de compensação, Vigotski (1989), baseado em Adler, fala sobre a capacidade de um organismo com defeito em criar processos adaptativos e superar seus *deficits*. Porém, diferente de Adler, ele acredita que essa compensação acontece primeiramente no social e depois no biológico.

Para esse estudioso, que acredita no desenvolvimento humano em uma perspectiva social, a deficiência por si só não define o destino da pessoa, mas sim as consequências sociais dela (rejeição, superproteção, aceitação).

A terceira ideia de Vigotski sobre a pessoa com deficiência e que está intimamente relacionada com as outras duas é o enfoque nas possibilidades. Se nossa capacidade de aprendizagem não é inata, mas socialmente construída, então o meio será decisivo para a aprendizagem e o desenvolvimento. Esse é o referencial teórico que será utilizado para discutir as questões que serão aqui apresentadas.

Trajetórias da pesquisa

Vigotski (1991) considera que a aprendizagem ocorre primeiramente no social e depois no individual (primeiro interage com o mundo e depois internaliza o que apreendeu dele), e isso nos mostra a importância de nossas relações sociais e da escola na constituição de nossas subjetividades.

Todas as nossas interações sociais que vivenciamos desde que nascemos, sejam elas boas ou más, fazem parte de nossa história e nos constituem. Pensar sobre isso nos traz outra reflexão: como nossas crianças, em especial aquelas com deficiência, estão se constituindo para o mundo mediadas pelo ambiente escolar?

Na busca de respostas, foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado por meio da qual se percebeu uma situação que motivou o trabalho aqui

apresentado e nos levou a questionar o papel do mediador de sala nas escolas com orientação inclusiva, pois na pesquisa de campo para esse mestrado observaram-se situações em que os estagiários favoreciam a inclusão e outras em que eles colaboravam para a exclusão (ZAPPAROLI, 2012).

A partir desses relatos e por meio de discussões no grupo de pesquisa, surgiu o interesse em desenvolver o tema deste trabalho e a parceria entre os autores.

A questão do estudo de caso que aqui apresentamos – qual o papel do mediador nas escolas com orientação inclusiva? – desdobra-se em outras: Como vem sendo desempenhado esse papel? Quais as dificuldades dessa prática?

Para analisar melhor o assunto, fez-se necessária uma definição dessa nova função, bem como de suas atribuições e outras questões de ordem prática. Com isso, iniciou-se uma busca de pesquisas desenvolvidas sobre o tema, porém muito pouco foi encontrado.

Por causa da dificuldade de encontrar material teórico, buscaram-se outros subsídios. Como essa função vem sendo exercida por estagiários do curso de licenciatura em pedagogia, procurou-se a legislação que regulamenta os estágios (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) e algumas orientações que regulamentam essa função no blogue do Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão vinculado à Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas gravadas em MP4, com questões abertas, para que as entrevistadas falassem da atuação como estagiária na educação inclusiva e suas dificuldades. Além dos dados coletados, foram analisados os dois documentos já mencionados: a Lei de Estágios (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) e as Orientações aos Estagiários de Educação Especial do IHA.

Foram entrevistadas seis estagiárias da educação inclusiva vinculadas ao curso de pedagogia de uma universidade pública da cidade do Rio de Janeiro. Duas delas são estagiárias de escolas públicas e quatro delas, de escolas privadas.⁵ Por questões éticas, não será mencionado o nome de nenhuma das escolas, nem das estagiárias (substituídos por nomes fictícios).

Carla – estagiária da rede pública do Rio de Janeiro. Acompanha dois alunos, um com síndrome de Down,⁶ na educação infantil, e outro com autismo,⁷ no 1º ano do ensino fundamental;

Vitória – estagiária da rede privada do Rio de Janeiro. Acompanha um aluno com síndrome de Asperger⁸ no 2º ano;

Janaína – estagiária da rede pública do Rio de Janeiro. Acompanha um aluno com autismo no 1º ano;

Cátia – estagiária da rede privada do Rio de Janeiro. Acompanha um aluno com deficiência intelectual no 1º ano;

Cíntia – estagiária da rede privada do Rio de Janeiro. Acompanha um aluno que não tem um diagnóstico fechado, mas suspeita-se de autismo.

