

**ASSOCIAÇÃO JUNIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA AJES.
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO
EDUCACIONAL.**

9.0

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDNA MARA ADÃO

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

VILHENA/2008

**ASSOCIAÇÃO JUNIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA AJES.
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO
EDUCACIONAL.**

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDNA MARA ADÃO

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

“Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Especialista em: Gestão, Supervisão e Orientação Educacional”.

VILHENA/2008

**ASSOCIAÇÃO JUNIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA AJES.
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM GREDTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO
EDUCACIONAL.**

BANCA EXAMINADORA

PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

ORIENTADOR

*À meus filhos, que souberam compreender minha ausência.
À família que me ensinou valores inestimáveis.*

*A Deus, meu auxílio nas horas difíceis.
A todos os educadores que contribuíram para o meu crescimento, especialmente, à orientadora.*

“E que as crianças cantem livres obre os morros e ensinem sonho a quem não pôde amar sem dor.”

Taiguara

RESUMO

O presente trabalho monográfico tem o propósito de buscar refletir sobre a educação inclusiva, com enfoque nas políticas educacionais que oportunizou um novo panorama social pelas perspectivas de um atendimento mais digno àqueles que são considerados minorias, e ainda assim, continuam sendo seres humanos apenas com as restrições de serem dotados de limitações físicas ou intelectuais. Todavia, desejosos de aprender como todos os demais. Assim, nos propomos neste trabalho a defender o pensamento sobre uma capacitação pedagógica que seja eficaz, tendo em vista que as capacitações até então ofertadas a esses profissionais da educação tem deixado a desejar, o pode ser constatado pelos relatos de experiências dos educadores, que admitem certa incompetência para lidar com alunos portadores de necessidades educativas especiais de maneira condizente. Em meio a tantas determinações legais procede-se a discussão sobre gestão democrática da escola que é favorável a uma maior participação de seus agentes educacionais pais, alunos, professores e funcionários na construção da efetiva autonomia da escola. Discute-se, assim, o seu papel frente à educação inclusiva, ante aos desafios que se impõem a educação pública. Baseando-se na revisão da literatura na Legislação Educacional Concernente a Educação Inclusiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I – CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIRETRIZES BÁSICAS E INCLUSÃO	13
1.1 Educação como direito e dever.....	13
1.1.1 declaração de Salamanca.....	17
1.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações.....	18
1.2 Uma política nacional para a infância.....	22
1.3 Direito á educação fundamental.....	27
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	31
2.1 Educação inclusiva superando desafios.....	31
2.2 Incluir desafio do educador.....	34
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA COMPROMISSADAS COM O PROCESSO INCLUSIVO	36
3.1 Gestão democrática na perspectiva de educação inclusiva.....	36
3.2 Formação de professores de educação especial.....	38
3.3 Formação continuada superando limitações.....	41
3.4 A formação do educador e as políticas organizacionais.....	44

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

INTRODUÇÃO

Inclusão é uma palavra dos tempos modernos, significando um percurso sem volta as relações sociais. Nasce dentro do ideal neoliberalista, e reflete na organização das políticas, inclusive a educacional, destinando interferências na forma de oferta de serviços de ensino.

A inclusão vem se efetivando gradativamente, num processo social amplo e tem como pressuposto a igualdade de oportunidades, convívio com as diversidades, aproximação das diferenças quer sejam religiosas, políticas, sociais e culturais. Falar em processo inclusivo significa abordar questões referentes às pessoas com algum tipo de deficiência, com necessidades especiais, significa falar em mudanças, desequilíbrio, sobretudo, considerar o indivíduo, o aluno, como ser único com suas capacidades e potencialidades.

Para CIDADE e FREITAS (1997), este processo deve promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação.

De acordo com SASSAKI (1997, p. 87), a inclusão é uma modificação da sociedade para que pessoas com necessidades especiais possam buscar seu desenvolvimento, por isso: “é um processo amplo, com transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais”.

Conforme Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva deverá para sua efetivação, capacitar escolas comuns para atender os alunos, especialmente aqueles que têm necessidades especiais. Tendo em mente, que o princípio da inclusão é o reconhecimento da necessidade de incluir todos os alunos, celebrando as diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo às necessidades individuais.

A Educação Especial é uma área que nos últimos tempos tem ganhado uma atenção especial por parte dos organismos oficiais por intermédio de seus mentores, em face dos reclamos de segmentos sociais influentes, que de certa forma passou a instigar o poder público para a tomada de decisões a lhes beneficiar. Assim, a inclusão tornou-se alvo de discussões nos campos científicos e sociais, nesta oportunidade para delimitar regras e critérios para se processar a inclusão e em outros momentos para debates em torno da inclusão com caráter integrador. Afinal incluir e integrar são sinônimos? Até onde inclusão por si mesma traduz a solução das discriminações e segregações?

