

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DE ADULTO COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO POPULAR

REFLECTIONS ON THE EXPERIENCE OF INCLUDING ADULTS WITH ESPECIAL NEEDS IN THE POPULAR EDUCATION

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Kássya Christinna Oliveira da Silva
Universidade do Estado do Pará

Resumo

Este artigo versa sobre a prática inclusiva de educação popular desenvolvida pelo Núcleo de Educação Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará, tendo como base uma pesquisa de campo, realizada em 2004, envolvendo 6 educadores e 40 educandos (crianças, jovens, adultos e idosos) de turmas de alfabetização ofertadas em Centros Comunitários e Hospitais localizados na cidade de Belém do Pará. Neste estudo reflete-se sobre: (a) os caminhos convergentes entre a educação especial e a educação popular; (b) o início do trabalho de inclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais no Núcleo e, (c) a experiência dos educadores com a inclusão do primeiro educando com necessidades especiais, na turma de alfabetização de jovens e adultos de um Centro Comunitário do bairro do Guamá.

Palavras-chave: Inclusão. Educação popular. Educação de jovens e adultos.

Abstract

This paper deals with the popular educational inclusive practice developed by Paulo Freire Educational Nucleus – NEP, of the University of the State of Para, based on a field research, carried out in 2004, involving 6 educators and 40 students (children, young people, adults and the elderly) from literacy classes, offered in Community Centers and Hospitals from the city of Belem of Para. In this study there is a reflection on: a) the convergent ways between especial education and popular education; b) the beginning of the inclusion work of people who present especial needs in the Nucleus; and c) the educators experience of including the first student with especial needs, in the young people and adult literacy class of a Community Center from the Guama neighborhood.

Keywords: Inclusion. Popular education. Young people and adult education.

O respeito a autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo e ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*.

Freire (2002, p.66)

Introdução

Neste artigo refletimos sobre a prática inclusiva de educação popular desenvolvida pelo Núcleo de Educação Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará, tendo como base uma pesquisa de campo, realizada em 2004, envolvendo 6 educadores e 40 educandos de turmas de alfabetização com crianças, jovens, adultos e idosos em ambientes educativos constituídos de Centros Comunitários e Hospitais, localizados na cidade de Belém do Pará.

Inicialmente analisamos os caminhos convergentes entre a educação especial e a educação popular, cujo eixo de vinculação é terem um objetivo comum: a inclusão educacional de minorias sociais, incluindo pessoas que apresentam necessidades especiais.

Em seguida, apresentamos como o Núcleo iniciou o trabalho de inclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais, centrando a análise na fala de alguns educadores sobre o processo de exclusão-inclusão vivenciado em suas práticas educativas populares.

E, por fim, tecemos algumas reflexões sobre a experiência dos educadores com o processo de inclusão do primeiro educando com necessidades especiais, na turma de alfabetização de jovens e adultos de um Centro Comunitário do Guamá, em Belém do Pará e, também, algumas considerações sobre o tema em estudo.

Educação especial e educação popular: caminhos convergentes para a inclusão social

A Educação Especial possui em seu histórico, ações concretas de atuação voltadas para a inserção de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais em espaços de convivência social e educacional, entre os quais a escola. Trabalha no sentido de que os seres humanos tenham a oportunidade para aprender, brincar e realizar suas demais necessidades humanas numa sociedade de direitos iguais.

Atualmente o debate sobre a inclusão social e educacional de pessoas que apresentam necessidades especiais está sendo realizado em torno da educação inclusiva, envolvendo diversos segmentos institucionais como escolas, centros comunitários, núcleos de educação popular, movimentos sociais, entre outros.

A organização popular pela busca da inserção social e de garantia de direitos às pessoas com necessidades especiais tem um caráter político, ético e social, de emancipação de todas as pessoas que são oprimidas ou sofrem processo de exclusão social.

A educação inclusiva coloca o educador diante de uma questão fundamental a ser debatida pelos educadores em seus espaços educativos: *a questão da identidade-diferença*.