Jéssica – estagiária da rede privada do Rio de Janeiro. Acompanha uma aluna com autismo que está no 6º ano.

Como a pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com as estagiárias, as análises foram feitas tendo por base o que contaram dessa função, portanto sob o ponto de vista delas.

Iniciaremos a próxima seção expondo algumas regulamentações do estágio (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) que foram consideradas necessárias para posterior reflexão sobre as entrevistas. Em seguida, são apresentadas as orientações sobre o estágio na educação especial do IHA.

Sobre as regulamentações de estágio

Em termos legislativos, define-se estágio como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, p. 1)

Existem duas modalidades de estágio: o obrigatório e o não obrigatório. O primeiro é requisito para aprovação no curso, já o segundo é contabilizado como acréscimo à carga horária obrigatória. Em nenhum dos

casos há vínculo empregatício, mas um contrato norteado por um termo de compromisso que será firmado entre o educando, a instituição de ensino e a concedente. Esta última deverá ser:

Empresa jurídica de direito privado, órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e os profissionais liberais de nível superior, devidamente registrados em seus respectivos conselhos. (art. 9º da Lei nº 11.788)

De acordo com essa legislação (§ 2º):

O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

No blogue do IHA, encontra-se um material mais específico para o estágio na educação especial, oferecendo respaldo teórico para esta pesquisa. Para o instituto, o estagiário tem as seguintes atribuições:

- observação e apoio em atividades na sala de aula;
- observação e apoio em atividades fora da sala de aula, dentro do espaço escolar;
- observação e apoio em eventos e passeios dentro do horário escolar sob a supervisão de professor regente e/ou coordenador pedagógico;
- colaboração no planejamento e na execução de projetos que auxiliem o aluno nas práticas escolares e na convivência com os colegas e professores;
- produção de material de apoio pedagógico com orientação do AEE e/ou do professor de turma comum;
- auxílio em hábitos diários, como ida ao banheiro e auxílio em refeições, caso seja decidida pela escola e pela família a necessidade desse apoio direcionado ao aluno e acordado por todos os envolvidos do estagiário nas referidas atividades.

O documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (MEC, 2002), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, faz referências à importância dos estágios e práticas que possam oferecer um diálogo no processo de formação docente: “Em tempo e espaço curricular específico, a

coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (art. 13, MEC, 2002).

Os dados da pesquisa

A pesquisa trouxe dados relevantes, que serão divididos em quatro tópicos para análise.

Bolsa-estágio

O primeiro que convém mencionar está relacionado com a regulamentação do estágio. As estagiárias da rede privada recebem a remuneração da bolsa-estágio dos pais de alunos incluídos. Estes, além de pagarem a mensalidade, muitas vezes alta, devem arcar com os custos das estagiárias, que pode chegar ao equivalente a quase dois salários mínimos. Isso implica sérias questões, como a responsabilidade sobre o estagiário. A quem eles devem responder? À família, que paga sua bolsa, ou à escola, espaço onde ele atua? De acordo com a lei, isso pode ser considerado estágio? Quem seria a concedente: a escola ou o pai?

A legislação menciona que uma das obrigações da concedente é a contratação de seguro contra acidentes pessoais. Nesse caso, quem se responsabiliza caso haja algum acidente pessoal?

