

Processos inclusivos em educação: articulações entre Pesquisa e Extensão

Inclusion process in education:
Research and Experience Articulation

Neli Klix Freitas¹

Introdução

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente tem-se medidas legislativas que atestam o direito às pessoas com necessidades educativas especiais de frequentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile¹. Examinando a legislação de vários países do mundo, como o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia (1990); o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), dentre outras, é possível evidenciar o que consta sobre a educação, como sendo um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade. Há unanimidade nas questões econômicas, sociais, políticas, culturais e sanitárias de que não haverá desenvolvimento expressivo nestes setores, sem um investimento na educação².

No Brasil, mudanças começaram a ocorrer na nomenclatura: de *alunos excepcionais* alterou-se para *alunos com necessidades educativas especiais*, o que ocorreu em 1986, pela Portaria CENESP/MEC, n.69³, ainda que efetivamente não houvesse um avanço expressivo na inserção destes alunos no ensino regular.

A Constituição Brasileira de 1988 também trata deste assunto. No capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205, prescreve

Resumo

A proposta do artigo é a de apresentar percepções de professores e alunos sobre processos inclusivos em educação que foram coletadas durante um programa de capacitação docente em Florianópolis. No programa, a temática da inclusão contemplou o debate sobre questões teóricas e legislação, focalizando a interação entre professores e alunos nas escolas. As articulações entre ensino, pesquisa e extensão são contempladas nesta atividade, que aponta para pontos de vista distintos sobre a legislação e a prática da inclusão, ampliando o debate sobre formação docente, interações sociais e sobre a necessidade de revisão de paradigmas em educação e na vida em sociedade.

Palavras-chaves: Formação Docente; Legislação; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Interação Social

Área Temática: Cultura

Linha da Extensão: Artes visuais

¹ Doutora em Psicologia, Formação em Psicologia, Educação e Artes. Docente Efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, na Linha de Ensino. Docente Pesquisadora e Extensionista. E-mail:nelifrts1@gmail.com

que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.” Em seu artigo 208, prevê mais especificamente que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”⁴.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mais recente – LEI n. 9394 de 20/12/1996 – conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial. Referencia no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”⁵.

Anteriormente, no ano de 1994, mais precisamente em 10 de junho, na cidade de Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação, patrocinada pelo governo espanhol e pela UNESCO, com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Nesta conferência foi reafirmado o compromisso com a educação para todos e elaborada uma declaração, conhecida na História da Educação como a Declaração de Salamanca⁶, que apresenta metas de ação na sociedade. Esta é considerada um marco na documentação em favor da educação inclusiva.

No entanto, é necessário refletir sobre as implicações da legislação, das políticas públicas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A legislação existe, mas a educação inclusiva baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. É sabido que a estrutura escolar foi historicamente construída obedecendo a critérios racionalistas, com base no conceito de normalidade, de forma que os alunos aptos a superar os obstáculos de apreensão dos conteúdos tivessem acesso aos níveis mais elevados de ensino. Nessa ordem, aqueles com ritmo mais lento ou diferenciado de aprendizagem, deveriam seguir por outros caminhos, segregados ou ignorados pelo sistema escolar. Nessa perspectiva, a predo-

minância de conteúdos eruditos e científicos vem reforçando a primazia da razão e do fazer técnico, em detrimento dos aspectos subjetivos e criativos das experiências dos alunos. Este fato estabelece a manutenção de uma hierarquia de saberes que valoriza os alunos com ritmo acelerado de apreensão de conceitos científicos, favorecidos por seu meio social, cultural e econômico, reproduzindo e mantendo essa ordem. Inserem propostas de ensino, de vivências culturais a partir da perspectiva de homogeneização, ou então, mantém a segregação e o isolamento de pessoas com necessidades educativas especiais, sem uma leitura crítica desta realidade. Tal estrutura visa beneficiar mais alguns segmentos da sociedade, mantendo as pessoas com necessidades educativas especiais afastadas do processo de interação escolar e social, bem como do acesso aos meios e instituições de produção e de veiculação cultural.

Este texto foi redigido a partir da pesquisa da autora, cujo objetivo geral é identificar e analisar percepções de professores e de alunos que vivem a educação inclusiva. A pesquisa tem como objetivos específicos a identificação de questões ligadas às relações entre professores e alunos, bem como o exercício da reflexão sobre a importância da capacitação docente em tempos de educação inclusiva.