A pessoa com necessidades especiais vem sendo historicamente vista socialmente como diferente daquela considerada “normal”. Esta representação tem como referencial o sujeito “normal”, ou seja, a partir do *eu dito normal o outro, o anormal* é concebido em sua identidade como diferente. Diferença associada ao incomum e ao bizarro que desperta temor e desconfiança.

Este olhar discriminatório para o outro em muitas ocasiões reveste-se tanto em prática de tolerância, que ganha uma vestimenta de falsa generosidade, na medida em que “pode marcar certa superioridade de quem tolera”, quanto de respeito, numa dimensão que torna imutável e essencial a condição de ser nas relações entre os diferentes (MAN-

TOAN, 2003, p. 30).

Por isso, o olhar para a diferença precisa ser efetivado numa outra compreensão, a do Outro como ser distinto (OLIVEIRA, 2004), que implica considerar-se a prática educativa com nova significação, a de educação para a diversidade, possibilitando - pelos diferentes movimentos dos corpos e pronunciamento das várias vozes que se fazem cotidianamente - a construção de identidades de sujeitos, superando os estigmas e marcas de negações.

A partir do paradigma da inclusão torna-se imprescindível a compreensão das diferenças por todos os sujeitos participantes nos ambientes educativos. Este entendimento deve ser propiciado de forma que a comunidade desconstrua o imaginário essencialista do ser humano¹. Isto pressupõe a mudança na leitura de representação do outro, de sua diferenciação não mais pautada por um modelo socialmente elaborado via um padrão normalizado.

A educação popular, da mesma forma que a educação especial, apresenta uma história de lutas para viabilizar às pessoas de classes populares os direitos básicos para o exercício da cidadania. Elas se convergem, então, na luta ético-política pela inclusão de pessoas que sofrem discriminação e/ou exclusão social e educacional.

A inclusão social e escolar, na perspectiva freireana, refere-se à educação da pessoa humana, de pessoas oprimidas, inclusive as que apresentam necessidades especiais, destacando a importância de se respeitar as diferenças individuais e culturais, os diferentes saberes e a realidade sócio-histórica de cada educando, visando a humanização do ser humano, por meio de uma educação gnosiológica, crítica, e amorosa.

O debate sobre a exclusão social está relacionado, segundo Freire (1987, p.30), ao processo de humanização nas

relações sociais, nas quais os oprimidos: “ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”.

Ele explica, em relação ao oprimido, que mesmo sendo oprimido, possui em si um opressor em potencial, por isso quando encontra uma outra pessoa que julga ser mais frágil exerce o opressor internalizado. Neste sentido, a condição dos oprimidos marginalizados na essência do termo, de estar *fora de* ou *a margem de* na verdade jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em *seres para outro*. Sua solução, pois, não está em “incorporar-se” a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p.61).

A busca do desvelamento e da superação da consciência opressora que permeia as relações sociais no ambiente educacional, possibilita o surgimento de auto-reflexões dos profissionais da educação, referentes à sua postura e a como se percebem na sua relação com o outro. Este conflito pode possibilitar a superação da relação opressor-oprimido como proposta por Freire:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem o fez menos. Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (1987, p.30).

A superação da relação opressor-oprimido sinaliza o rompimento de uma série de negações e preconceitos, seja de ordem das classes sociais, etnia, gênero ou de pessoas com necessidades edu-

¹ “A Concepção de ser humano entre os gregos está dimensionada para a racionalidade e pela moralidade, uma vez que a razão se apresenta como “guia do viver”, constituindo-se a racionalidade a característica essencial da natureza humana” (OLIVEIRA, 2006,43).

cativas especiais, pois pressupõe a compreensão do outro fora do horizonte do próprio ser, pautado no paradigma da diversidade e no princípio de respeito a todos os sujeitos. Dessa maneira, o outro passa a ser aceito em sua singularidade e a diferença constitui-se em uma riqueza no processo de ensino-aprendizagem, pois as identidades, os costumes, os valores e as opiniões que compõem o espaço educativo torna-o plural.