Há relatos que demonstram a dificuldade do estagiário quanto a quem deve responder. Cátia fala de questões sobre a metodologia de ensino. A mãe da criança que ela acompanha também é professora e, ao prestar apoio à filha nas atividades relacionadas com sua alfabetização, trabalha com uma metodologia, enquanto a escola trabalha com outra. Cátia segue a metodologia da mãe, porém a escola contesta e diz que deveria seguir a metodologia que a escola segue. Outra questão é a dificuldade da família em perceber a diferença do funcionário e do estagiário, regidos por legislações distintas. No relato de Vitória:

A família me enxergou como uma babá de luxo, uma empregada, coisa que eu não sou. Então, como eles começaram a ver que eu, como estudante, precisava sair cedo para estar nas aulas, que eu não ia poder ir por conta de aulas extras, eles começaram a ficar incomodados.

De acordo com a Lei de Estágios, sua jornada de atividade deve ser compatível com as atividades escolares, e nos períodos de prova sua carga horária deve ser reduzida pela metade.

Função do estagiário

Sendo a inclusão uma proposta muito recente, algumas questões ainda são pouco discutidas, como quanto ao profissional que deve desempenhar essa nova função e qual papel cabe a ele. Uma atribuição que parece ser consenso na prática é o *apoio* que esse profissional ou estagiário deve dar ao professor da sala comum, a fim de facilitar a inclusão da criança em situações de aprendizagem e interação social dentro e fora da sala de aula. Porém, o que se observa em muitos casos é que esses alunos acabam sendo de responsabilidade do estagiário, como afirma Janaína: “Tudo o que eu fazia com ele era de responsabilidade minha. A professora em nenhum momento interveio no currículo dele.”

É possível observar em alguns dos relatos que quem adapta as atividades e materiais é a estagiária, assim como em muitos casos também é ela quem controla seu comportamento etc. Isso talvez aconteça em razão da dificuldade de aceitação do professor em receber um aluno com necessidades educacionais especiais, como podemos perceber no relato dos estagiários:

A resistência é realmente muito grande. A proposta apresentada por esse departamento, eu achei muito boa, os profissionais realmente demonstram conhecimento, competência, tem pessoas que têm especialização dentro da área, mas a escola, como esse menino é síndrome de Down, eles falam claramente que é uma criança que não vai evoluir, então “não sei por que ela está aqui”. (citação por Carla da fala do professor)

A crença de que o aluno não vai evoluir porque tem síndrome de Down está baseada na tese da organicidade do século XVII e que perdura até os dias de hoje na percepção de algumas pessoas, inclusive de profissionais da educação. Essa maneira de perceber o homem limita seu desenvolvimento e aprendizagem a uma herança genética, a condições orgânicas saudáveis ou simplesmente a um nível de maturação biológica adequado. A teoria histórico-cultural rompe com essa visão determinista quando valoriza a mediação social.

Outras situações de preconceito com a criança com deficiência podem ser observadas no relato de Cátia sobre a fala da professora de sua escola:

Não pode falar certas palavras na frente dele porque ele tem problema. Você não sabe que ele tem problema? [a professora dirigindo-se aos alunos]. Fazer com o X é um não fazer, é um fazer mal feito. (professora justificando o fato de os alunos não quererem participar das atividades com o aluno incluído)

A não aceitação desse aluno pode levar a situações extremas de rejeição e agressividade, como nos conta Janaína:

“Não... eu ‘tô’ de saco cheio”, pegou ele e sacudiu, “você tem que ficar quieto” [citando a fala da professora]. Ele foi e cuspiu no rosto da professora e a professora foi e cuspiu no rosto dele. Desci na direção e sabe o que a direção falou ‘pra’ mim? “Olha, os nossos professores não estão preparados para receber este tipo de aluno.”

Essa rejeição por parte da escola pode acabar conferindo ao estagiário uma atribuição que não lhe cabe: a responsabilidade de educar, o que não deveria caber a quem se encontra em processo de formação profissional.

Capacitação do estagiário

Muitos relatam a pouca orientação que recebem para desempenhar essa função. Nas escolas privadas, ela quase não existe e, quando acontece, geralmente fica a cargo de terapeutas ou professores de grupos de pesquisa da universidade. Apenas Cíntia menciona receber assessoria da escola. Segundo ela, está em constante troca com a equipe.