Tendo como título: Gestão democrática na perspectiva de educação inclusiva, este trabalho traça algumas considerações as quais são relacionadas aos pressupostos básicos da educação inclusiva, objetivando que este documento monográfico possa servir de suporte para reflexões sobre a temática proposta, sabendo-se da necessidade do aprimoramento das competências pedagógicas a partir de uma capacitação que possa alimentar e estimular o educador, principalmente no atual contexto em que tanto se discute gestão democrática da escola, propondo um repensar sobre o papel e a responsabilidade dos envolvidos no processo educativo como um todo.

Dando, em especial, neste trabalho, ênfase ao afeto a solidariedade, pois em pleno século XXI, percebemos que as pessoas ainda tem receio de fazê-lo e serem impróprios ou mesmo chocarem os princípios metodológicos que norteiam a ciência racional. Assumindo, com convicção que a educação se faz com amor. Conforme, afirma CHALITA (2001, p.245):

“Quando se fala em felicidade, se fala em amor. Não necessariamente o amor eros, o amor corporal, o amor sexual. Fala-se em amor como um motor que move a chama da vida e conduz a patamares inacreditáveis de realização. O amor que faz com que o equilíbrio possa ser visível. O amor simplesmente o amor.”

As relações estruturadas no âmbito educacional, em face da educação inclusiva sofrem modificações, as quais, num primeiro momento parecem definidas e claramente estabelecidas em respostas ao preceituado em leis específicas, mas sabemos perfeitamente que a legislação por si só não pode garantir o êxito no processo ensino e aprendizagem e nas relações entre educadores e educandos e demais integrantes da comunidade escolar, para com isso oferecer o termômetro da qualidade inclusiva, pois para ser efetivamente validada deverá de maneira indiscutível corresponder ao conceito básico da integração.

Portanto, ao sabermos da importância da educação inclusiva, é que chamamos a atenção para a verificação de conceitos existentes e muitas das vezes como a tônica no meio docente, pois sabemos das exigências legais existentes em prol da inclusão, restando saber se tais exigências correspondem ao real e tomar ciência também do pensamento dos educadores quanto a prática inclusiva, verificando suas competências, seguranças e/ou oposto no tocante as varais modalidades de PNEEs, os seus conflitos, sugestões, e até onde há por parte destes um real compromisso com a educação inclusiva para a educação inclusiva com base numa gestão democrática e participativa..

Para atingir os objetivos propostos no presente trabalho, foi realizada uma pesquisa da trajetória da educação inclusiva. Tendo como suporte teórico a Legislação Educacional e concernente à educação inclusiva, e em autores como CHALITA (2001), SASSAKI (1997), CIDADE e FREITAS (1997) e outros pesquisadores na área de inclusão que vieram a contribuir para a conclusão desse trabalho.

Buscando, a partir dessas bases, informações que correspondessem ao pensamento docente quanto à oferta e procura de uma educação de qualidade, levando-se em consideração a integração dos alunos. Tendo-se previamente um diagnostico em face dos juízos intuitivos internalizados ao longo do convívio com educadores dos vários níveis de ensino, os quais revelam inúmeras inseguranças, diante de tantas perguntas e poucas respostas sobre a prática inclusiva.

O assunto será abordado em três capítulos, sendo o último as considerações finais, mais a introdução onde se encontra definida a justificativa e os objetivos do trabalho. O primeiro capítulo aborda a legislação educacional concernente a educação inclusiva. Enquanto o segundo capítulo destaca as

possibilidades e os desafios que se impõe a educação inclusiva e por fim o terceiro capítulo enfatiza a gestão democrática na perspectiva da educação especial, destacando a contínua formação do educador para que a educação inclusiva venha a se efetivar de fato e de direito.

CAPITULO I - CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIRETRIZES BÁSICAS E INCLUSÃO

1.1 EDUCAÇÃO COMO DIRETO E DEVER.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira, novos posicionamentos, é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

A constituição Brasileira (1988), em seu Art. 6º, declara que são direitos sociais: *“a educação, a saúde, (...) a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei.”*

Art. 7º. Emenda Constitucional 20/80 – XXV – São, direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: *“assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas”*.

“ Art. 30. Compete aos municípios: VI – Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente, da contribuição à seguridade social e tem por objetivos:

I – A proteção à família, maternidade, infância, adolescência e à velhice;

II – O amparo às crianças e adolescentes carentes.

