

Inclusão escolar: ressignificações nas práticas educativas contemporâneas

Selma Helena Marques

Licenciada em História e Geografia, aluna do Curso de Especialização em Gestão Escolar: Inspeção, Orientação e Supervisão Pedagógica do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte

Professora do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM;
orientadora deste estudo.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações acerca das ressignificações das práticas educativas contemporâneas para atender à urgência da inclusão escolar nos modelos propostos por documentos oficiais, produções e discussões científicas sobre o tema. Busca o confronto entre essas diversas fontes de informações sobre as práticas educativas e as funções pedagógicas da escola, relacionadas à formação dos profissionais e às necessidades de adequações dos espaços, procedimentos e orientações pedagógicas. No desenvolvimento do mesmo, foram utilizadas as metodologias de pesquisa bibliográfica, documental para a fundamentação teórica do tema, e questionário aplicado a professores e especialistas em uma escola previamente escolhida. Realizada a análise de resultados, verificou-se que, no confronto de todas as fontes e dados, é possível vislumbrar um cenário novo para a educação brasileira, porém que há ainda a necessidade de políticas públicas que garantam a implantação efetiva dos documentos legais.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Práticas educativas. Formação docente. Acessibilidade. Legislação educacional.

Abstract: This paper aims at presenting some considerations about the re-signification of the present educational practices so as to attend the urgency of school inclusion in the models proposed by the official documents, productions and scientific discussions on the theme. It searches for the confrontation among these many sources of information about the educational practices and the pedagogical functions of the school, related to the formation of the professionals and to the needs of adequacy of spaces, procedures and pedagogical orientation. In the development of the work, we used the methodology of bibliographical and documental research for the theoretical founding of the theme, and a questionnaire applied to teachers and specialists in a previously chosen school. After the analysis of the results, we verified that, in the confrontation of all sources and data, it is possible to see a new background for the Brazilian education; however there is also a need for public policies which would guarantee the effective implantation of the legal documents.

Keywords: School inclusion; educational practices; teacher formation; accessibility; educational laws.

1. Introdução

Já em 1948, a ONU (Organização das Nações Unidas), na Declaração Universal dos Direitos do Homem, propõe em seu artigo 26 que

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

De lá para cá, muitos documentos em nível mundial e nacional foram produzidos, abordando essa questão da educação como direito de todos.

À luz de alguns desses documentos, de referenciais teóricos e da análise de questionário aplicado aos profissionais de uma escola voltada para o processo de inclusão, o presente artigo propõe-se a identificar algumas ressignificações necessárias às práticas educativas para responder a este paradigma do século XXI – a educação inclusiva.

A educação inclusiva, entendida em seu sentido mais amplo, significa oferecer educação de qualidade para todos, adequada a suas especificidades. De acordo com a Convenção de Guatemala, 2001, é considerado “discriminação, qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseadas na deficiência da pessoa”. Nesse sentido, a escola deve estar apta para satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem suas características pessoais, psicológicas ou sociais. Segundo Carvalho (2004 p. 34-35): “uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão”. Nesse sentido o conceito proposto por Mrech norteará este trabalho:

Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. Da pré-escola ao quarto grau. [...] A inclusão é: atender aos estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência; propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns; propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência; propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum. [...] O processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de

deficiência na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais. A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto (MRECH, 2010, s. p.).

O artigo propõe abordar a inclusão nesse sentido, tanto em seu referencial teórico quanto na pesquisa de campo em uma escola do Município, que atende todo tipo de necessidade, mas acolhe principalmente alunos de baixa visão ou cegos e deficientes auditivos. Sendo assim, o questionário a ser aplicado generaliza a questão da inclusão, como forma de oportunizar a participação do maior número possível de educadores.

O olhar lançado ao tema neste momento não é o da opção teórica a esta ou àquela linha de pensamento, mas o de levantamento de dados que permitam uma relação entre as bases legais e o processo da inclusão em si, na prática cotidiana. Existe um entrelaçamento ou uma dicotomia? Como a inclusão é pensada nas esferas políticas superiores e como é viabilizada na prática? Se a literatura é clara em suas proposições, na prática os profissionais encontram amparo e estão aptos a assumir esse novo papel do educador?

Dessa forma, a questão-problema levantada é: como a emergência da inclusão tem refletido nas práticas educativas atualmente? De antemão, sabe-se que se trata de um desafio nada fácil e que deve contar com a disposição de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo – nesse caso, toda a sociedade. Essa não é uma prerrogativa apenas no universo escolar em querer as mudanças e abraçá-las como causas para uma sociedade construída em bases mais humanitárias.

A exploração do tema parte da observação do cotidiano escolar, em que a inclusão chegou como realidade nova a ser trabalhada e traz em seu bojo muitas indagações. Como separar a educação inclusiva de uma simples integração escolar? Quais são, realmente, os significados de uma educação inclusiva e tantas outras nomenclaturas a ela relacionadas e que, até então, ficavam mais restritas ao pensamento e discussões acadêmicas? Em função desses e muitos outros questionamentos ainda presentes no universo das escolas públicas é que o tema se justifica, pois pretende analisar caminhos possíveis, dificuldades patentes, ambiguidades latentes nesse universo onde a prática consolidada ao longo dos tempos é a da educação seletiva e excludente.

Partindo desses pressupostos, o artigo procura, na revisão literária, analisar o aporte legal oferecido pelas leis, decretos, resoluções e também os documentos internacionais mais recentes, à luz de algumas produções acadêmicas sobre o assunto. Para confrontar com a revisão literária, o artigo apresenta a análise de questionário aplicado aos profissionais de uma instituição escolar da cidade, com a finalidade de estabelecer relações, reconhecer possíveis contradições e expressar opinião sobre o objeto de pesquisa.

A expectativa é de que o trabalho contribua para uma reflexão mais apurada quanto à educação inclusiva, conduzindo, quem sabe, a mudanças de posturas ou novos questionamentos e, até mesmo, abrindo espaços para o aprofundamento das pesquisas sobre o tema.

O cotidiano escolar é muito rico de experiências, iniciativa e *insights* dos profes-

sionais diante do novo, do inesperado; diante da facilidade de adaptação e da criatividade das crianças e jovens para lidar com as diferenças. Essas são referências de discussão importantes no repensar das práticas, acrescidas obviamente, do amparo tanto científico quanto legal. Acredita-se que esses sejam alguns caminhos viáveis.