Segundo Freire (1991) o diálogo é o caminho metodológico em que educadores e educandos participam da elaboração do conhecimento. Dessa maneira a inclusão de pessoa com necessidade educacional especial, assim como o negro, o camponês, o índio, o operário, a criança trabalhadora, entre outros sujeitos, passa a ser uma consequência de uma educação popular inclusiva e libertária.

Na educação inclusiva freireana torna-se relevante as diferenças das falas, das culturas, dos saberes, dos imaginários, dos movimentos dos corpos, dos jeitos de agir, dos medos, das ansiedades e das curiosidades dos sujeitos.

O educador tem como tarefa e responsabilidade compreender as diferenças trazendo-as para o debate e problematização, visando superar os estigmas e as discriminações experienciadas no cotidiano social e escolar. Inclusão trabalhada por meio de pilares educativos como: o diálogo, o ouvir, a curiosidade, a pergunta e a problematização, que se constituem em referências da educação popular inclusiva freireana.

Neste sentido, a educação inclusiva ao colocar a inclusão como princípio ético-pedagógico de suas ações educativas aproxima a educação especial da educação popular em torno de um mesmo objetivo: a inclusão no cenário social e educacional brasileiro de pessoas oprimidas, discriminadas e/ou excluídas.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais no Núcleo

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado

do Pará desenvolve desde 2002², atividades de ensino, pesquisa e extensão, com crianças, jovens, adultos e idosos, em diversos ambientes educativos: centros comunitários, hospitais, espaços de acolhimento e de comunidades rurais-ribeirinhas, congregando docentes e discentes da própria Universidade do Estado e de outras Instituições de Ensino Superior de Belém.

Os princípios filosóficos norteadores do Núcleo estão contidos no seu projeto político-pedagógico que propõe uma prática educativa humanística libertadora pautada no pensamento do educador Paulo Freire, sobretudo, no diálogo, na problematização e na autonomia como princípios norteadores.

O diálogo, numa dimensão metodológica e política, pois permite a comunicação entre os sujeitos do conhecimento e o direito de todos de dizerem a sua fala [...] A criticidade, que possibilita ao educando problematizar a realidade social e explicitar a “razão de ser” dos fatos, ao se estimular a curiosidade e o ato de perguntar [...] O educando tem de ser sujeito da ação educativa, participando ativamente na construção do conhecimento (PPP-NEP, 2002, p.03)

Nas suas turmas de alfabetização, em seus diversos ambientes, sempre foi significativa a presença de uma diversidade sociocultural, de gênero, etnia, mas não existia, ainda, pessoas que apresentavam necessidades especiais. A inclusão destas pessoas teve início no ano de 2003, na turma de Educação de Jovens e Adultos localizada em um Centro Comunitário no bairro do Guamá, em Belém, de forma espontânea, já que não houve planejamento para que ocorresse essa inserção.

A pessoa que apresentava necessidades especiais era um jovem das camadas populares de Belém, morador do

² Antes deste período, existia o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - PROALTO, criado em 1995, e que desenvolvia atividades educativas com pessoas jovens e adultas.

bairro do Guamá e com déficit cognitivo. A sua chegada despertou nos educadores o interesse em conhecer melhor suas necessidades e capacidades cognitivas e afetivas para planejarem atividades pedagógicas que o incluísse junto aos demais educandos e o possibilitasse apreender os conteúdos trabalhados nos encontros educativos.

Além deste primeiro jovem, outras pessoas com necessidades especiais integraram-se às turmas do Núcleo. Em 2005, vivenciou-se a presença de uma demanda de pessoas com deficiência visual, auditiva, mental e seqüela de paralisia cerebral tanto na educação infantil como na educação de jovens, adultos e idosos, principalmente nos ambientes hospitalares.

Os educadores em suas práticas alfabetizadoras cotidianas deparam-se com as diferenças de capacidade destes adolescentes, jovens e adultos, como, também, com suas limitações pedagógicas em realizar atividades que atendam as especificidades de cada educando. Isto representou para os educadores novos desafios, que os motivaram a buscar informações sobre o assunto, tanto pelas formações promovidas pelo Núcleo, como participando de eventos e de cursos, por iniciativas pessoais.