Em, seu art. 208. IV – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao lazer, à profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 227, inciso 1º, parágrafo II – Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente, portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. “

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96) destaca em seu Art. 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, destacando:

“§ 1º. Essa Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino, em instituições próprias;

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 3º, o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

II – Pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas;

IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – Coexistência de instituições públicas e privadas do ensino;

VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – Valorização do profissional da educação escolar;

VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – Garantia de padrão de qualidade;

X – Valorização entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

O Art. 4º, parágrafo III, rechaça que atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sócias suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único – O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.”

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 2º considera-se criança os efeitos desta lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescentes aquelas entre 12 e 18 anos de idade.

“Parágrafo Único. Nos casos expressos em lei, aplicam-se excepcionalmente este estatuto as pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Direitos de ser respeitados por seus educadores;

V – Acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo Único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever de o estado assegurar a criança e ao adolescente:

I - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Atendimento em creche e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade;

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente, trabalhador;

VII – Atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º. Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência á escola.”

As convenções internacionais de direitos humanos das quais o Brasil é signatário, compreendem:

- Declaração Universal dos direitos Humanos – ONU;
- Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência – ONU (1983);
- Convenção Internacional sobre Direitos da Criança – ONU (1989);
- Declaração Mundial sobre Educação para todos – Jomtien (1990).

Além de ratificar as referidas convenções, o que imprime às mesmas de caráter de Lei Nacional, o Brasil incorporou à sua legislação os princípios daqueles acordos internacionais, de tal maneira que a legislação sobre direitos das crianças brasileiras é considerada como das mais avançadas do mundo.

De acordo com o Programa Mundial de ação relativo às pessoas com deficiência:

“Os países membros devem permitir crescente flexibilidade na aplicação de qualquer regulamentação relativa à idade de admissão, promoção de uma classe para outra e, quando recomendável, nos procedimentos para exames, às pessoas com deficiência.” (ONU, 1983: página).

1.1.1 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Representantes de 92 governos e 25 organizações reuniram-se em Salamanca com o objetivo de promover a Educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais. Foi inspirado no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escolas para todos, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um, constituindo uma importante contribuição para o programa com vista à educação para todos e dar às escolas maior eficácia educativa.

Segundo ARANHA (2003), a educação inclusiva, deve capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, especialmente aqueles que são portadores de necessidades especiais, sendo pautada nos seguintes princípios:

- Reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à “escola para todos” – um lugar que inclua todos os alunos celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda as necessidades individuais;
- Toda pessoa tem direito fundamental á educação e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível de aprendizagem;
- Todo o aluno possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são singulares. Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados de tal forma a considerar a ampla diversidade dessas características e necessidades;
- As escolas devem acomodar todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no

aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas;

- O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem juntos, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recuos e parcerias com suas comunidades;
- Os currículos devem ser adaptados as necessidades dos alunos e não o inverso. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que se adaptem a alunos com diferentes interesses e capacidades;
- A fim de acompanhar o progresso de cada aluno, os procedimentos de avaliação devem ser revistos;
- Aos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser oferecidas diferentes formas de apoio á aprendizagem na escola, bem como a assistência de professores especialistas e de apoio externo.

De acordo, com as normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência – UNESCO (1990):

- As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambientes integrados. Elas devem garantir que a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional nacional, do desenvolvimento currículo e da organização escolar;
- A educação em escolas comuns pressupõe a provisão de interprete e outros serviços de apoio adequados. Serviços adequados de acessibilidade e de apoio, projetados para entender às necessidades de pessoas com diferentes deficiências, devem ser prestados.

1.1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ADAPTAÇÕES

A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos. Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também que se organizem para construir uma rede escolar para todos.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Dessa forma, as adaptações curriculares (1998), implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios de definem:

- O que o aluno vai aprender;
- Como e quando vai aprender;
- Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- Como e quando avaliar o aluno;

Sendo que, algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre as quais:

- **Flexibilidade** - não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, em um tempo determinado;
- **Acomodação** - a consideração de que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação;
- **Trabalho Simultâneo, Cooperativo e Participativo** – entendido como a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer

Apresentando, sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com necessidades especiais, no que se refere à deficiência visual, o currículo apresenta as seguintes sugestões:

- Materiais desportivos adaptados: bola de guizo e outros;
- Sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: sistema Braille, tipos escritos ampliados;
- Textos escritos com outros elementos (ilustração táteis) para melhorar a compreensão;
- Posicionamento do aluno na sala de aula de modo a favorecer sua possibilidade de ouvir o educador;
- Deslocamento do aluno na sala de aula para obter materiais ou informações facilitados pela disposição do mobiliário;
- Explicações verbais sobre todo o material apresentado em aula, de maneira visual;
- Boa postura do aluno, evitando-se os maneirismos comumente exibidos pelos que são cegos;
- Adaptação de materiais escritos de uso comum: tamanho das letras, relevo software educativos em tipo ampliado, textura modificada etc.;
- Máquina Braille, bengala longa, livro falado etc.;
- Organização especial para facilitar a mobilidade e evitar acidentes: colocação de extintores e incêndio em posição mais alta, pistas olfativas para orientar na localização de ambientes, espaço entre as carteiras para facilitar o deslocamento, corrimão nas escadas etc.;

- Material didático e de avaliação em tipo ampliado para os alunos com baixa visão em Braille e relevo para os cegos;
- Braille para alunos e professores videntes que desejarem conhecer o referido sistema;
- Materiais de ensino e aprendizagem de uso comum; pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, lupas, computador com sintetizador de vozes e periféricos adaptados etc.;
- Recursos ópticos;
- Apoio físico, verbal e instrucional para viabilizar a orientação e mobilidade, visando à locomoção independente do aluno.

As medidas curriculares devem levar em consideração, alguns aspectos relevantes dentre eles, destacamos os seguintes:

- Ser precedida de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando a sua competência acadêmica;
- Contar com a participação da equipe docente e técnica da escola e com o apoio de uma equipe psicopedagógica, integrada por psicólogo, fonoaudiólogo, médico e outros, quando possível e necessário.

Tendo em vista que, alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de alfabetização. Essa situação, pode decorrer de dificuldades orgânicas associadas a déficits permanente e, muitas vezes, degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves.

Nessas circunstâncias, verifica-se a necessidade de realizar adaptações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais.

Alguns programas, devido à expressividade das adaptações curriculares efetuadas podem ser encarados como currículos especiais. Comumente envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento

multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre habilidades adaptativas. Esses currículos são conhecidos como funcionais e ecológicos e sua organização não leva em conta as aprendizagens acadêmicas que o aluno revelar impossibilidade de alcançar, o mesmo diante dos esforços persistentes empreendidos pela escola.

O processo avaliativo é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adaptações curriculares.

Quanto à promoção dos alunos que apresentam necessidades, o processo avaliativo deve seguir os critérios adotados para todos os demais ou adotar adaptações quando necessário.

Dessa forma, segundo MEC *apud* Gonzalez Manjón (1995, p. 82):

“Quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados”.

1.2 UMA POLÍTICA NACIONAL PARA A INFÂNCIA

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB 22/98, Aprovado em 17/12/98), uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, e assim, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais.

Assim, se confere a essas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo imediatismo de seus propósitos e pela relevância de suas conseqüências para a educação infantil no âmbito público e privado.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade.

A obra clássica de Philippe Ariès, *“A história social da criança e da família”*, lançado em 1981, revela como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos e, oscilado entre pólos que ora consideram a criança um bibelô ou bichinho de estimação, ora um adulto em miniatura. Assim, passível de encargos e abusos como os da negligência, do trabalho precoce e da exploração sexual. Esta indefinição trouxe conseqüências através das gerações. A situação apresenta-se mais grave ainda em grupos específicos: os das crianças portadoras de necessidades especiais de aprendizagem, como as deficientes visuais, auditivas, motoras, psicológicas e aquelas originárias de famílias de baixa renda, que no Brasil representam a maioria da população.

Para o primeiro grupo, que de maneira dramática, é o que mais necessita de cuidado e educação nesta etapa inicial da vida, onde há inclusive enorme carência de dados para que se façam diagnósticos precisos a respeito de demanda por programas qualificados de Educação Infantil.

Os programas a serem desenvolvidos em centros de educação infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas. Ainda, assim, devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada supervisionada e apoiada pelas secretarias e conselhos de educação, especialmente os municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade.

Este se constitui num grande desafio que se coloca para a educação infantil: que ela constitua-se um espaço e um tempo onde, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente no qual as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar

privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, em que as famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.

Entretanto, é responsabilidade dos educadores dos centros de educação infantil, situados em escolas ou não, em tempo integral ou não, propiciar uma transição adequada do contexto familiar ao escolar, nesta etapa da vida das crianças, uma vez que a educação fundamental naturalmente sucederá a educação infantil, acontece estas em classes escolares ou não, e em período contínuo ou não.

Os programas a serem desenvolvidos em centros de educação infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os Municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade.

E que, para os de 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarização, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família na transição para a educação fundamental.

A Lei propõe caminhos de interação intensa e continuada entre as instituições de educação infantil e as famílias, o que abre perspectivas a serem exploradas pelos sistemas educacionais de maneira criativa e solidária, em regime de colaboração.