2. *Revisão literária*

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Respalhada nesse inciso, a LDB 9394/96 em seu título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, art. 4, inciso III, garante “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). A mesma LDB em seu título V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, no capítulo V, dedicado à Educação Especial, defende:

[...] serviços de apoio especializado na escola, atendimento educacional em função das condições específicas dos alunos, professores com especialização adequada para atendimento especializado, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender as necessidades especiais dos educandos.

De acordo com o exposto, a base legal que sustenta a educação inclusiva no Brasil é coerente e consistente. Resta a análise crítica da ponte que liga essa referência legal à prática ou exercício em si da inclusão. Nesse sentido, Carvalho (2004) diz que a educação inclusiva não depende apenas dos seus gestores e educadores, mas de políticas públicas em geral. Logicamente, apenas leis não são suficientes, é necessária também a implementação de políticas sociais mais amplas.

Uma indagação recorrente no meio acadêmico é se existe um domínio conceitual das informações que permeiam a educação inclusiva para colocá-la em prática de forma tão abrangente. Inserem-se nesse domínio conceitual estudos, formação de professores, conscientização da sociedade e o lugar de cada um no processo. Esse seria o caso de aprender com a prática, com a consciência de que falhas cometidas na educação repercutem por gerações. É necessário dar uma resignificação nas funções pedagógicas da escola, nas formas de ensinar e aprender no contexto da pedagogia da inclusão, e isso exige amadurecimento teórico.

Em qualquer tempo, independentemente de leis, deveria ser função da escola a busca da equidade para garantir a todos o direito à aprendizagem. Em um país em cuja história o exercício da democracia é muito recente, compreender igualdade como direito humano sem relacioná-la a cor, credo e características físicas e mentais individuais em que todos fazem parte do mesmo corpo social, é complexo. É mais fácil selecionar, excluir, segregar. O “gesso moral” perpassa o tempo e torna rígido ainda hoje o acesso à inclusão na escola. Embora haja acaloradas discussões atuais, muito ainda há da vi-

são positivista defendida por Durkheim (*apud* CARVALHO, 2004) de que cada ser tem sua aptidão e sua função a preencher na sociedade, alguns são homens do pensar, outros da ação, do trabalho. Dentro dessa visão, acolher o outro, respeitando suas diferenças, se torna um caminho longo e nem sempre tranquilo para ser percorrido. Para Carvalho (2004 p. 49) a

acolhida implica em uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem, desde os espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius*, dela participantes como membros ativos.

O momento atual da educação deve ser o de olhar para os múltiplos saberes que compõem o universo escolar e ressignificar as práticas educativas no sentido de desconstruir os elementos geradores da discriminação e da desigualdade social, valorizando o educando como ser social capaz de empreender mudanças. Dar novo significado a essa escola, herdada de um passado antidemocrático, significa voltar-se para a inclusão. Nesse caso, para muito além das deficiências aparentes, inclusão significa respeito ao outro. Nesse sentido, Carvalho (2004) diz que “paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate do histórico do igual direito de todos à educação de qualidade” (p. 27), e complementa, afirmando que “o professor deve ser especialista nos aprendizes genericamente considerados e não mais nas especificidades que caracterizam determinados grupos ou alunos” (p. 29).

A aceitação desse novo olhar para o papel da educação deve passar pela conscientização e quebra de resistências dentro da sociedade, entre pais e, especialmente, entre educadores em seu “ofício de mestre”. É tarefa do docente ser comprometido com a sociedade como um todo, não somente com conteúdos, ou com a escola. Para Arroyo (2000, p. 186),

[...] eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesse, de valores e lógicas. Essa trama é materializada no cotidiano escolar é aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens nas longas horas de vivência do cotidiano escolar. São as grandes lições com que enfrentarão o mercado, o poder, a sobrevivência, a participação ou a exclusão. Com essas ferramentas, mas não apenas com elas, enfrentarão a diversidade de sua condição de gênero, raça e classe.

As discussões sobre a inclusão são acaloradas e, ao longo da história, de acordo com o contexto de cada tempo, elas tomaram caminhos diferentes. Certo é que a globalização possibilitou a todos o acesso às informações de uma maneira instantânea, e que, especialmente após as décadas de 1980 e 1990, provocou uma aceleração nos processos que permitem não só a inclusão escolar, mas a inclusão social. Todo um aparato de

documentos assinados no âmbito de organismos internacionais e nacionais, fundamentados em bases políticas, pedagógicas, psicopedagógicas, de direitos humanos, dentre outros, conduziram a uma urgência na adequação de espaços e formação de profissionais para uma educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) conclama os governos para que, dentre outras importantes ações,

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a profissão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

Por mais que hoje seja garantido o direito de todos, indistintamente, à educação e à acessibilidade, a sociedade não foi assim historicamente concebida e construída. O tempo para as adequações e a completa absorção daquele que é considerado “diferente”, até que não exista mais a classificação e seja visível apenas o “ser humano”, independentemente de suas habilidades ou inabilidades, é muito longo e tumultuado. Mesmo porque muitos questionamentos ainda se fazem presentes, sem respostas satisfatórias. O que é uma educação de qualidade? Quais são realmente os objetivos da educação? Torna-se necessário, no contexto da pedagogia da inclusão, uma revisão na concepção de educação. O Estado que fabrica as leis da inclusão ainda é um Estado moroso no que diz respeito à questão da formação de profissionais, na agilização da acessibilidade em geral, e é também o mesmo Estado que tenta homogeneizar, com a aplicação das avaliações institucionais, nos quais rendimentos dos alunos são atrelados a gratificações extras ou não para os profissionais.

A análise acima não tem a pretensão de conduzir a posicionamento contra a inclusão, isso seria caminhar na contramão da história, muito menos quanto às avaliações institucionais propriamente ditas, porque essas oferecem parâmetros para o replanejamento. Trata-se apenas de uma reflexão quanto à inadequação entre um e outro. Nesse sentido Mantoan (*apud* OMOTE, 2004, p. 113), afirma:

Já é tempo de revermos nossos propósitos, planos, políticas, decisões educacionais, à luz dos avanços educacionais da nossa Constituição (Brasil, 1988) e de interpretações consentâneas das nossas leis menores para romperem com todos os tipos de barreiras que nos impedem de tornar a escola um espaço de todos e para todos, indistintamente.

