

PRÁTICAS REAIS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM BASE NA AUTONOMIA: “ESCOLA DA PONTE”, UM MODELO A SER SEGUIDO

Guilherme Moés Ribeiro de Sousa¹

¹*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – Campus I) e Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU – CG), guilherme_moes@yahoo.com.br*

Resumo: Este trabalho objetiva analisar o modelo de autonomia dos discentes pressuposto pela “Escola da Ponte”, especialmente em se tratando daqueles contemplados na Educação Especial, com vistas a implementar uma reflexão em torno dos empecilhos existentes no que se refere ao desenvolvimento educacional, de aprendizagem e de formação do sujeito deficiente no contexto brasileiro. Nesse sentido, a metodologia que norteia este estudo toma como base a pesquisa bibliográfica, bem como o estudo analítico-descritivo; para tanto, tomou-se como suporte teórico os estudos de Freire (1996) e Paro (2011), que tratam da pedagogia da autonomia; Ainscow (1996, 1997) e Bairrão (1997, 1998), que promovem reflexões acerca da educação inclusiva de alunos especiais; de Canário (2004), Vasconcellos (2006), Guarda & Oliveira (2007), Alves (2003) e Pacheco (2006), que discutem sobre a perspectiva inclusiva norteadora da “Escola da Ponte”; dentre outros autores que versam sobre temáticas correlacionadas. Assim, percebe-se, de fato, a “Escola da Ponte” como um modelo de escola inclusiva a ser seguido pelo mundo, especialmente pelo Brasil, onde, na verdade, as escolas costumam simular uma inclusão que não existe, disfarçada, e que não permite o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Palavras-chave: inclusão, educação especial, autonomia.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro é reflexo – na verdade é uma cópia mal feita – do modelo educacional francês. Refiro-me, especificamente, à organização da instituição escolar em dois aspectos principais: o posicionamento dos alunos e dos professores em sala de aula, em que o docente costuma se localizar na posição da frente e os alunos distribuem-se em carteiras em filas indianas; ainda, tem-se a presença de uma prática tradicionalista, no sentido do professor dominar o tempo da aula, causando a impressão de que ele é o detentor do saber, o que contempla a ideia de educação criticada vorazmente por Paulo Freire. Essa imutabilidade da escola, ainda cristalizada nos moldes franceses, há muito já não mais dá conta do avanço e da variedade de conhecimentos que são modificados e produzidos a cada segundo e, nesse contexto, não há como atribuir ao professor o título de fonte do saber.

Nesse contexto de ensino, o aluno é visto como um ser estático, dependente do professor para desenvolver seu conhecimento. Isso é ainda mais preocupante em se tratando dos discentes da educação especial, isto é, a autonomia dos deficientes, sejam eles físicos, sejam mentais, é inteiramente defasada, pois são considerados pela escola incapazes de

realizar sozinho as atividades que lhes são atribuídas, necessitando, portanto, sempre da “ajuda”/auxílio de um colega ou do professor. Digo “ajuda” entre aspas porque, na verdade, se trata de uma desajuda, ou seja, constitui-se mais uma “pedra no meio do caminho”, como diria Drummond, para o desenvolvimento das potencialidades reprimidas desses sujeitos.

Feitas essas breves considerações iniciais, coloca-se em análise, ou seja, objetiva-se analisar o modelo educacional-inclusivo proposto pela “Escola da Ponte” – sobretudo no tocante aos discentes da educação especial – a qual parte de uma premissa do aluno como ser autônomo, capaz de desenvolver tarefas e de buscar soluções para situações-problema a partir da sua própria reflexão, promovida com base em seus próprios saberes aprendidos tanto no seu cotidiano quanto em pesquisas que julgar necessárias para tal fim.

Para tanto, este estudo se baseou em autores como: Freire (1996) e Paro (2011), os quais lançam pressupostos da pedagogia da autonomia; Ainscow (1996, 1997) e Bairrão (1997, 1998), cujos quais refletem acerca da promoção de uma educação inclusiva, com enfoque sobre a diversidade e, conseqüentemente, tratam da educação especial; Canário (2004), Vasconcellos (2006), Guarda & Oliveira (2007), Alves (2003) e Pacheco (2006), os quais discutem acerca da pedagogia inclusiva e de autonomia posta pela “Escola da Ponte”; dentre outros célebres pensadores da área de Educação Inclusiva, do Desenvolvimento da Autonomia Discente e da Educação Especial. Destarte, os procedimentos metodológicos empregados para a articulação desta pesquisa alicerçam-se na revisão bibliográfica, haja vista a recuperação de informações sobre Inclusão, Educação Especial e Autonomia do sujeito, com base em autores que desenvolveram estudos significativos no tocante a essas temáticas, e na pesquisa descritivo-analítica, a partir da qual se pôde refletir criticamente acerca do sistema educacional brasileiro em oposição ao modelo defendido pela “Escola da Ponte”, localizada na cidade do Porto, em Portugal.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A “ESCOLA DA PONTE”: “A ESCOLA QUE SEMPRE SONHEI SEM IMAGINAR QUE PUDESSE EXISTIR”