A organização da educação infantil deve também atender ao explicitado, inicialmente nos Arts. 30 e 31, mas também no Art. 23. É muito importante considerar em consonância com estes o exposto no Art. 58, que aborda a oferta da educação especial na educação infantil.

Um aspecto novo da organização tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental e que exigirá medidas orçamentárias e pedagógicas é o exposto nas Disposições Transitórias, Art. 87, § 3º, I que facilita a matrícula das crianças de 6 anos na 1ª série do ensino fundamental. O qual, sob o ponto de vista

psicolingüístico, sócio e emocional, psicomotor e educacional, esta medida é desejável, pois vem ao encontro das verdadeiras capacidades das crianças e das tendências mundiais em educação.

Valorizando, ainda mais, a educação infantil e sua pertinência como momento e lugar de transição entre a vida familiar e a escola, encerrando a era das classes de alfabetização, desnecessárias e desaconselháveis, uma vez que se considere que o processo de interpretação e produção de textos, de compreensão de quantidade e operações de cálculo. Assim, como de situar-se em relação aos meios sociais e naturais, relacionando-se com eles, não acontecem nem se cristaliza em apenas um ano letivo.

A sistematização que se busca nas classes de alfabetização artificializa um processo de ensino que só acontece ao longo dos anos, desejavelmente durante a educação infantil e início do ensino fundamental.

Registre-se, inclusive, que as crianças de 7 anos não devem ser matriculadas em instituições ou classes de educação infantil, mas obrigatoriamente no ensino fundamental, (LDB/96, Arts. 6 e 87). Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos, supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.

Para que isto aconteça, é importante que as propostas pedagógicas de educação infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

- Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- Princípios Políticos dos Direitos e deveres de Cidadania, do Exercício da criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas

intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, proporcionando uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz.

As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividade espontâneos e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas.

Ao definir suas propostas pedagógicas, as instituições de educação infantil, deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, educadores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações.

As propostas pedagógicas para instituições de educação infantil devem promover suas práticas de educação e cuidados, a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Este é um dos aspectos mais polêmicos dos programas de Educação Infantil, uma vez que, se observa, em geral, são duas tendências principais em seus propósitos:

- Ênfase nos aspectos do desenvolvimento da criança, reduzindo suas oportunidades e experiências ao processo de socialização e especialização de aptidões em hábitos e habilidades psicomotoras, principalmente;
- Ênfase numa visão de treinamento, mais escolarizada de preparação para uma suposta e equivocada, prontidão para alfabetização e o cálculo, em e especial.

Assim, ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão. Gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral.

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo mesmas, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas das instituições de Educação infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimentos e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Desta forma, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

De acordo com a LDBEN, art. 31, as propostas para a educação infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

1.3 DIREITO À EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer, CEB 04/98), a magnitude da importância da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: *os cíngulos, o civis, o socius*, ou seja, a pessoas em suas relações individuais, civis e sociais.

O exercício do direito á educação fundamental supõe, também todo o exposto no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual os princípios da igualdade, da liberdade, do reconhecimento do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, da convivência entre instituições públicas e privadas estão consagrados. Ainda, neste mesmo artigo, as bases para que estes princípios se realizem estão estabelecidas na proposição da valorização dos professores e da gestão democrática do ensino público com garantia de padrão de qualidade.

Ao valorizar a experiência extra-escolar dos alunos e propor a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a LDB é subjacente aos arts. 205 e 206 da Constituição Federal, que baseiam o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação pra o trabalho.

A partir dessas perspectivas, tanto a educação infantil, da qual trata a LDB, ARTS. 29 A 31, quanto à educação especial, arts. 58 e 60 devem ser consideradas no âmbito da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, guardadas as especificidades de seus campos de ação e as exigências impostas pela natureza de sua ação pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na educação, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Para orientar as práticas educacionais em nosso país, respeitando as variedades curriculares já existentes em Estados e Municípios, ou em processo de elaboração, a câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece as seguintes diretrizes curriculares para o ensino fundamental. As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:

- Os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- Princípios Políticos dos Direitos e deveres de Cidadania, do Exercício da criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Estes princípios deverão fundamentar as práticas pedagógicas das escolas, pois será através da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, que a ética fará parte da vida cidadã dos alunos.

Da mesma forma os direitos e deveres de cidadania e o respeito à ordem democrática, ao orientarem as práticas pedagógicas, introduzirão cada aluno na vida em todos. O exercício da criticidade estimulará a dúvida construtiva, a análise de padrões em que direitos e deveres devam ser consideradas, na formulação de julgamentos.