A questão é como dar um novo significado às práticas cotidianas para dar lugar a todos os saberes, sem perder a cientificidade da educação? Como promover uma inclusão de fato e não uma simples integração em que o portador de necessidades especiais é que tem que se adequar à sociedade? Nesse sentido, nossa Constituição Brasilei-

ra, em seu Art. 205 (1988) não deixa dúvidas quando afirma que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Se é direito de todos, cabe implementar as adequações necessárias. Como fazer isso quanto à formação de professores? O século XXI traz a urgência da mudança da escola em suas práticas pedagógicas tradicionais, homogeneizantes e excludentes. O século da tecnologia exige que o profissional se adapte a modelos mais flexíveis de currículos e a estratégias de ensino que utilizem as diferenças individuais para enriquecer o processo de aprender. Para Stainback e Stainback (1999, p. 236):

O crescente reconhecimento de que em uma sociedade complexa, dinâmica e que se modifica tão rapidamente não há mais (se é que um dia houve) um corpo de informações único, distinto e estático que vai resultar no sucesso dos alunos na vida adulta. Em vez disso, emergiu uma abordagem mais produtiva, que é ensinar aos alunos o processo de aprendizagem – um processo que envolve aprender a aprender ou tornar-se apto para discernir o que é preciso para adaptar-se e tornar-se proficiente em uma nova situação, além de “como” e “onde” ir para localizar a informação necessária.

A partir desse olhar holístico para o processo de aprender, é possível acontecer a inclusão, pois tira-se o foco do currículo conteudista para o desenvolvimento de habilidades necessárias que permitam, ao tempo de cada um, construir seu próprio conhecimento. Nesse sentido, o pensamento de Stainback e Stainback dialoga com as orientações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 2004), quando essa estabelece, em suas “Orientações para ações em níveis regionais e internacionais”, que:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

A convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006 e assinada pelo governo brasileiro em 2007, estabelece em seu artigo 24 sobre “Educação”, que os “Estados Partes” devem assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida para cumprir dentre outros os seguintes objetivos: “O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (ONU. 2007. Art. 24. p. 28).

O Decreto 6.571 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre “atendimento educacional especializado”, traz a possibilidade e o compromisso do governo brasileiro, fundamentado no que está disposto na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996) quanto à edu-

cação inclusiva, o atendimento no sentido de assegurar apoio técnico e financeiro por parte da União, para ampliar o atendimento educacional especializado nas escolas. Considera que esse atendimento deve integrar a proposta pedagógica das escolas, envolvendo a participação da família, de forma a promover a participação e a aprendizagem de alunos que necessitam de atenção especial.

Esse decreto permite a viabilização do processo de inclusão debatido ao longo dos anos nas convenções, tanto a nível global quanto nacional, no sentido de permitir a todos o direito de acesso à educação, de assegurar também qualidade e possibilidade de inserção social digna. Portanto, é necessário o movimento que coaduna reivindicações sociais e políticas públicas. Segundo Carvalho (2004), a “dimensão atitudinal reveste-se da maior importância, ao lado de inúmeras outras de cunho político-administrativo e político-pedagógico que envolve sistemas e organizações”. Ainda segundo a mesma autora, (2008, p. 54), “seria no mínimo injusto considerar a sala de aula apenas e, nela, professor e alunos e as relações com o saber, sem considerar que a classe de alunos não existe no vácuo, dissociada da escola na qual se encontra e do sistema educacional no qual a escola se insere e que reflete a sociedade”.

Assim, ao amparo legal para que a escola inclusiva se efetive, deve se somar a formação profissional, o olhar crítico do educador para a sociedade que o rodeia, as suas potencialidades, deficiências e a capacidade de rever planejamento e estratégias como forma de enriquecer o plano político pedagógico e estabelecer novas metas.

No que se refere ao plano político pedagógico, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em seu título II, que trata das “Linhas de Ação em Nível Nacional”, especifica orientações quanto ao recrutamento e treinamento de educadores, alertando sobre a necessidade de preparação apropriada de todos como fator chave de promoção e progresso. Orienta também que a organização das práticas pedagógicas e a estrutura das escolas devem permitir a inserção de todos. Portanto, no projeto pedagógico das escolas deve-se garantir a inclusão, como meio de atender as necessidades educativas especiais, estabelecer recursos disponíveis e cuidar também da formação dos profissionais envolvidos no processo.

Quais são, portanto, as condições para que uma escola comum possa se tornar de fato inclusiva? Que estratégias pedagógicas podem facilitar a construção de respostas educativas bem sucedidas no processo de inclusão? A resposta a esses questionamentos começa pelas adaptações curriculares segundo a realidade de cada escola. Não existe receita pronta, esse é o grande desafio. Nesse sentido, as reformas de ensino, de maneira geral, propõem currículos que envolvam alguns princípios, como construção do pensamento, reconhecimento do espaço de vivência, eixos norteadores para aprendizagem, transposição didática e avaliação diversificada do processo que permita constatar habilidades adquiridas.

Uma escola que se quer inclusiva deve estabelecer alguns pressupostos básicos que deem novos significados ao processo de aprendizagem, começando pelo Projeto Pedagógico, passando pelo planejamento de ensino, desde suas funções mais amplas, em termos de currículo, até o plano de uma aula. Tornar o planejamento como uma espécie de guia de ação utilizado como um leque de estratégias para aprendizagem e não como simples programa com etapas a serem seguidas. Portanto, um currículo con-

cebido como algo que, para ser desenvolvido, deve ultrapassar os limites da escola, estabelecendo uma interação com outros ambientes, outros personagens e se comprometer com um novo tipo de formação, mais amplo dos educandos. Os conteúdos devem ser significativos quanto ao conhecimento científico e relevantes quanto à aplicabilidade na adaptação do sujeito ao mundo do trabalho. Para Arroyo (2000, p. 231):

[...] A escola e os docentes têm de estar atentos às mudanças. Mas, sobretudo, atentos à construção social do conhecimento, à construção cultural dos sujeitos. O currículo tentará dar conta dessa dinâmica e os docentes terão de estar em permanente atenção para selecionar e privilegiar saberes, vivências e valores. Nesta dinâmica social e cultural todo currículo será um “texto” provisório e a postura docente será uma permanente procura dos significados da cultura, será uma permanente opção político-cultural.