Assim, por exemplo, pelo fato de não terem informações de como lidar com a surdez e a cegueira foram obter conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o BRAILE, para que os educandos não ficassem à margem do processo de ensino-aprendizagem, bem como para criarem estratégias pedagógicas que atendessem as suas especificidades.

O motivo deste enfrentamento foi terem consciência e vivenciarem em suas práticas educativas o princípio da inclusão social e de respeito às diferenças individuais e culturais dos educandos, cuja base de sustentação teórica é a educação freireana, na qual o diálogo com os sujeitos em seu contexto social constitui eixo norteador do fazer educativo. Educação crítica e inclusiva que viabiliza a elaboração de um currículo para a diversidade, ou seja, que respeite as diferenças

individuais e culturais de cada sujeito.

O fazer pedagógico com alunos que apresentam necessidades especiais foi sendo elaborado no cotidiano junto com os demais alunos. Houve uma atenção maior no planejamento das aulas, elaborado coletivamente, cuja preocupação não era somente ao aluno com necessidade especial, mas se estendia a todos os educandos.

Neste processo de inclusão educacional ressalta-se a questão da afetividade. A presença das pessoas especiais fez com que os educadores trabalhassem mais no cotidiano educacional elos afetivos, na percepção do outro, no carinho com o outro, no tocar e na sensibilidade de compreender que a comunicação não é somente oralizada, mas efetivada, também, por meio da expressão corporal, de sorrisos, olhares, toques e gestos

Na prática educativa em ambientes hospitalares e de acolhimento foi aguçada a sensibilidade dos educadores, nos ambientes hospitalares e de acolhimento, quando se depararam com pessoas acometidas de alguma enfermidade, pessoas que se encontram num estado de vulnerabilidade afetiva e de saúde e a maioria distantes de seus familiares ou vivendo sós, como nos espaços de acolhimento, e nos centros comunitários e rurais-ribeirinhos, ao vivenciarem um cenário constituído de pessoas carentes e que lutam por sua sobrevivência em meio a tantas adversidades sociais e econômicas.

Neste sentido, a educação inclusiva no Núcleo foi facilitada pelos pressupostos humanistas freireanos, cujo entendimento sobre o ser humano é de ser o educando um sujeito autônomo e de potencialidades e o currículo concebido como campo de criação simbólica cultural, não sendo homogêneo, mas espaço de luta, de enfrentamento de concepções de vida social, que se dimensiona por conflitos de saberes e de classes e diferenças sociais (OLIVEIRA, 2002).

Um dos pontos que norteia a prática do Núcleo é a compreensão da pluralidade social constitutiva do ambiente educativo, sendo as diferenças trabalhadas com o pressuposto de inclusão so-

cial. O pobre, o negro, o índio, as pessoas advindas do campo e as que apresentam necessidades educativas especiais integram o ambiente educativo sendo respeitadas em suas identidades.

A prática educativa popular inclusiva do Núcleo

Nos ambientes educativos hospitalares e periféricos de Belém educadores, educandos e pais revelaram que os educandos expressam e vivenciam no seu cotidiano social práticas de exclusão.

Uma das educandas do ambiente hospitalar representa-se pela auto-negação e por suas limitações em não poder interagir com outras crianças de sua faixa etária para brincar e ser criança no tempo de infância. Ela sente-se, também, incomodada em ter que se referir a sua enfermidade as demais crianças.

A mãe de uma criança de 7 anos, em tratamento de leucemia, afirmou que seu filho simula passar mal quando ela fala da doença, pois internaliza uma visão negativa sobre sua doença, por estar associada à segregação e à morte.

Essa situação de segregação vivenciada em ambientes hospitalares pelos educandos vem sendo refletida pelos educadores do Núcleo.