A Base Nacional Comum, de acordo com o art. 26, refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã, por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais, certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar, a base nacional comum, deve responder substancialmente sobre a dimensão diversificada.

É certo que o art. 15 indica um modo de fazer a travessia, em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica, conforme art. 12 da LDB a integração da base nacional comum e da parte diversificada, face às finalidades da educação fundamental.

Assim, a Parte Diversificada, envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia clientela, refletindo-se, portanto, na proposta pedagógica de cada escola, de acordo com o art. 26 desta Lei.

Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A Base Nacional Comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a educação fundamental como, a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e a tecnologia, cultura, linguagem. Com, áreas de conhecimento de: língua portuguesa, língua materna (para populações indígenas e migrantes), matemática, ciências, história, língua estrangeira, educação artística (arte), educação física, educação religiosa (na forma do art., 33 da LDB).

Dessa forma, esta articulação permitirá que a base nacional comum e a parte diversificada atendam ao direito de alunos e professores terem acesso a conteúdos mínimos de conhecimentos e valores, facilitando, assim, a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas, como estabelecido nos 23 a 28, 32 e 33, da LDB.

Recomendação análoga é feita em relação à Educação Especial, definida e regida pelos arts. 58 a 60 desta Lei, que inequivocamente, consagram os direitos dos portadores de necessidades especiais de educação, suas famílias e professores. As DCN dirigem-se também a eles que, em seus diversos contextos educacionais, deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã.

Assim, os alunos ao aprender os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo suas identidades como cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e as comunidades.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA SUPERANDO DESAFIOS

Nos encontramos , diante de um tema que causa constrangimento a muitos, pois quando falamos em educação especial a falta de conhecimentos destes faz com que recuem na possibilidade de diálogo. Entretanto, os PNEEs deixarão de existir, sequer os avanços ocorridos em termos de Leis recuarão, estamos diante de progressos notáveis, muito embora ainda haja, muito por fazer, para se atingir os patamares ideais. O objetivo deste trabalho é refletir sobre o desafio, que se propõe à escola fundamental em face nos novos paradigmas, ou melhor, incluir alunos com necessidades especiais, no ensino regular.

Para SASSAKI (1997, p. 111): “*A história da atenção educacional para pessoas com deficiência tem também as fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão*”. Assim, coloca diante dos educadores novos modelos a serem observados, para que possam cuidar integrar, reconhecer-se com crianças com necessidades especiais, e que por serem diferentes necessitam também de recursos diferentes dos normalmente conhecidos ou utilizados normalmente conhecidos ou utilizados, para uma prática pedagógica de resultados eficazes.

Ainda que, no passado os cuidados com os portadores de necessidades especiais, fossem restritos à família ou a alguma pessoa que assumisse esse papel, bem como às instituições públicas (hospitais, asilos, escolas

especiais, etc.). Especialmente dedicadas ao problema. Agora, opera-se que as escolas fundamentais incluam crianças que apresentem limitações, e que o façam satisfatoriamente.

Os fundamentos da educação inclusiva levam-nos a constatar os rudimentos em conceitos na qual se encontra apoiados, e na qualidade de educadores, apropriarmos de uma consciência que nos permita a realização de um trabalho pautado nestes fundamentos. É imprescindível refletir sobre isso, procurar saber e tomar uma posição que possa refletir sobre as características do trabalho docente.

O respeito ao ser humano deve ser a tônica da prática inclusiva, e mais, na atualidade o educador dispõe de recursos tomente favoráveis á inclusão orientando-o na jornada e dando-lhe as condições técnicas para o redimensionamento do fazer pedagógico e que lhe abre o estabelecimento e relacionamentos em um contexto de integração e de presença sua e do aluno, São notavelmente questões orientadas por uma ética profissional de relevante papel nesta nova modalidade de relação inclusiva.

Conforme, afirma MANTOAN (2003, p. 31):

“A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição oposta á conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada.”

Na realidade, os educadores vivenciam situações que exigem deles uma coerência, sobretudo nas práticas inclusivas, no que diz respeito aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais - PNEEs, tendo em vista que em suas rotinas pedagógicas, convivem com outras espécies de exclusões que não necessariamente PNEEs,mas que continuam a serem vistos como tal, são eles, os pobres, os analfabetos, os famintos, os que não têm onde morar, os docentes sem atendimento, e isto leva a um considerável número de pessoas incluídas na categoria dos excluídos.

Se olharmos por este prisma, chegaremos a conclusão que os excluídos, deixam de ser minoria e passam a ser maioria, mas uma maioria que por se darem conta dos seus direitos, deixaram de pleitear benefícios que já estão

concedidos para si em leis próprias, daí vemos que uma minoria determina o que irá acontecer com a maioria.