No pensamento de Oliveira e Machado (2007 p. 51), no estabelecimento de um currículo para uma escola inclusiva, “os conteúdos a serem trabalhados em classe não são apenas um fim em si, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas dos alunos”.

Analisado o pensamento dos dois autores sobre a importância do currículo, um dado chama a atenção: o papel do professor em sua construção. Este deve partir da reflexão sobre o tipo de sociedade que se quer construir e pensar recursos e métodos de ensino que permitam o acesso de todos ao conhecimento de si mesmos e do mundo que os rodeia de forma crítica. Os meios materiais e os procedimentos adotados, sejam eles da chamada “educação formal” ou da educação “não-formal”, estabelecidos e selecionados, dependem da clareza dos propósitos educacionais. O desafio é encontrar formas de assegurar recursos e métodos que garantam a adequação da aprendizagem diante da diversidade.

Recursos e estratégias de ensino, portanto, têm como função na escola inclusiva conduzir a uma sempre crescente interação entre os sujeitos e os objetos mediadores, de forma a dar significado cultural e social ao processo de aprendizagem. Nesse contexto, o papel da educação formal com o uso do livro didático como recurso e da exposição como método continua tendo seu lugar. No entanto, é preciso que o professor saiba utilizar da exposição como diálogo que permita levantar conhecimentos prévios, iniciar e concluir um assunto e ressignificar conceitos e fazer uso do livro didático para as múltiplas oportunidades de articulação entre as várias linguagens e orientações de pesquisa que esse tipo de material vem trazendo ultimamente. O diálogo dessas práticas formais com elementos da chamada educação não formal, como o uso de revistas, jornais, vídeos, museus, parques etc., pode permitir a cada um expressar-se e aprender de acordo com seu tempo, seus limites e ritmos.

Ao tratar do trabalho pedagógico no universo escolar da inclusão no que chama de “nível micropolítico”, ou seja, a sala de aula, Carvalho (2008, pp. 64-71) aponta algumas sugestões para o dia a dia do professor:

- Elaborar um plano de trabalho para a turma toda;

- Considerar a participação dos alunos como os mais valiosos recursos disponíveis em sala de aula;
- Tornar-se professor pesquisador;
- Propiciar a construção de materiais de aprendizagem pelos próprios alunos;
- Estruturar avaliações que se baseiem numa análise do percurso de cada estudante;
- Utilizar a sala de recursos por meio de apoio pedagógico;
- Trabalhar em “oficinas” ou laboratórios de aprendizagem.

O estabelecimento das sugestões apontadas acima exige um olhar mais apurado para a formação do professor que lida com o cotidiano da sala de aula. Existe uma unanimidade quanto à formação defeituosa e insuficiente para atender a inclusão. Segundo Freitas (2006, p. 173), “a formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional”.

Hoje, vivemos no mundo da Revolução Tecnológica, a informática já se faz presente como instrumento de inclusão. Nesse caso, não se trata de questionar sua introdução ou não no universo da escola. A questão é: como fazer uso dela de maneira interacionista, de forma a trazer a adequação da tecnologia com o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades, como ferramenta pedagógica que permite estender o conhecimento para além dos muros da escola, propiciando a interação cultural no mundo globalizado?

Dessa forma, ao se pensar em recursos e métodos, é preciso que se estabeleça a ligação entre o currículo, já discutido anteriormente, com as novas possibilidades de aprender, os novos ambientes de aprendizagem, dentro da concepção pedagógica que lida cotidianamente com “o que, para quem e para que ensinar”. Os dois, recursos e métodos, permitem novos olhares para a sala de aula. Esse espaço físico que, durante muitos séculos, foi visto como o lugar de “dar aula”, embora ainda hoje seja visto assim, precisa também ser ressignificado para se tornar o espaço das trocas, dos encontros, da produção do saber. Longe de se pensar em harmonia, homogeneidade, esse é o espaço onde as diferenças se encontram para construir juntas seus caminhos, numa via de mão dupla de ensino-aprendizagem. Nesse espaço, as ações do professor devem ser diferenciadas. Para Perrenoud (2000), diferenciar é “fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele”.

Qual o papel do professor nesse contexto? É o papel de mediador do saber, consciente de que incluir significa reconhecer que todos os alunos sabem alguma coisa, embora sejam saberes distintos. Daí a importância de se transformar o espaço da sala de aula no lugar de perguntas, para que cada um tenha oportunidade de aprender com o outro, mas também sozinho, por meio das pesquisas. Para Arroyo (2000, p. 54):

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição secular, no ofício de ensinar a ser humanos.

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício.

Nessa perspectiva, é possível perceber a necessidade do entrelaçamento entre os textos das leis e as reformas educacionais em todos os seus âmbitos, até se chegar ao contexto da sala de aula e da sala para a sociedade.

3. Metodologia

Diante da análise teórica apresentada, percebe-se a necessidade do confronto das ideias com a prática cotidiana de quem se encontra na realidade da sala de aula inclusiva. A metodologia empregada foi de uma pesquisa descritiva, com a finalidade de conhecer e analisar a prática da inclusão educacional em uma escola estadual, buscando descrever os diversos papéis dos atores envolvidos com a questão: o poder público, como mantenedor, a equipe escolar e os docentes, individualmente, bem como a percepção desses sujeitos a respeito do trabalho ali realizado com os estudantes portadores de necessidades especiais. A escolha da pesquisa descritiva se deve ao fato de que, de acordo com Cervo e Bervian (1996), ela permite descobrir a relação e conexão de um fenômeno com outros, sua natureza e característica, bem como favorecer a tarefa de formulação clara do problema.

A instituição escolhida para aplicação do questionário é uma Escola Estadual do Município de Patos de Minas, Minas Gerais, situada na zona urbana, em um bairro no entorno da cidade, onde predomina população carente. A escola foi criada pela Resolução 25 de 27/05/1970 e reconhecida em 14/09/1971. Tem 25.000 m², dos quais quase 7.000m² são de área construída. Conta com Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano e Ensino Médio, perfazendo um total de 487 alunos. Segundo seu Projeto Político Pedagógico (p. 17), “em atendimento a demanda existente temos a modalidade de educação especial que perpassa todos os níveis e etapas escolares...”.