Desenvolvimento: aportes teóricos

A visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. A fronteira que separa de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto: os que consideram a normalidade, a norma, o normal como o problema em questão é que deveria ser colocado sob suspeita. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das patologias, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que “algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema”⁷.

Essas considerações remetem-nos a lançar outros olhares, talvez menos vigilantes, que tenham de inverter a discussão, fazendo do normal, da norma, o problema que deve ser colocado em

questão. Esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do normal, questionando os parâmetros instalados na educação e na sociedade sobre o que deve ser correto. Podem solapar a pretensão altiva da normalização, que não é mais do que a violenta imposição de uma suposta identidade, única, fictícia e sem fissuras, daquilo que é pensado como o normal^{7,8}.

As pesquisas do sociólogo e crítico Pierre Bourdieu⁹ demonstraram que a escola não consegue corrigir as desigualdades sociais. Ao contrário, ela acaba contribuindo para que essas desigualdades se repitam quando privilegia os herdeiros, ou seja, aqueles que a socialização familiar já preparou para o ensino.

O processo de superação desse modelo implica em se desestabilizar os parâmetros até então tidos como formadores desse *habitus*, e apontar para outro horizonte, no qual as capacidades de desenvolvimento possam ser ampliadas, a partir de novas percepções do sujeito escolar.

O movimento impulsionado pela Declaração Mundial de Educação para todos¹⁰ tem desencadeado mudanças legais e novas abordagens pedagógicas, que contemplam a inclusão em educação e a construção de estratégias pedagógicas que possam refletir a diversidade.

Trata-se de um processo mais amplo, que requer mudança de paradigmas, movimento, busca de aproximações com linguagens contemporâneas, com novos domínios, novas tecnologias; transformações nas práticas de ensino, com reconhecimento de representações culturais. A interlocução é a chave para abrir portas na subjetividade conformista, ao insistir que os homens são essencialmente sujeitos de comunicação.¹¹

Freire¹² trabalhou dialeticamente o ensinar e o aprender. Criou o neologismo “*dodiscência*”, unindo docência e discência, como, muitos anos antes, Vygotsky criou o termo “*obuclênia*”, que significa ensinar e aprender ao mesmo tempo e que, mais recentemente, foi retomado em uma de suas obras traduzidas¹³.

Como bem sintetizou Freire,¹⁴ quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. Introduziu a ideia de reaprender, destacando, ainda, que não se trata apenas de aprender a aprender, a fazer, a conviver; trata-se também de “aprender porquê”. Nesse princípio, Freire propôs

uma mudança de paradigma, considerando todos os seres humanos incompletos e inacabados: completam-se convivendo uns com os outros. Conscientes desse processo, seres humanos são movidos pela esperança, necessitam do sonho e da utopia para viver plenamente¹⁵.

Vygotsky¹⁶ postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. “Mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação. A interação entre homem-mundo não é uma direta, mas fundamentalmente mediada”.

A proposta inclusiva em educação prevê a inserção de indivíduos em classes regulares, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem socioeconômica, raça ou religião. Este *aprender juntos* implica levar em consideração o contexto histórico-cultural e social em que estão inseridos. A ideia de ser humano imerso num contexto social como tendo corpo e mente, enquanto ser biológico e social, como membro da espécie humana e participante de um processo histórico conjuga com a concepção histórico-cultural¹⁷.

A imagem de uma sala de aula homogênea, sem diferenças, não corresponde à realidade da sociedade, e sim a uma ideologia autoritária que vai destruindo e segregando o que não é dominante. Descobrir esta educação atenta aos direitos humanos está em consonância com a legislação referida, como a Declaração de Salamanca, o Fórum Mundial de Educação do Senegal, Dakar, a Constituição do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, que afirmam que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

Implementar e manter a educação inclusiva carrega em seu bojo a necessidade de mergulhar na educação em toda a sua complexidade, em toda sua rica variedade, em conhecer o outro, desfazendo ideias preconcebidas e discriminação impenhada, vendo a heterogeneidade como algo rico e valioso. Estas afirmativas coincidem com a Declaração de Salamanca⁶ na qual consta que as “escolas regulares com orientação para a educação inclusiva permitem uma real educação para todos”.

Para Vygotsky,¹⁸ o exercício pleno da criatividade está intimamente relacionado com a aprende-

dizagem: “Nunca foi tão importante criar como em nossos tempos. Os mecanismos de controle não são fixos e padronizados, mas sim oscilantes e difusos, exigindo estratégias de enfrentamento capazes de ensinar múltiplas ações.” Estas estratégias de enfrentamento carregam em seu bojo a importância do reconhecimento do outro, o respeito e a tolerância. Para ampliar a reflexão aponta-se: essas questões são reais, ou trata-se de mais uma oposição binária entre inclusão e exclusão?