Jéssica, falando da dificuldade em definir seu papel dentro da instituição, relata que:

Depois de muita conversa com a coordenação da escola e com os próprios professores é que eu fui conseguindo fazer uma ponte com eles e receber algum tipo de orientação, como: quais os pontos principais da matéria que a aluna não pode deixar de saber, e alguns me mandam as avaliações por *e-mail* para que eu tenha tempo de adaptar.

Apesar de a estagiária conseguir compreender melhor seu papel dentro da escola, parece que este se mistura com as atribuições do atendimento educacional especializado (AEE) – assessoria realizada por profissional especializado em escolas com educação inclusiva –, diferente de um estagiário, que recebe bem menos e possui menor conhecimento. Por isso deveria apenas auxiliar o professor, como consta nas atribuições obtidas no blogue do IHA.

Na rede pública, a orientação recebida acontece mensalmente, e, de acordo com uma das entrevistadas, cada mês é um tipo de deficiência. Nesse dia, as estagiárias que acompanham crianças com o comprometimento que estiver sendo estudado falam de suas práticas. Porém, muitas delas nem chegam a participar de um grupo que fale de seu

problema e no qual possam relatar suas dificuldades, como foi o caso de Janaína, que menciona não ter participado de orientações.

Dentro da universidade, participam de disciplinas obrigatórias, como a de educação especial, psicopedagogia e pensamento e linguagem. Além dessas, fazem algumas optativas, como educação e surdez e desenvolvimento humano e inclusão. No caso dos estágios curriculares supervisionados (infantil, fundamental, EJA, normal médio e gestão) do curso de licenciatura em pedagogia da universidade, não existe um estágio específico para a educação especial, pois, de acordo com a legislação educacional em vigor, os estágios também precisam adequar-se à inclusão, ou seja, dar conta de fazer com que o aluno tenha a experiência da educação especial quando realizar os respectivos estágios em sua formação. Talvez esse seja o grande desafio para os professores formadores, pois muitos também vão precisar ampliar sua formação na área.

Sobre as interações sociais

Todas apresentaram como uma de suas atribuições a facilitação das interações sociais dos alunos em processo de inclusão. Cátia, percebendo a dificuldade das crianças da escola na interação com o aluno, começou a cativá-las e depois chamá-las para brincar com ele. Hoje, segundo ela, várias crianças brincam com o aluno e até se propõem ajudar em seu aprendizado.

Jéssica relata que fica com a aluna durante o recreio, tentando ajudar na interação com as crianças, e Cíntia, durante o recreio, procura deixar o aluno livre, incentivando que se vá brincar sem ela. Apenas observa para que não aconteça nenhum acidente.

As relações sociais que estabelecemos – independentemente de idade, sexo, etnia, comprometimentos físicos ou mentais – são fundamentais para a construção de nossa subjetividade. De acordo com a teoria histórico-cultural (PINO, 2005; VIGOTSKY, 1991), é na interação com os seres humanos que nos tornamos humanos e passamos a fazer coisas do humano: falar, comer com talheres, ter bons modos, ler, escrever e uma série de outras coisas presentes em nossa cultura e que só são possíveis de aprender quando nos relacionamos com o outro. Por isso, as relações sociais, em todos os aspectos da vida escolar, são fundamentais para o aprendizado da criança, e não apenas na sala ou fora dela. Permitir a interação social do aluno em situação de inclusão é permitir-lhe o acesso à cultura e à cidadania.

Considerações finais

Nesse processo de transformação social em que se respeitam e valorizam as diferenças, sempre haverá dificuldades e conflitos, porém, para minimizá-los, são necessários muitos estudos e pesquisas.

Sobre o papel do mediador, ainda são necessárias também pesquisas e discussões para saber quem deve ser esse profissional e qual sua atribuição. Deverá ser criado um cargo de mediador de inclusão nas escolas ou essa função pode ficar a cargo de um profissional em formação? Qual o papel desse mediador? Qual o papel do AEE? Em que ponto esses papéis se misturam?