Dentre os vários ambientes comuns a qualquer escola, esta possui 5 salas para o Centro de Apoio Pedagógico para as pessoas com deficiência visual, 2 salas de Recursos e 1 sala de apoio extraturno para alunos com deficiência e/ou condutas típicas, 2 salas para atendimento aos alunos de tempo integral (PATI) – o programa atende atualmente a 84 alunos. A escola tem, ainda, rico acervo bibliográfico específico sobre a inclusão, bem como profissionais especialistas em Braille e Libras

Para encaminhamento da análise e discussão do tema, foi aplicado um questionário aos professores do Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano, com abertura para participação de especialistas. Ao todo foram distribuídos trinta (30) questionários, dos quais vinte e oito (28) foram respondidos e devolvidos, correspondendo à expectativa do trabalho. Dos questionários devolvidos, 15, ou seja, 53,5% do total foram respondi-

dos por professores do 1.º ao 5.º ano, 12 (42,8%) respondidos por professores do 6.º ao 9.º ano e um (3,5%) por especialista. Embora tendo sido possível a identificação do nível de atuação, não ocorreram discrepâncias significativas nas respostas, o que representa, a princípio, certa unidade no processo.

Foi utilizado um modelo de formulário em que as questões seguem um roteiro com alternativas para serem assinaladas, à exceção de uma aberta (Anexo 1). O questionário priorizou questões voltadas para análise do conhecimento, formação e prática dos profissionais de ensino da Escola em questão, quanto aos aspectos legais, à aplicabilidade e funcionalidade das leis, bem como quanto à adequação da instituição para o atendimento do portador de necessidades especiais, para as práticas e o engajamento dos professores no processo. A análise das respostas foi feita por questão ou em grupos de questões, conforme o tema envolvido. Foi possível constatar algumas informações importantes, que serão analisadas no item a seguir.

4. Análise e discussão dos resultados

Na análise, procurou-se considerar as relações entre as respostas e os fatos narrados e/ou percebidos, como forma de tecer uma descrição que desse conta do fenômeno da inclusão na escola escolhida.

Quanto ao questionamento relacionado ao conhecimento do suporte legal que trata do assunto da inclusão, 67,8% (19) dos entrevistados afirmaram conhecer, 10,7% (3) não conhecem, e 21,4% (6) assinalaram conhecer muito pouco. Os dados demonstram um nível razoável de conhecimento do amparo legal, fato indispensável para compreensão e aceitação da questão da inclusão como direito de todos, o que é um fator motivador de estudos sobre o assunto. O resultado da informação colhida se compatibiliza com o questionamento seguinte, que se refere ao envolvimento de cada um com o estudo e informação quanto à prática da docência voltada para a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas da rede regular de ensino. 78% dos entrevistados (22), disseram sim, demonstrando um bom nível de envolvimento.

Embora nos dois questionamentos tenham sido notadas respostas que deixam certa preocupação quanto ao desconhecimento ou ao não-exercício de práticas que são tarefas obrigatórias da profissão, as discrepâncias não chegam a ser preocupantes, uma vez que não foi questionado o tempo de cada um na instituição ou de sua formação acadêmica. Para Marchesi (2004, p. 44),

a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas [...], contudo, não pode ignorar o conjunto de condições que influem no trabalho do professor. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação.

O pensamento de Marchesi se entrelaça com os de Carvalho (2004, p. 88), quando diz que a inclusão deve ser compreendida como “um processo permanente e dependente de contínua capacitação dos educadores”. Assim, fica claro que é uma responsabilidade de todos a partir da construção das leis e a viabilização de suas aplicações.

Questionados sobre o conhecimento ou participação na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, a maioria dos entrevistados 85,7% (24) respondeu que sim. Essa questão coaduna com a questão seguinte, que indaga se o Regimento e o Projeto Pedagógico preveem o atendimento diferenciado aos portadores de necessidades especiais, de forma efetiva, propiciando a inclusão de fato. Nesse aspecto, todos os entrevistados responderam sim, demonstrando que, embora possam não ter participado da elaboração dos documentos citados, os mesmos estão cientes do que neles está estabelecido. Como as escolas públicas contam a cada ano com o ingresso de professores novatos, é natural a diferença nas informações entre as duas questões.

O conhecimento dos regulamentos internos permite adequações nas práticas educativas de forma mais democrática, porque esses devem ser participativos por tratarem da identificação da instituição. No caso específico do Projeto Pedagógico, este deve conter metas claras com adequação de tempo de realização de cada uma delas e ter definida a opção inclusiva da mesma. O Projeto Pedagógico da Escola pesquisada estabelece em seu título “Organização Curricular” (p. 19) que

sendo assim, a [...] assume a identidade de escola inclusiva que, na concepção, é aquela que se organiza não só para acolher alunos com ou sem deficiências ou condutas típicas, mas que compromete-se em assegurar a todos as melhores condições de interação e desenvolvimento global, contando para isso com o apoio e disponibilização de recursos necessários dos órgãos superiores.

Para Vasconcelos (2002, p. 18), o projeto pedagógico deve ser a “expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que propõe a partir do que vem sendo...”.

No quesito que se relaciona com o aporte de recursos de acessibilidade em prédios e equipamentos, adequações dos sistemas de comunicação oral e escrita, 96,4% (27) dos entrevistados disseram que a Escola os possui em parte. Esse é um item cuja responsabilidade é, em grande parte, do poder público, uma vez que depende de investimento financeiro, planejamentos técnicos, treinamento de pessoal, intervenções no espaço físico, compra de equipamentos, dentre outros. Portanto, a ideia de que a inclusão só acontecerá quando ocorrer a sintonia entre os que planejam as leis e quem as executa fica evidente quando correlacionamos as questões acima expostas. Há uma lacuna a ser preenchida que requer estudos. No entanto, também é necessária a compreensão de que se trata de um processo que nunca satisfará plenamente a todos, pois as necessidades mudam constantemente.