Se existe uma lógica de exclusão ela certamente tem apoio na lógica das classes sociais e econômicas, e isto acaba por desembocar nas escolas, e colocar o professor na condição de juiz, tendo ele que classificar para reorientar sua postura pedagógica, e assim a dialética da inclusão e exclusão são retomadas, não para assegurar, mas para, cientificando-se das semelhanças e diferenças adotar uma postura que seja favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, classificar é uma forma de conhecimento que motiva a educação. Abstraindo as semelhanças. Portanto pelo mecanismo da classificação, reúnem-se pessoas e objetos, que tenham uma propriedade comum, sendo substituíveis uns pelos outros, no tocante a habilidades que são próprias de cada ser humano.

De acordo com PRIETO (2003, p. 111):

“Uma das características mais marcantes do ser humano é a diferença. Não existem duas pessoas iguais. É isso que torna cada indivíduo único. Encontramos dentre as pessoas portadoras de deficiência uma enorme heterogeneidade de diferenças advindas de vários tipos de déficits ou lesões físicas, sensoriais e mentais, que evidenciam o fato de não constituírem tais pessoas um grupo, segmento ou outra denominação similar, quer do ponto de vista biológico, psicológico ou sociológico.”

Até pouco tempo os excepcionais portadores de deficiência auditiva, física, visual, estavam, de certa forma, excluídos da escolaridade normal porque não entravam na categoria privilegiada e formavam uma outra classe de pessoas, de alunos. Em alguns casos, uma classe que dispunha de alguns recursos, de bom atendimento, infelizmente, era um depósito de pessoas que, a partir de um certo momento, não se conseguia saber o que era pior nelas, se sua deficiência ou os tratamentos destinados ao seu atendimento, infelizmente era depósito de pessoas que, a partir de um certo momento, não se conseguia saber o que era pior nelas, se sua deficiência ou os tratamentos destinados ao seu atendimento.

Classificar é necessário, pois é uma fonte de conhecimento, através da qual se pode separar, por exemplo, as frutas maduras das que ainda estão verdes, pode-se formar-se agrupamentos segundo, certo critério. Sem a classificação, a deficiência é difícil aprender ou conhecer.

Dessa forma, para uma boa compreensão sobre a inclusão, há que se admitir a lógica da relação, através da qual um termo é definido em função de outro. A lógica da exclusão é definida pela extensão dos termos que possuem algo em comum, ou seja, atendem a um critério referencial, sendo definida pela compreensão, por algo interno a um conjunto e que lhe dá sentido. Assim, a relação estabelecida no contexto escolar entre os atores do processo irá determinar o grau de compromisso e interesse pelas ações nela desenvolvidas.

A relação professor x aluno que caracteriza o cotidiano escolar, leva-nos a afirmar que se uma criança tem dificuldade de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, e suas limitações são problemas para todos que estão a sua volta. Os hábitos pedagógicos do educador, explicitados nas estratégias de ensino, na organização do espaço e tempo didáticos, e nas expectativas, pela lógica da classe, a dificuldade é de aluno e não necessariamente do professor.

Em face das dificuldades do aluno, sob a ótica da análise do problema que tem diante de si, o professor certamente sentir-se-á desafiado a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter que estudar. Tudo isso altera muito a situação tradicional da escola, por mais que ela seja, também, julgada insatisfatória.

Para MONTAÑO (2003, p.53), as razões que justificam a inclusão, no cenário educacional, são inúmeras, sobretudo:

“A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.”

2.2 INCLUIR DESAFIO DO EDUCADOR

Não se pode imaginar um ensino para todos, quando caímos na tentação de constituir grupos por séries, por níveis de desempenho escolar e atribuímos a cada nível tarefas adaptadas. Essa maneira de agir pedagogicamente instala cada criança em seu nível e aumenta ainda mais as diferenças, acentuando as desigualdades e promovendo o fracasso e distanciamento escolares. Tal organização escolar também pode impedir o funcionamento ativo dos alunos frente a

situações-problema, pois os grupos de alunos de nível mais elevado têm oportunidade de ir mais longe e os de nível mais baixo de funcionar com menos eficiência. É, sem dúvida, a heterogeneidade que dinamiza os grupos, que lhes dá vigor e funcionalidade.

O nosso desafio como educadores é reunir alunos de diferentes níveis, diante de uma situação de ensino, em grupos desiguais, pois assim é que se passa na vida e é assim que a escola deve ensinar a ter sucesso na vida. Temos pois de desconfiar das pedagogias que implementam dispositivos e que se nutrem de bons propósitos de ensinar, de preparar para a vida, mas que favorecem ativamente os desfavorecidos.