A Escola Básica da Ponte ou Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, mais conhecida apenas como Escola da Ponte, localiza-se em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto, a aproximadamente trinta quilômetros da cidade do Porto, em Portugal (VASCONCELLOS, 2006). Trata-se de uma instituição educacional pública municipal que atende a cerca de duzentos alunos, com idades entre cinco e dezessete anos e que norteia a aprendizagem dos conteúdos dos dois primeiros ciclos da educação

básica. A maior parte dos estudantes que dela fazem parte é proveniente de instituições que acolhem pessoas com vulnerabilidade social, bem como são sujeitos que enquadram em desvios psiquiátricos e psicológicos; ainda, a instituição conta com um quadro de alunos órfãos e deficientes, os quais são, costumeiramente, alvo de preconceitos e de marginalização (GUARDA; OLIVEIRA, 2007).

Surgida na década de 1970, dirigida por José Pacheco, a instituição iniciou-se ainda baseada nos princípios de ensino tradicionalistas, com atividades com foco na repetição, em que o professor era visto como único detentor do conhecimento e os alunos como meros receptores passivos que em nada podiam contribuir, isso implicada, ainda, no não reconhecimento das vivências e experiências trazidas pelas crianças para o ambiente escolar, distanciando-a da sua própria realidade (VASCONCELLOS, 2006). Todavia, em virtude de uma personalidade ousada, o diretor sempre questionava as práticas educacionais que vigoravam, refletindo acerca das suas próprias convicções, o que o fez encabeçar uma mudança radical que promoveu uma modificação profunda na concepção de ensino-aprendizagem do corpo de professores a partir do ano de 1976.

Conforme o próprio fundador da Escola da Ponte, a situação que o impulsionou a implementar esse novo modelo educacional ocorreu a partir do momento em que ele se via ministrando as melhores aulas, com os melhores materiais que produzia, todavia, ao final do ano letivo, crianças não haviam aprendido e tinham de ser reprovadas; assim, ele percebeu um problema sobre o qual ele incidia desde quando começou a atuar como professor: dar aulas. Nessa perspectiva, juntamente com os professores que formavam o corpo docente da Ponte, Pacheco tomou consciência de que da forma como esse sistema estava organizado em nada estava contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e reflexivos, agentes na sociedade com vistas ao desenvolvimento e exercício pelos da cidadania. Destarte, definiu uma nova perspectiva educativa a ser considerada no contexto educacional da Escola da Ponte, que estaria baseada em três pontos principais, a saber:

- a promoção de diferentes possibilidades de aprendizagem, considerando políticas de direitos humanos que alicerçam a ideia da igualdade de oportunidade e de realização pessoal de cada sujeito;
- a promoção da autonomia e do agir solidário;
- e o incentivo às transformações das estruturas comunicativas, visando à conexão entre instituições e agentes educativos locais (GUARDA; OLIVEIRA, 2007).

Nesse sentido, conforme os pressupostos de Barrera (2016, p.36), a Escola da Ponte rompe com as principais características organizacionais da escola moderna, que são:

(...) o tempo (fragmentado em torno de aulas de 50 minutos), o espaço (fragmentado com base nas salas de aula) e as relações pedagógicas (fragmentação do saber, classificação, programas e controle).

Assim, a perspectiva educacional adotada pela Escola da Ponte é fundamentada em um projeto centrado na Solidariedade, na Democracia e na Autonomia. Como foco, este trabalho em específico debruçar-se-á sobre o aspecto da autonomia defendido por essa instituição educacional. De primeira instância, vale dizer que algumas pessoas acham que a escola radicaliza a ideia de autonomia, em virtude do fato de que nela o currículo é construído a partir da interação entre o sujeito-aluno em parceria com a comunidade, com os seus colegas e com os professores, por exemplo. No entanto, a escola nada mais faz do que cumprir com a própria ideia que norteiam as Teorias de Currículo Crítica e Pós-Crítica, haja vista que essas se embasam no aluno reflexivo e como o professor na condição de mediador e não como um mero detentor de todo o saber (SAVIANI, 2005). Essas teorias curriculares propiciam a transformação da sociedade, pois elas são capazes de formar sujeitos emancipados, cujo discernimento é significativamente elevado para debater as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, que percorrem a sociedade.