Dotar a escola com meios técnicos, físicos e humanos que permitam a acessibilidade está assegurado em todos os documentos oficiais que tratam do assunto, seja no

âmbito internacional ou nacional. No Brasil, o Decreto n.º 6571/2008 estabelece, em seu Art. 1.º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública do ensino regular (BRASIL, 2008).

Uma ressignificação do processo de inclusão passa não só pela formação profissional, mas pela adequação dos espaços físicos que permitam a mobilidade, o provimento de recursos humanos especializados e tecnológicos. Nesse sentido, a Escola pesquisada ainda carece especialmente da readequação arquitetônica do prédio, o que justifica o parecer dos entrevistados.

A questão subsequente complementa fidedignamente a anterior, pois, quando indagados se na Escola acontecem adaptações curriculares, transposição didática e uso de avaliações diversificadas que permitem constatar habilidades adquiridas pelos alunos portadores de necessidades especiais, 92,8% (26) responderam que “em parte, faltam recursos humanos, financeiros e técnicos”. Novamente é possível recorrer ao amparo legal, quando a LDB, no art. 59, III, assegura: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educados nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Para Prieto (2006, p. 57), “a expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns demanda investimentos de diversas naturezas para além também de assegurar a permanência, compreendida como aprendizagem e desenvolvimento”.

Assim, analisados os questionamentos e as respostas a eles atribuídas, somado ao respaldo teórico sobre os assuntos, fica claro que se mudanças vêm ocorrendo, todavia ainda estão distantes de atender a todas as necessidades. Adotar uma proposta inclusiva não é suficiente para tornar a educação inclusiva de fato, é preciso redimensionar o processo. No entanto, é possível também perceber avanços. Há no Brasil, hoje, um compromisso ético e político, garantido por leis, de assegurar a educação como direitos de todos. O respaldo legal abre espaço para o exercício da cidadania plena; cabe ao cidadão tomar consciência de seus direitos.

Em um novo grupo de questionamentos relacionados às práticas escolares direcionadas para a inclusão, os entrevistados foram convidados a pensar sobre a escola nas seguintes situações:

* do planejamento de ensino ao plano de aula, os objetivos estabelecidos conduzem ao desenvolvimento de habilidades, respeitando o educando no seu ritmo e necessidades?

* a prática educativa busca interação com outros ambientes, outros personagens, por meio de projetos que articulam escola e comunidade e permitem a significa-

ção da aprendizagem com novos “saberes, vivências e valores”?

* o uso das aulas ditas “tradicionais”, com uso do livro e exposições, acontece num diálogo constante com as práticas “não formais”, como uso de vídeo, visitas educativas extra muros da escola, aceso e manuseio de revistas e jornais etc.?

* a prática educativa faz, cada dia mais, uso das novas tecnologias da informação como a internet, como forma de estender o conhecimento para além do ambiente escolar, propiciando a interação cultural com o mundo globalizado?

* a prática educativa caminha cada vez mais no sentido de reduzir o fracasso escolar e busca oferecer ensino diferenciado que permite a inserção do educando em seu ambiente social, independentemente de suas diferenças ou dificuldades?

O agrupamento desses questionamentos se justifica pelo assunto envolvido pelos mesmos e pela convergência das respostas. Diante das alternativas propostas, houve uma preponderância de 82% a 100% para a alternativa: “a frase retrata parcialmente a situação da escola”. Nesse sentido, como se trata de uma pesquisa qualitativa pode-se deduzir que os entrevistados demonstram consciência de que caminhos já foram trilhados, mas ainda são necessárias mudanças, especialmente no que se refere ao planejamento e interação com outros ambientes e personagens, no processo educacional inclusivo.

Ao levantar tais indagações sobre as práticas educativas no contexto de uma escola inclusiva, a pretensão é poder estabelecer relações entre a teoria e a prática. A literatura a respeito do assunto é muito rica e uma das orientações mais defendidas pelos autores em geral é quanto às adaptações curriculares, apontadas como o caminho necessário para que ocorra a inclusão. Para Rodrigues (2006. p. 310-313, *passim*):

[...] uma escola que não diferencia seu currículo, não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre seus alunos. [...] a diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola.

Para Carvalho (2004, p.107), é preciso ressignificar a prática pedagógica, levando em conta a sala de aula, a ação didático-pedagógica, a metodologia, o uso de novas tecnologias, a adoção de pesquisa, adaptações curriculares, participação da família e da comunidade, dentre outros.

No entanto, é necessário ter em mente que há sempre uma distância entre o discurso e a prática. É sempre mais fácil falar do que fazer, o falar é pessoal e o fazer envolve outros e, no caso da educação, muitos outros, com grandes diferenças quanto à formação acadêmica, à ideologia, aos princípios de vida, quando se refere aos profissionais envolvidos. Quando se refere à Instituição, pais, alunos e sociedade em geral, a situação é muito mais complexa ainda. Entender e praticar a escola inclusiva nessa heterogeneidade e complexidade do mundo contemporâneo é um desafio, mas necessário e urgente. Cada item envolvido no questionário por si só é um objeto de pesquisa, por envolver para muito além do professor e sua sala de aula. Restam, portanto, a consciência social e a vontade de fazer a diferença, que contaminam cada um desses profissi-

onais. Assim, entendida e exercitada como inclusiva, a escola deve promover mudanças em suas práticas de sala de aula, nas avaliações de resultados e no acompanhamento individual do aluno em seu processo evolutivo.

Para Marchesi (2004, p. 39), um dilema na prática educativa inclusiva se refere ao currículo. Fazer adaptações no currículo comum para atender ao aluno com necessidades educativas especiais pode reforçar a “dimensão da diferença”; trabalhar o currículo comum para todos os alunos reforça a “dimensão da igualdade”. Para ele, “não é simples resolver o dilema, nem para os que têm alguma responsabilidade pela política educacional nem para os professores que enfrentam essa situação na sala de aula”.

Ainda, quando se analisa a questão dos recursos a serem aplicados na prática educativa inclusiva, o professor é considerado, para a maioria dos pedagogos, o principal recurso; portanto, há que se investir na sua formação profissional e na renovação constante das metodologias.