Uma educadora da Educação de Jovens e Adultos, em sua fala, aponta princípios de inclusão social, referindo-se ao “respeito e a valorização das diferenças” destacando que o processo de inclusão parte da desconstrução de representações sobre a exclusão social. Apresenta dois conceitos fundamentais na educação especial, o de “inclusão” e o de “integração”. O primeiro pressupõe mudanças infra-estruturais e atitudinais na formação do educador e a preparação dos sujeitos da escola para receber a pessoa com necessidade especial. A integração enfatiza que o educando com necessidades especiais é que deve adequar-se ao ambiente escolar, demonstrando ter informações sobre educação especial.

Um educador da Educação Infantil expressa o medo de falar sobre as diferenças. Explicou ter medo de perguntar

sobre o déficit apresentado por algumas crianças e de conversar com as famílias receando que, sem querer, despertasse nelas inseguranças, dores ou algumas situações adversas, pelo fato de terem nascido com alguma necessidade especial ou tê-la adquirido a partir da doença que são acometidas. Este medo descrito na fala do educador apresenta um imaginário de exclusão social, mesmo sem ser intencional. A sua intenção é de que todas as crianças sejam respeitadas no que classifica “pequena identidade”, contudo na tentativa de respeitá-las, acaba negando as suas singularidades, afirmadas nas diversas deficiências.

O medo em buscar diálogo com a família sobre a diferença pode possibilitar ao educador ater-se na homogeneidade do grupo. Além disso, as inseguranças em tratar com as diferenças podem ser acentuadas face ao preconceito que sofre o educando por estar doente caracterizado pela segregação de seu corpo e o medo do contágio. Esta problemática, vivenciada por pessoas com necessidades especiais ou enfermidades que evidenciam em seus corpos as diferenças são problematizadas nas turmas de educação popular, apesar da presença entre os educadores do medo e da insegurança e de concepções diferenciadas sobre o que consiste a «diferença».

Para uma das educadoras da Educação de Jovens e Adultos o diferente é “o não igual, essencial para a diversidade que é fundamental para a construção de identidades, culturas, idéias”. E para um Educador da Educação Infantil, o outro é diferente por ser especial, precisar de atendimento específico, em contraposição ao “não-especial”. A diferença para ele é fruto de um olhar preconceituoso de uma pessoa sobre a outra por ser diferente.

Entretanto, apesar destas visões diferenciadas, os educadores em suas práticas educativas trabalham para a equidade e a inclusão social dos educandos. Um educador da Educação de Jovens e Adultos parte do pressuposto que todos os sujeitos são diferentes e que todos possuem capacidades. Revelou não existir

segregação entre os educandos em sua turma e destacou que o educando que apresentava necessidades especiais trazia consigo: “um complexo de inferioridade que se expressava em sua autoafirmação como sendo superior às outras pessoas. Num mecanismo de defesa projetava aos outros seu comportamento, suas limitações”.

A experiência de educação inclusiva com educando adulto que apresenta necessidades especiais

O jovem que apresentava necessidades especiais ao chegar à turma de alfabetização do Guamá tratava os educadores com muita resistência ao ponto de agredi-los com palavras, não os aceitando. Os educadores sentiram angústia em realizar a prática alfabetizadora em face da atitude agressiva do aluno.

Nas reuniões gerais de socialização das atividades do Núcleo, os educadores apontaram esta problemática e buscaram com os demais educadores, alternativas para lidarem com o aluno incluído na turma.

Os educadores, então, inicialmente, realizaram com o adulto com necessidades especiais, o *levantamento de sua história de vida* e souberam que em sua infância estudou numa Escolinha do Centro Comunitário, na qual o educando ficou retido nas séries iniciais até que foi “expulso”.

Em seguida, buscaram compreender as dificuldades que tivera em sua experiência de vida escolar, iniciando um *trabalho pedagógico de conquista*, por meio de estratégias de aproximação afetiva.

A execução de ações pedagógicas de *conquista* com este educando, teve como objetivo criar laços afetividade e de confiança, tendo-se o cuidado de dar-lhe atenção quando expunha suas idéias nas atividades pedagógicas. Este trabalho de *conquista* foi significativo para o processo de sua inclusão na turma.