O que ocorre em nossos tempos é que alguns matizes de diferenças até aqui ignorados, ou ocultos, têm sido repensados, pelo menos não negados, talvez porque a legislação tenha estabelecido critérios mais rigorosos, ou por outras razões. As formas de diferenças do corpo, de aprendizagem, de linguagem, de movimento, de ser, de vestir-se, de viver devem ser vistas não como um atributo, uma propriedade, uma característica dos chamados de diferentes, mas como uma possibilidade de ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas.

Larrosa e Skliar¹⁹ sugerem uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, não para terminar com as diferenças, mas para manter a tensão entre elas, compreendendo que é da tensão que emerge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem que subverte o caos. Não se trata de caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas sim de compreender melhor como as diferenças constituem seres humanos.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na vida em sociedade, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana e da aprendizagem por meio da cooperação. Essas iniciativas promovem a adaptação das pessoas, com e sem necessidades educativas especiais, enfatizando as interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual professores são mediadores.

Metodologia

A pesquisa foi realizada durante um programa de capacitação de 30 professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis em educação inclusiva, realizado em Maio deste ano; trata-se de pesquisa-ação. Solicitou-se aos docentes participantes que escrevessem uma carta a um professor que tivesse sido significativo em sua formação. Nesta carta, deveriam dirigir-se a este professor do passado, escrevendo o que gostariam de dizer-lhe, caso pudessem encontrá-lo novamente. Poderiam escrever livremente. Estas cartas, redigidas de próprio punho, constituíram o instrumento de pesquisa, juntamente com as verbalizações dos professores.

Anteriormente ao programa de capacitação docente, mais precisamente uma semana antes, em visitas a três escolas, foram coletados desenhos sobre o par educativo com 10 crianças com necessidades educativas especiais, alunos destes mesmos professores. As crianças foram solicitadas a realizar um desenho sobre o par educativo, ou seja: o desenho do professor e de um aluno. Solicitou-se a estes alunos que falassem sobre os desenhos, bem como sobre seu professor.

Nossa pesquisa tem como foco, então, os professores com experiência com educação inclusiva, bem como alunos com necessidades educativas especiais. O foco recai sobre a identificação e análise das interações que se estabelecem em sala de aula, sobre as percepções de professores e de alunos sobre a educação inclusiva. Estas questões foram debatidas durante o programa de capacitação como uma experiência de extensão, e são, ao mesmo tempo, dados para a pesquisa, caracterizando uma proposta de integração entre extensão universitária e pesquisa acadêmica.

Assim, durante a capacitação, momento em que coletamos os dados, os docentes falaram sobre o que escreveram ao professor do passado. Depois destes depoimentos procedeu-se à apresentação dos desenhos feitos por seus alunos sobre o par educativo, bem como ao relato dos comentários dos mesmos.

Em suas cartas, os professores apresentaram registros sobre a escola e sobre suas vivências como alunos, como sendo tempos vividos. Citaram questões relacionadas com a afetividade dos professores do passado, do diálogo, das interações

sociais. Os debates foram registrados através de gravações e filmagem, com autorização dos participantes, tendo sido submetidos à análise pelo Comitê de Ética da instituição, e, posteriormente, aprovados.

Análise dos dados: professores e alunos em interação

Os dados dos professores são reveladores de preocupações com a formação, em duas direções: uma se relaciona com novos domínios, teorias e tecnologias, com questões legislativas e curriculares. Outra, com uma dimensão singular, que remete à formação docente.

Ao escrever para um professor que tenha sido significativo na trajetória profissional, manifestaram-se questões importantes para a compreensão de contextos em mudança. Referem-se a uma tensão crescente entre duas posições que possuem potencial fortalecedor e persuasivo na luta contra a opressão e na busca pela liberdade humana, essenciais quando se fala em educação inclusiva: aceitar ou não aceitar a inclusão. Estas questões vinculam-se com a afetividade e com a cidadania. A presença de manifestações afetivas pelos professores é essencial para o acolhimento de crianças com necessidades especiais, pois minimiza os sentimentos de rejeição e de baixa autoestima, que são comumente encontrados nas mesmas. Duas questões também estiveram presentes no debate entre os professores: “Como é possível eliminar o sofrimento das crianças com necessidades educativas especiais e de suas famílias?” “Como sensibilizar a sociedade, as autoridades responsáveis pelas políticas públicas para pensar sobre esse sofrimento que exclui, segrega, aprisiona e conduz à alienação social?” Alguns evidenciaram sentir medo diante desses desafios, insegurança, relacionando-os com a própria formação. Revelaram que, em alguns momentos, consideram que seria melhor manter o modelo anterior, que muitos vivenciaram durante a sua formação na graduação, antes da legislação que torna obrigatório o ensino inclusivo, pelo temor de que este processo não alcance os resultados propostos. Estes professores encontram-se presos a um modelo de formação que não coincide com as demandas atuais e, por essa razão, preferem manter um modelo pedagógico já solidificado e, segundo seu ponto de vista, consolidado pelo tempo. Trata-