Na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-EI), são apresentadas algumas indicações do avanço na questão da formação de professores em educação especial, ficando ainda por avaliar a real condição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), no âmbito da discussão sobre os profissionais da educação envolvidos no cotidiano da escola na perspectiva inclusiva, principalmente os oriundos da licenciatura em pedagogia, hoje com formação generalista.

Caso fique a cargo do estagiário, é necessário pensar na capacitação e na orientação despendida a ele. Já é consenso a formação em serviço dos profissionais em educação, principalmente quando se trata de inclusão, mas, quando é um profissional em formação, essa capacitação/orientação não deveria ser maior, por se tratar de um aprendiz?

Por fim, há de se questionar a postura da rede privada em incumbir aos pais uma obrigação que é da escola, pois o estagiário deve ter seus direitos assegurados, e a escola, ao receber o aluno que necessita do apoio de outros profissionais, deve buscar oferecer seus serviços com qualidade e dentro da lei, mesmo que para isso necessite firmar parcerias.

NOTAS DE RODAPÉ

¹ Pedagoga e mestre em Educação pela UFF, com dissertação na área da educação inclusiva. Integra o grupo de pesquisa sobre geografia da infância na UFF.

² Geógrafo (bacharel e licenciado pela Uerj), mestre em geografia pela Uerj, doutorando em Educação pela Unicamp, com pesquisa na área de formação de professores e geografia da infância. Atua como professor efetivo da Escola de Educação da Unirio e na direção da Seção-Rio de Janeiro da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Integra o grupo de pesquisa sobre geografia da infância na UFF.

³ Teoria baseada no racionalismo de Descartes que acredita que a capacidade humana é inata (MACIEL; RODRIGUES; COSTA, 2007).

⁴ Documento no qual alguns países, dentre eles o Brasil, se comprometem a oferecer educação de qualidade para pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino.

⁵ Todas com estágio remunerado.

⁶ Síndrome de Down – é um acidente genético que ocorre ao acaso durante a divisão celular do embrião e causa alterações físicas e no desenvolvimento (disponível no *site* da Fundação Síndrome de Down).

⁷ Autismo – transtorno neuropsiquiátrico que afeta o indivíduo em três áreas: interação social, comunicação e imaginação (disponível no *site* Autismo Brasil).

⁸ Síndrome de Asperger – ou transtorno de Asperger, é caracterizada por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (disponível no *site* Autismo Brasil).

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Escola viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola. Visão histórica. Brasília: Seesp/MEC, 2005. 51 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007.

BRUNO, M.; MOTA, M. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília, 2001. v. 1. Série Atualidades Pedagógicas 6. 196 p.

COSTA, D. A. F. Construindo possibilidades educativas para alunos com necessidades educativas especiais In: **Educação especial inclusiva**. Apostila de curso. PUC. Belo Horizonte, 2006. p. 73-88.

MACIEL, C.; RODRIGUES, R.; COSTA, A. A concepção dos professores do ensino regular sobre a inclusão dos alunos cegos. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 36, p. 15-21, abr. 2007.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

MENICUCCI, Maria do Carmo. Educação inclusiva: possibilidades e desafios atuais In: **Educação especial inclusiva**. Belo Horizonte: PUC, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.as>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Disponível em <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: jul. 2012.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: jun. 2012.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio permanente, mas nada atual. In: ENDIPE. XV. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

_____. Inclusão. In: SANTOS, M.; FONSECA, M.; MELO, S. (Org.). **Inclusão em educação**. Curitiba: CRV, 2009. p. 9-21.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Cuba: Pueblo y Educacion, 1989. t. 5, 336 p.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. São Paulo: Bookman, 2010.

ZAPPAROLI, K. F. G. **Espaços institucionais e inclusão: os olhares “de dentro”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.