Na Escola da Ponte, os docentes não recebem qualquer treinamento para trabalhar nela, apenas estão ali por alguma inquietação no que concerne à educação tradicionalista que baseia grande parte das escolas no mundo, vislumbrando sempre novas possibilidades de abordagem e de ensino-aprendizagem (ALVES, 2003). Nessa linha de raciocínio, o papel dos professores, chamados de orientadores educativos, é, simplesmente, favorecer às crianças nortes quanto às suas aprendizagens, assumindo, de fato, a posição de mediador do processo educativo; assim, os docentes exercem a tarefa de propiciar a autoformação do sujeito centrada no desenvolvimento da autonomia de cada um, com valorização da (auto)reflexão, da criticidade e da (auto)avaliação.

Sob uma visão superficial, essa ideia pode parecer fajuta e fácil, por considerar que o aluno não irá aprender ou pouco o fará por não estar imerso em práticas tradicionais, todavia é nítida uma apreensão de conhecimentos de forma mais efetiva, pois os alunos encontram-se diante de uma aprendizagem significativa. Na verdade, ir em busca de saberes sem que se escute do professores (pré)definições é uma prática muito complexa, pois exige do sujeito capacidades de responsabilidade, de foco, de atenção, dentre outras as quais não são – ou

difícilmente são – contempladas em práticas educativas tradicionais, nas quais a dependência é peça-chave em detrimento da autonomia (PARO, 2011).

Guarda & Oliveira (2007, p.2) esclarecem que, na Escola da Ponte,

Não há professores específicos direcionados a disciplinas específicas, de modo que cada aluno tem muitos professores que rodam pelos diferentes espaços educativos, de tempos em tempos. Entretanto, cada temática ou saber é trabalhado por um grupo de professores. Quanto às temáticas a serem estudadas, cada aluno define suas áreas de interesse e desenvolve o itinerário de seu aprendizado, por meio de projetos de pesquisa individuais e em grupo, consoante interesses comuns.

Logo, essa escola, conforme bem diz Lopes (2000, p.56), “traz a concepção do indivíduo incompleto desde o nascimento e inacabado até morrer, como projeto único, diferenciado, vivendo e interagindo com um mundo dinâmico”. Partindo dessa premissa, possibilita um universo de possibilidades de aprendizagem, formando um sujeito diferenciado e capaz de agir socialmente com vistas a atuar emancipatoriamente tanto na sua própria localidade quanto em toda a sociedade.

Na Ponte, a todo início de ano letivo, os orientadores educacionais organizam-se com os alunos em grupos de responsabilidade, a partir dos quais irão desenvolver atividades em todos de diferentes temas, sendo que cada aluno, por mais que opte por trabalhar em torno de um mesmo tema, irá apresentar resultados diferenciados, frutos da subjetividade de cada um. Dessa maneira, um mesmo assunto/conteúdo é foco de estudo por todos os estudantes, respeitando a velocidade de aprendizagem de cada sujeito, seus limites, anseios e possibilidades, tomando por base o desenvolvimento da autonomia. “Assim, o ensino e a aprendizagem são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade, assim, não só se ensina saber, mas também valores, ética, direitos e deveres.” (GUARDA; OLIVEIRA, 2007, p. 2-3).

O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO SUJEITO

O principal aspecto proposto pela “Escola da Ponte” relativo à autonomia sobre o qual se detém este estudo refere-se àquele articulado em torno dos estudantes contemplados no contexto da educação especial, isso porque, na Ponte, há, de fato, a inclusão desses sujeitos, considerando os seus limites e possibilidades, haja vista que cada estudante faz o que consegue fazer, vai até onde consegue ir, da maneira que melhor lhe for para tal fim. Nesse

contexto, os sujeitos da educação especial são considerados nas suas complexidades, subjetividades e necessidades (AINSCOW, 1996, 1997; AMARAL, 1998; BAIRRÃO, 1988, 1997; BUENO, 1997, 1999; CANÁRIO, 2004; CARVALHO, 2004; CARNEIRO, 2007; CORREIA, 2003).

Embora no Brasil haja um conjunto de documentos que versem acerca da Educação Especial e de suas especificidades, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o material sobre Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006), a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que, especificamente em seu capítulo V, trata da importância do respeito às condições específicas/individuais do sujeito, apontando para a necessidade da existência de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (inciso I, Art. 59, da LBD/9.394/96) (BRASIL, 1996, s/p), ainda deixa muito a desejar, tendo em vista a distância entre a lei e a realidade.