As atividades pedagógicas foram realizadas de *forma coletiva*, junto aos demais educandos, sem estabelecer dis-

tinção, bem como utilizados materiais concretos, para que assimilasse o que estava sendo estudado.

O eixo de construção pedagógica foi o diálogo, sendo incentivados todos a participarem dos debates em classe.

O adulto que apresentava necessidades especiais, no Núcleo, encontrou a possibilidade de *dizer a sua palavra* que fora silenciada na escola regular. Nas aulas realizou encenações sobre temáticas geradoras, superando o receio de falar.

Os educadores extraíram neste trabalho de inclusão, momentos de aprendizagens significativas, como a afetividade como viés do processo de ensino-aprendizagem e ainda buscaram trabalhar com as famílias dos educandos a sensibilização sobre a necessidade da inclusão social e escolar das pessoas que apresentam necessidades especiais.

A afetividade como um viés do processo de ensino aprendizagem é proveniente da reflexão dos educadores sobre o comportamento afetivo das pessoas que apresentam necessidades especiais. Elas, em sua maioria, apresentam de forma aguçada, sentimentos de carinho, amor, raiva e a sensibilidade presente no corpo através do toque. Isto porque, geralmente, crescem num ambiente desprovido de relações necessárias para o seu desenvolvimento total, sentem-se sós e por isso mesmo apresentam tão aguçado o seu sistema emocional. O seu enclausuramento, desde a infância, propicia a busca de relações sociais e afetivas com outras pessoas.

Os educadores populares do Núcleo têm buscado conhecer melhor sobre cada necessidade especial de seus educandos buscando incluí-los. É significativo apontar, também, que professores da Universidade do Estado do Pará, que trabalham com a educação especial, realizaram formações com os educadores do Núcleo.

Assim, as formações continuadas dos educadores e o trabalho coletivo de gestão, planejamento e debates sobre temas educacionais foram significativos para o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais nas práticas educativas do Núcleo.

Considerações finais

O Núcleo por desenvolver educação popular numa perspectiva freireana possui como referenciais a inclusão social e a compreensão da diferença como alteridade. Princípios que norteiam as suas práticas de ensino e de pesquisa. O seu projeto pedagógico é constituído por diretrizes sociais ligadas à ética, ao existir humano, ao diálogo e à autonomia dos sujeitos, que sinalizam a elaboração de um currículo para a diversidade, no qual as pessoas que sofrem algum tipo de opressão fazem-se sujeitos singulares e ativos na produção de cultura, na valorização da vida e na (re)construção histórica de suas identidades.

A chegada de educandos que apresentam necessidades especiais tem levado os educadores a buscarem informações e formações que subsidiem a prática pedagógica seja na educação popular seja na educação especial. Por isso, o Núcleo por ser um referencial de ensino, pesquisa e extensão, tem despertado em seus educadores o desafio de enfrentar em suas práticas pedagógicas as diferenças, e subsidiá-las por meio de estudos teórico-metodológicos sobre temáticas que tratam sobre a inclusão social e escolar.

Enfrentamento este, que exige de cada educador a reflexão sobre suas ações e a coragem de se fazer pessoa que está em processo contínuo de formação e também, o olhar para a formação de seus educandos pautada no respeito, no cuidado e na valorização da pessoa humana.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?*— São Paulo: Moderna, 2003.
- NEP. *Projeto Político-Pedagógico*. Belém: CCSE-UEPA, 2002.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. *Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores/as da educação especial*. 331f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação- Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2002.
- _____. *Filosofia da educação: reflexões e debates*. Belém: UNAMA, 2001.
- SILVA, Kássya Christinna Oliveira da. *A inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação popular*. 92f. Trabalho de Conclusão. Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Belém: CCSE-UEPA, 2004.
- Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em educação: Currículo pela PUC São Paulo e UNAM/UAM - México.
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e professora pesquisadora da Universidade do Estado do Pará- UEPA. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.
- Kássya Christinna Oliveira da Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA, pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do CCSE - UEPA. E-mail: kassyao@yahoo.com.br.

Recebido em 30/09/2006

Aceito para publicação em 30/12/2006