-se de duas posições distintas, mas que coexistem nas escolas com educação inclusiva.

O desenho do par educativo realizado pelas 10 crianças com necessidades educativas especiais está associado com o que elas conhecem e vivem na escola, bem como com a imaginação. A escolha do desenho como técnica nesta atividade relaciona-se com a proposta inclusiva para alunos com e sem necessidades educativas especiais, inseridos em escolas, e é entendido como linguagem não-verbal, mediadora de aprendizagens, percepções e interações.

Para Vygotsky²⁰ a imaginação é uma atividade vinculada com a realidade e com os significados. Pelos desenhos, as crianças interpretam o mundo, mostram o que conhecem e comunicam a realidade segundo suas vivências. Pelas verbalizações associadas aos desenhos, as crianças atribuem significados aos mesmos. Esses significados revelam o sentido atribuído ao desenho pela própria criança. Não se trata, então, de uma interpretação que parte de uma outra pessoa, mas que é dada pela própria criança, como um sujeito que desenha. O pensamento expresso pela palavra da criança comunica seu mundo, suas vivências integradas com a aprendizagem. Quanto mais a criança aprende, quanto maiores e expressivas forem suas experiências, mais capaz será de processar diferentes aprendizagens. Nessa perspectiva, a escola tem um papel importante. É na relação afetiva com as outras crianças, com os professores, com o meio e com a cultura que a imaginação se manifesta e, simultaneamente, amplia o repertório de aprendizagem. Nesse processo, a linguagem assume um papel mediador.

As crianças participantes da atividade desenharam sua professora do modo como a conhecem e percebem. Percebe-se nos desenhos que algumas professoras, estavam distantes do aluno, em tamanho ampliado, sendo que os alunos desenhados tinham tamanho reduzido. Outros alunos desenharam a professora ao seu lado, logo a sua frente. Os alunos comentaram seus desenhos, mas de modo breve, como: “esta é a minha professora, e este é um aluno, ou este sou eu.” Quatro alunos acrescentaram que “gostam da professora,” ou que “a professora é boa, é amiga, e sabe ensinar bem”. Ainda comentaram que “gostam muito da escola, porque lá podem aprender com outras pessoas”. Os comentários foram breves, considerando-se as

limitações das crianças, todas com necessidades especiais.

As professoras tiveram acesso aos desenhos e aos comentários feitos pelos alunos. Manifestações afetivas foram evidentes diante do confronto com duas experiências: ser aluno e ser professor. Estas experiências foram amplamente debatidas pelos professores durante a capacitação. Foi possível evidenciar percepções que remetem à reflexão sobre a inclusão em educação como sendo positiva, e outra que questiona a prática inclusiva. São percepções diferentes, que foram explicitadas também nas cartas redigidas pelos participantes a um professor do passado. Estas percepções refletem que a educação inclusiva sofre a influência da aceitação de perfis cognitivos distintos entre os alunos, da formação dos professores, bem como das dificuldades para lidar com novas propostas pedagógicas.

A análise dos dados ampliou a reflexão sobre a importância das atividades não-verbais como o desenho nos projetos pedagógicos de ensino, particularmente com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Muito mais do que uma forma de lazer, pelo desenho e no desenho a criança articula processos cognitivos e imaginativos. Muito antes do ingresso na escola, as crianças desenhavam por influência da mídia, das novas tecnologias, ou por estimulações recebidas da família e do contexto social. Aprendem a comunicar-se através de desenhos, e desenvolvem esta capacidade. A escola deve valorizar estas questões e contemplar metodologias com linguagens verbais e não-verbais favorecendo processos de mediação na aprendizagem, o que é relevante na escola com ensino inclusivo.