Conforme Pacheco (2000), fundador da Escola da Ponte, em seu livro “Quando eu for grande, quero ir à Primavera”, diz que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, seguindo uma perspectiva inclusiva, passa por uma gestão diferente de um mesmo programa, para que os alunos não interiorizem incapacidades e possam ganhar consciência de si como ser social com os outros. Dito isso, o desenvolvimento de atividades fundamentalmente em equipes, promovendo uma construção do conhecimento colaborativa (FREITA; FREITAS, 2002), é uma marca importante da Escola da Ponte, especialmente para a efetivação da aprendizagem do sujeito na condição de ser social e sociável.

Um ponto muito interessante a se notar é que, na Escola da Ponte, há uma real inclusão educacional de pessoas com síndrome de Down, tendo em vista que há uma verdadeira inserção e adaptação desses sujeitos aos diversos contextos em face da promoção da autonomia, favorecida pela extinção das dependências entre aluno-professor e aluno-escola. Segundo sugere Martins (2003), inclusive, a inclusão dos síndrome de Down perpassa o incentivo ou as restrições familiares no tocante à promoção da independência do sujeito desde a infância. Ainda, conforme a autora,

(...) é importante que os familiares incentivem nas crianças atitudes de independência tais como: vestir-se, utilizar o banheiro, comer sem ajuda, auxiliar nas tarefas de casa (...) preparando-as para sua introdução futura no meio escolar. (MARTINS, 2003, p.68)

Para a criação dessa independência por parte desse aluno especial, na Escola da Ponte, em cada grupo de trabalho há sempre um aluno especial; caso os orientadores educacionais ou professores-tutores, pelo motivo que seja, em alguma circunstância, não possam estar acompanhando o desenvolvimento dessa criança, imediatamente um colega se disponibiliza para fazê-lo (GUARDA; OLIVEIRA, 2007). Essa concepção de autonomia inclusiva corrobora com o que diz Mantoan (2006, p. 192): “as ações educativas inclusivas têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, (...) construída no coletivo das salas de aula”.

Assim, na Escola da Ponte, o aluno com necessidade educacional especial ocupa o mesmo espaço que as demais; seu status dentro da sala é o mesmo que dos demais alunos, pois todos estão lá para aprender muitas coisas e ocupar um papel em sua comunidade, assim, todos partilham de um mesmo mundo. (GUARDA; OLIVEIRA, 2007, p. 5)

Conforme Pacheco (2006), “obrigar cada um a ser um outro igual a todos é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente”. Nesse sentido, a inclusão educacional demanda a articulação de estratégias, assim como é feito na Escola da Ponte, que proporcionem uma participação efetiva e consistente das crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem sejam eles quais forem (FLORIAN, 1998).

Ao utilizar o termo “criança especial”, vale dizer que na Escola da Ponte todos os educandos são tidos como especiais, haja vista que cada um comporta um conhecimento específico e singular, alicerçados em vivência pessoais, bem como dificuldades que fazem menção à individualidade de cada um. Fica nítido, portanto, que a Escola da Ponte é, de fato, uma escola inclusiva, porque o seu cotidiano é caracterizado pelas construções afetivas fundamentadas no respeito à diversidade na presença das diferenças existentes entre os sujeitos que a constituem, bem como na ajuda mútua e constante entre os alunos, entre os alunos e os orientadores educacionais, entre os alunos e toda a comunidade escolar, priorizando todos os saberes e valores.

Nessa condição de modelo a ser seguido de escola realmente inclusiva, bebo das palavras de Maria Teresa Eglér Mantoan, em entrevista concedida a Cavalcante (2005, p. 25), ao dizer que inclusão tem a ver com “a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Dessa maneira, “a educação de qualquer pessoa, deficiente ou não, precisa ter metas e objetivos iguais” (PADILHA, 2006), isto é, “o papel da escola inclusiva é educar para a vida, formar

cidadãos conscientes e reflexivos da realidade em que estão inseridos, com autonomia e solidariedade.” (GUARDA; OLIVEIRA, 2007, p.5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todas as considerações apresentadas no decorrer deste trabalho, esclarece-se como a inclusão dos discentes, sobretudo daqueles contemplados na educação especial, e o desenvolvimento da sua autonomia encontram-se fragilizadas no cenário educacional brasileiro, sobretudo quando comparadas às implementadas na “Escola da Ponte”, cuja qual aparece como um modelo perspicaz e ousado a seguir seguido no tocante às perspectivas de inclusão educacional e de valorização da autonomia dos sujeitos, especialmente em se tratando daqueles contemplados na educação especial.