Quando questionados a respeito do amparo para a formação profissional e dos recursos alocados para a sua prática profissional, 100% (28) dos entrevistados responderam que isso acontece apenas em parte. Nesse aspecto, é necessário reforçar a ideia de que o avanço no processo de inclusão não é responsabilidade apenas do esforço individual do professor; na visão de Marchesi (2004, p. 39), é muito mais que isso e envolve o “contexto político-social, o contexto da escola e o contexto da sala de aula.”

Entendida dessa forma e, tendo em vista que a inclusão já é uma realidade, não se tratando mais de discutir sua implantação ou não, foi solicitado aos entrevistados que listassem algumas de suas práticas cotidianas que funcionam no processo de ensino-aprendizagem como estratégia para acolher as diferenças. Apenas 25% dos entrevistados responderam a esse questionamento. As práticas listadas, no entanto, demonstram que a Escola tem buscado adequar-se ao processo de inclusão, proporcionando momentos de estudos e acesso à ampla bibliografia para os profissionais, visando ao conhecimento e respeito pelas diferenças. Ocorrem também adaptações de materiais conforme a necessidade do educando, como, por exemplo, para aqueles de baixa visão ou cegos, com ampliação de textos ou a produção dos mesmos em *Braille*. A escola conta com profissional colaborador, intérprete em libras; faz uso de monitorias; busca adequar o espaço físico às diferentes necessidades, dentre outros. Portanto, como se trata de um processo que nunca se esgotará e que não está pronto nem nos países ricos conforme Mantoan (2006, p. 27): “É um engano pensar que as escolas de países mais avançados e mais ricos são melhores do que as nossas (...) outro ledor engano é pensar que nesses países a inclusão já acontece, sobretudo no que diz respeito à deficiência mental”.

Sendo assim, esse paradigma da inclusão, que engatinhou pelo século XX, precisa ser construído de fato no século XXI. Ainda segundo Mantoan (2006, p. 28),

se a inclusão for uma das razões fortes de mudança temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos.

Redirecionar, ressignificar, solucionar os “dilemas” e encontrar novos caminhos na concepção “paulofreiriana” de que “a educação e o ato de ensinar exigem a consciência do inacabamento e de que a História é um tempo de possibilidades e não de determinismo”: é o desafio da educação contemporânea. Com esse olhar, fica mais suave a compreensão de que ressignificar práticas inclusivas é um processo cotidiano e nos conscientiza de nosso “inacabamento”.

5. Conclusão

A escola inclusiva, entendida como o lugar onde o aluno tem a oportunidade de exercer plenamente sua cidadania, independentemente da limitação que tenha, é espaço para esse aluno encontrar seus pares e com eles interagir. Essa escola tem a oportunidade de criar, a cada dia, novos significados no ato do ensino/aprendizagem, porque se enriquece com as diferenças.

A pesquisa realizada buscou suporte no referencial teórico levantado, lançando luz sobre as ideias trabalhadas e assegurando que, embora pareça que tudo já tenha sido dito, que as leis já estejam prontas, e que as metodologias e recursos sejam conhecidos e disponíveis, muito ainda há para se dizer e muito mais ainda para se fazer.

No que tange à questão levantada sobre a existência ou não de um entrelaçamento ou dicotomia entre as bases legais e a prática cotidiana da inclusão, o trabalho permitiu concluir que existem lacunas entre os textos das leis, e a base teórica, por sinal, muito rica. Muito se tem produzido em termos de direitos, de necessidades de mudanças, muito mais ainda quanto às práticas inclusivas. As lacunas se encontram exatamente onde deveriam estar a implementação das leis e a formação profissional. Esses constituem, na síntese dos dados pesquisados, os pontos que distanciam teoria e prática. Entre as leis e as políticas destinadas a sua implantação ainda há um hiato, uma distância a ser percorrida.

Em relação à indagação da forma como a inclusão é pensada nas esferas políticas superiores e como é viabilizada na prática, foi possível comprovar que o processo educativo deve ser estruturado desde a sua gênese – no amparo legal – como o mediador entre o ser em construção, respeitado em suas diferenças, capaz de inserir e acompanhar a evolução do mundo do trabalho em constante mudança, exatamente por ter aprendido a pensar. Nesse caso, o espaço de ensino deve ser visto como o lugar da pesquisa, da discussão e construção de ideias no nível individual e em grupo, mas também como ponta de lança para outros conhecimentos extra muro da escola, dando extensão à inclusão e rompendo a dicotomia que há entre o que se aprende na escola e o que se vive nas ruas.

Assim, dar novo significado ao processo de inclusão não é desmontar o que está pronto, ou “reinventar a roda”. A pesquisa realizada, em confronto com o referencial teórico disponível, aponta para a necessidade de que ocorram parcerias com metas e estratégias bem estabelecidas, no sentido de empreender avanços quanto ao problema. Promover a inclusão é muito mais profundo e comprometedor do que apenas integrar

ou possibilitar a socialização das pessoas com necessidades especiais, significa criar oportunidades de vida, permitir a todos indistintamente ser no, e com o mundo.

Formar, valorizar, atualizar e conscientizar os profissionais da educação é o caminho mais seguro, ao lado dos investimentos ligados à acessibilidade física dos portadores de necessidades especiais. Isso deve ocorrer até o ponto em que não seja necessário mais falar de inclusão, pois essa não será uma realidade à parte a ser discutida e implementada, apenas comporá o quadro social da humanidade, compreendida e respeitada na riqueza de suas diferenças.

Diante do exposto, conclui-se que este é um tema amplo, complexo e em aberto para o campo da pesquisa. O trabalho em questão não teve a pretensão de esgotar o assunto, nem poderia, porque a educação inclusiva precisa de novos significados a cada nova diferença que se apresenta como desafio. Faz parte do caminhar da humanidade o reinventar-se para adequar-se ao mundo de possibilidades a sua frente. O que se espera, no entanto, é que este trabalho contribua como reflexão e provocação para novas leituras e novas produções sobre o tema.

Referências

ALMEIDA, M. Amélia *et al.* (org.). *Temas em educação especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira & Marin/ Brasília: CAPES – PROESP, 2008.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSEMBLÉIA Governativa da Rehabilitation International. *Carta para o Terceiro Milênio*. 09 set. 1999, Londres, Grã-Bretanha. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 4 set. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 4 set. 2010.