Conclusão

A partir da análise dos dados e da experiência realizada, algumas considerações são particularmente significativas. Dentre elas, a evidência de que a abertura das escolas para as diferenças não se relaciona somente com a legislação, mas com uma mudança radical nos processos de ensino e aprendizagem e com as interações entre professor e aluno. Inclui uma proposta de ruptura entre as fronteiras existentes em diferentes disciplinas, entre saber e realidade. Isso implica em uma valorização da multiplicidade, da integração de saberes, das redes de conhecimento que, a partir daí, se

formam e se constituem, e que se inserem também nas novas tecnologias da informação e comunicação. Assinala para a transversalidade das áreas curriculares e para a autonomia intelectual do aluno, autor do conhecimento e que, por isso mesmo, imprime valor ao que constrói. Esse processo não pode prescindir da interação social.

Não se apreende a realidade diretamente, mas por reconstrução. Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações; implica em mobilizar nos educandos o prazer de aprender, que se vincula também com recursos e métodos de ensino, com a inserção de linguagens verbais e não-verbais, dentre outras. A educação inclusiva é um processo complexo, que exige capacitação, exercício da tolerância, conhecimento, e avaliação permanente.

Não há um modelo único para ensinar, assim como nem todos os seres humanos apresentam ritmos idênticos para aprender. Mais ainda, há aprendizagens distintas, assim como cada ser humano é diferente do outro. Uma visão hegemônica de ensino, na qual todas as crianças aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo é uma utopia, um contido expansivo que não pode ser aprisionado por nenhuma ideologia, nenhuma legislação. A multiplicidade representa o convite para a coragem de espiar por frestas inusitadas e conseguir ver outras dimensões da realidade.

Os dados da pesquisa permitem assinalar para a importância da relação entre professor e aluno, para o papel do docente, da escola e da sociedade no sentido de reconhecer e legitimar novas práticas para responder às necessidades diversificadas dos alunos, acomodando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade.

Pensar a diferença é pensar nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola: “Quem são nossos alunos?” “Que história trazem?” “Que papel os professores desempenham nessa mediação?” “Por quais caminhos podem ensinar e como alunos com necessidades educativas especiais podem aprender?” O desafio se coloca na mudança paradigmática, de modo a superar o *habitus* constituído e atingir o que se espera da escola inclusiva, o que, considerando as reflexões apresentadas e a análise dos dados da pesquisa, não pode ser respondido somente com base na legislação. Envolve a escola, mas avança para além dos seus muros.

É um processo e, como tal, necessita de reflexões e de análise crítica dos profissionais envolvidos com educação, bem como da sociedade em todos os segmentos. A atividade realizada permitiu a reflexão sobre a importância da formação docente e da capacitação contínua, ampliou o debate sobre a inclusão em educação e assinalou para a importância das interações entre professores e alunos, caracterizando uma proposta de integração entre extensão e pesquisa acadêmica.

Referências

1. BRASIL. *Boletim da UNESCO sobre Educação Inclusiva*. Brasília: Corde, 1998.
2. BIANCHETTI, Luís. Aspectos Históricos da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v.II, n.3, p.7-19,1995.
3. BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*. Portaria CENESP/MEC, n. 69. Brasília, 1986.
4. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.
5. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.
6. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.
7. SKLIAR, Carlos. *E se o Outro não Estivesse aí? Notas para uma Pedagogia (Improvável) da Diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
8. SILVA, Tomaz Tadeu. *A Política e a Epistemologia do Corpo Normalizado*. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.
9. BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
10. UNESCO. *Boletim Mundial de Educação para Todos*. Brasil: Corde, 1990.
11. FREIRE, Paulo. *Educação como Prática e Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
12. FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler em 3 Artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
13. LURIA, Alexander. *Vygotsky, Luria e Leontiev: Psicologia e Pedagogia: Bases do Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo/Centauro, 2005.
14. FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
15. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
16. VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
17. OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento-O Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 2005.
18. VYGOTSKY, Lev Semenovich. *La Imaginación y la Arte en la Infancia*. Espanha: Akal, 2003.
19. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org). *Habitantes de Babel. Política e Poética da Diferença*. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.
20. VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Abstract

The article aims to exploring teachers' and students' perceptions about inclusion in education collected during teachers' formation experience in Florianópolis. They are one experience about research and practical activity. During the program about teacher's formation theory was explored, as well as reflections about inclusive education, policies and interactions between teacher and student. The research activity and the university experience are included in the activity, as well as social interaction and the importance of reviewing paradigms in society.

Keywords: Teacher's formation; Policies; Inclusion; Special Educational Needs; Social Interaction