Em outras palavras, a Escola da Ponte permite uma reflexão em torno do atual modelo de escola adotado pela grande maioria das instituições educacionais brasileiras, abrindo uma possibilidade de mudança, pois não se faz necessário fazer com que se permaneçam as mesmas práticas educacionais nas escolas brasileiras. Retomando o que se foi dito no início: um prédio, com várias salas compartimentadas, alunos separados em turma, em cada turma um professor posto em posição de destaque, com alunos enfileirados em ordem e as relações de poder evidentes, contribuindo para o fracasso escolar.

Trata-se de um sistema de ensino falido, voltado a formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho alicerçado em preceitos capitalistas, com desvalorização das subjetividades e dos conhecimentos experienciais. Nesse cenário, há uma preocupação em se seguir um sequência (i)lógica de conteúdos conforme níveis de dificuldades. As aulas são “planejadas” com vistas à execução desses conteúdos programáticos sem considerar aspectos contextuais, estanques em si próprios, desprezando as capacidades de todos aqueles que fazem parte do sistema educativo, valorizando a interdependência em detrimento do desenvolvimento do sujeito autônomo.

Segundo as palavras de Karl Marx (1980, p. 46), “a maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem”. Assim, de acordo com essa percepção pedagógica de caráter crítico e social, o homem é considerado um ser efetivamente produtor de si próprio, um sujeito em constante mudança, e o que ele produz faz parte do meio no qual se encontra posto (LOPES, 2000).

Nesse cenário desconfortante, caso não seja posto em prática uma reflexão crítica em torno dessas “pedras no meio do caminho”,

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado -, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada (DELEUZE, 1992, p. 216).

Logo, da mesma forma como é preciso refletir e muito em torno do processo educacional para se inserir como docente na Escola da Ponte, também é preciso criar uma ponte entre o saber e os sujeitos, sobretudo aqueles na condição de possuidores de dificuldades de aprendizagem, sem empecilhos. Como bem esclarece José Pacheco, mencionado por Rubem Alves (2003, p. 95),

A ponte é uma passagem e a escola é uma ponte. A escola da ponte é uma passagem e uma ponte... É um espaço que se sente como nosso. E dele só se pode falar com paixão. A Escola da Ponte é um espaço onde se vive o que se aprende e se aprende o que se vive.

Por fim, cabe a cada profissional a responsabilidade de articular reflexões considerando as diferentes realidades nas quais cada sujeito se insere enquanto parte integrante, de forma a ter a diversidade na valorização da diferença, com base na primazia do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que participam do processo educativo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necessidades educativas especiais na sala de aula**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.

BAIRRÃO, J. **Crianças e alunos com necessidades educativas especiais**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1997.

BAIRRÃO, J. Os conceitos de Educação Especial. **Revista do Desenvolvimento da Criança**. Vol. IV, nº ½, 1988.

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Organização e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2016.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em 13 de julho de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/ CEB, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. **Educação Especial em Debate**, São Paulo, p.37-54, 1997.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, 1999, p. 07-25.

CANÁRIO, R. et al. (Org.). **Escola da Ponte**: um outro caminho para a educação. São Paulo: Didática Suplegraf, 2004.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns**: Possibilidades e Limitações. RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, R. É. **Educação Inclusiva**: Com os Pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, L.M. **Educação especial e inclusão** – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

DIAS, M. **As representações de sucesso da integração de crianças com necessidades educativas especiais.** Porto: Porto Editora, 1993.

FLORIAN, L. Prática Inclusiva: O quê, por quê e como? In: TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. **Promover a Educação Inclusiva.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 33-49.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.; FREITAS, C. **Aprendizagem cooperativa.** Lisboa: Edições ASA, 2002.

GUARDA, N. S.; OLIVEIRA, A. A. S. **Escola da Ponte:** um exemplo de escola inclusiva. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2007.

LOPES, R. P. **Pedagogia e Emancipação Humana.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 183-209.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down:** o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2003.

MARX, K. **Teorias da mais-valia, história crítica do pensamento econômico.** Vol.1 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PACHECO, J. **Quando eu for grande, quero ir à Primavera.** São Paulo: Didática Suplegraf, 2000.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade.** Marília: Fundepe, 2006, p. 43-50.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 41, 2011, p.197-213.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. Reflexões sobre a Escola da Ponte. **Revista de Educação AEC,** n. 141, 2006.