_____. Lei Federal n.º 9394/96 de 20 de novembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 4 set. 2010.

_____. *Parâmetros Curriculares: adaptações curriculares – estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 4 set. 2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Educação Especial no Brasil: série Inst.2/ MEC/SEESP*. Brasília, 1994. 44p. (Série Institucional; 2).

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva com o pingo nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.

_____. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008. 152 p.

CERVO, Amado Luiz & BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica*. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, N. S. A Formação de Profissionais na Educação Inclusiva: construindo a base de todo processo, in: RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 16-181.

GUIMARÃES, Tânia Mafra (org.) *Educação Inclusiva: Construindo significados novos para a diversidade*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. (Lições de Minas, 22).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha, in: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. (Pontos e Contrapontos).

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas, in: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús, e colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

MARQUES, Mara R. A.; SILVA, Vieira Maria (org.). *LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

MINAYO, Maria C. de S (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MRECH, Leny Magalhães. *O que é educação inclusiva?* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em:

<http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva, in: GLAT, Rosana. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 210 p. (Questões atuais em educação especial; VI)

OMOTE, Sadao (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO, 1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 set. 2010.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA): *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 28 maio 1999. Convenção ratificada pelo Brasil: Decreto nº 3.956, de 08 out. 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU): *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. (10 dez. 1948). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 set. 2010.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Tradução Oficial / Brasil. Brasília, set. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 set. 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação, in: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Sumus, 2006. (Pontos e Contrapontos).

ROCHA, Moira Sampaio *et al.* *Educação Especial Inclusiva*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2004. 140 p.

RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. 318p.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 7 ed. rev. conforme a NBR 14724:2005. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002 (subsídios pedagógicos do Libertad; 3)

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES INVESTIGADOS

Caro professor (a), o questionário a seguir, pretende levantar informações que respaldem o tema do artigo: “Ressignificações das práticas educativas diante da necessidade de inclusão escolar”. Ao respondê-lo, você ajudará a estabelecer parâmetros para avaliação do que está sendo escrito nas leis e a prática cotidiana da vida escolar.

Obrigada pela atenção! Selma Helena Marques

ATENÇÃO! Não é necessário se identificar, apenas assinalar numa das opções a seguir aquela relacionada ao seu nível de atuação:

- Professor (a) do 1.º ao 5.º ano;
- Professor (a) do 6.º ao 9.º ano.
- Especialista.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Respalhada nesse inciso, a LDB 9394/96 em seu título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, art.4, inciso III, garante “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Somada a essas leis maiores, uma série de decretos e resoluções definem a educação inclusiva como prioridade para o Brasil.

1- Você conhece o suporte legal que trata da inclusão?

- Sim
- Não
- Muito pouco.

2- Você tem estudado e se informado sobre a prática da docência voltada para a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas da rede regular de ensino?

- Sim
- Não
- Raras vezes.

3- Você conhece ou ajudou a construir o Projeto Pedagógico de sua Escola?

- Sim
- Não
- Não li, mas sei que existe.

4- O Regimento e o Projeto Pedagógico de sua escola preveem o atendimento diferenciado aos alunos portadores de necessidades especiais, de forma efetiva, propiciando um processo de inclusão de fato?

- Sim
- Não
- Desconheço.

5- Você pode dizer: minha escola é inclusiva, pois conta dentre outros, com os seguintes recursos: acessibilidade em prédios e equipamentos, adequação dos sistemas de comunicação oral e escrita?

- Sim
- Não
- Em parte.

6- Na sua escola, em função da “emergência” da inclusão, acontecem adaptações curriculares, transposição didática e uso de avaliações diversificadas que permitem constatar habilidades adquiridas pelos alunos portadores de necessidades especiais?

- Sim, há uma conjugação de esforços para que isso ocorra.
- Em parte, faltam recursos humanos, financeiros e técnicos.
- Não, há poucas discussões sobre o assunto.

A seguir, nas questões de 7 a 11, são apresentadas algumas frases que descrevem a práticas escolares direcionadas para a inclusão. Pense na situação de sua escola e compare com as situações descritas nas frases apresentadas.

Responda usando **A, B, C** ou **D** de acordo com as proposições a seguir:

A – a frase retrata perfeitamente a situação de sua escola.

B – a frase retrata parcialmente a situação da sua escola.

C – a frase está mais em desacordo que em acordo com a situação de sua escola.

D – a frase está totalmente em desacordo com a situação observada na sua escola

7- (___) Na minha escola, do planejamento de ensino ao plano de aula, os objetivos estabelecidos conduzem ao desenvolvimento de habilidades, respeitando o educando no seu ritmo e necessidades.

8- (___) Na minha escola, a prática educativa busca interação com outros ambientes, outros personagens, por meio de projetos que articulam escola e comunidade e permitem a significação da aprendizagem com novos “saberes, vivências e valores”.

9- (___) Na minha escola, o uso das aulas ditas “tradicionais”, com uso do livro e exposições, acontece num diálogo constante com as práticas “não formais”, como uso de vídeo, visitas educativas extra muros da escola, aceso e manuseio de revistas e jornais etc.

10- (___) Na minha escola, a prática educativa faz, cada dia mais, uso das novas tecnologias da informação como a internet, como forma de estender o conhecimento para além do ambiente escolar, propiciando a interação cultural com o mundo globalizado.

11- (___) Na minha escola, a prática educativa caminha cada vez mais no sentido de reduzir o fracasso escolar e busca oferecer ensino diferenciado que permite a inserção

do educando em seu ambiente social, independentemente de suas diferenças ou dificuldades.

12- É sabido que dificuldades e ambigüidades existem no processo de inclusão. Para alguns, as causas estão na falta de formação profissional, para outros, as escolas especiais funcionam melhor que a escola tradicional, pois conseguem atender o aluno com necessidades especiais de forma mais individualizada. Para outros, no entanto, os problemas estão ligados á falta de vontade política, enfim, são muitos os entraves.

a) Na prática, os profissionais encontram amparo quanto à formação e recursos para trabalhar com as diferenças?

() Sim

() Não

() Em parte.

b) Independentemente das dificuldades, a inclusão já é uma realidade. Não se trata mais de discutir a implantação ou não. Diante do exposto, cite algumas de suas práticas cotidianas que funcionam no processo de ensino aprendizagem, como estratégia para acolher as diferenças.