Ser competente na escola e na vida depende de tempo, e esse tempo é contado desde cedo, quando, nas salas de aula, construímos conhecimento e aprendemos a mobilizá-lo em situações as mais diferentes, que exigem transposições entre o que é aprendido e o que precisa ser resolvido com sucesso e na desigualdade dos níveis, nas diferenças de opiniões, de enfoques, de humores, de sentimentos.

Essa inversão e a construção de competências, entendida como nos define PERRENOUD (1999, p. 07): *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” tem seu cenário ideal na escola que repete a vida, tal como ela é. Talvez seja este o nosso maior mote: fazer da escola um lugar em que cada um vai para aprender coisas úteis , para enfrentar e viver a vida como um ser livre, criativo e justo. Fazer da escola o local do encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente.

CAPITULO III - A FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA COMPROMISSADAS COM O PROCESSO INCLUSIVO

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreende-se a necessidade de que sociedade e escola busquem repensar as concepções sobre educação e organizar práticas pedagógicas diferenciadas, ao se pensar sobre a formação e constituição do professor de educação especial numa perspectiva inclusiva,

Na atualidade, os pressupostos educacionais de uma oferta de educação de qualidade para todos têm solicitado investimentos por parte dos governos e orientações em torno do estabelecimento de práticas democráticas e inclusivas. Busca-se o empreendimento de mudanças significativas que requerem empenho e organização dos diferentes setores envolvidos na educação.

Dessa forma, a gestão educacional dos sistemas de ensino e das escolas, e as escolas inclusivas têm sido questões referenciadas no âmbito das políticas públicas, apresentando como enfoque a descentralização, a democratização e a participação de todos no provimento de uma educação de qualidade.

Para LUCK (2006), com intuito de resignificar as ações e práticas educacionais, os processos de gestão educacional passam a ser referenciados com base numa perspectiva de trabalho que compreende a mobilização coletiva, uma orientação teórica diferenciada e ações políticas, metodológicas e técnicas mais amplas e democráticas.

Assim, a educação e a escola precisam ser pensadas a partir de um enfoque global, atentando-se a questões mais amplas, de cunho social e político, que determinam os princípios democráticos e inclusivos aos quais a educação brasileira têm se direcionado atualmente. Para tanto, fazem-se necessárias ações conjuntas que promovam a democracia e a participação, constituindo os sistemas de ensino e a escolas de um poder autônomo e uma responsabilização de toda a sociedade para com os objetivos educacionais.

De acordo com LUCK (2006), o estabelecimento da autonomia e a participação estão alicerçados em uma prática democrática de gestão que requer o envolvimento de todos com a educação (governantes, sociedade civil, comunidade educativa, dirigentes, funcionários, professores, alunos e família), buscando a unidade e organização das ações propostas para o desenvolvimento da educação.

Essa atenção a aspectos políticos e sociais possibilitou que se concebesse a educação como importante setor da sociedade, compreendendo que sua organização e suas práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento de nosso país. Nesse âmbito, a gestão democrática passa a ser referenciada no campo educacional em consonância com demais acontecimentos sociais que têm articulado uma nova estrutura da educação.

Tendo a democratização da educação como possibilidade de participação de todos nas decisões e na busca pela transformação da realidade educacional de nosso país, é fator fundamental para o provimento de condições que permitam o desenvolvimento de pressupostos inclusivos no âmbito escolar.

A partir das propostas de educação inclusiva, percebe-se a necessidade de promover a participação crítica e cidadã de todos aqueles que, de uma forma ou outra, têm sido excluídos dos processos de decisão e das mudanças que impulsionam o desenvolvimento da sociedade. Solicitando o entendimento do respeito à diversidade e o estabelecimento de relações mais democráticas e solidárias, que possibilitem a todos o direito de participação na vida social, econômica e cultural do país.

Fundamentadas no princípio da oferta de uma educação de qualidade para todos, a democratização e a inclusão pressupõem que sejam desenvolvidas

práticas educativas que atendam às necessidades de todos os alunos, culminando com o direito de todos ao acesso e permanência no ensino comum.

Promover a democratização da educação estabelece-se como princípio norteador do estabelecimento da inclusão, vinculando-se a atual proposta de estruturação da sociedade, que solicita diferentes formas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, assim como o desenvolvimento de uma educação de qualidade, voltada ao direito de igualdade de oportunidades a todos.

Para CARVALHO (2000), com isso, a proposta de inclusão educacional passa a exigir mudanças que contemplam desde a formação dos professores até a promoção da participação de alunos, famílias, professores, funcionários e sociedade em geral no cotidiano da escola, passando ainda pela reestruturação do papel político e social da escola e o incentivo de que as ações possam transformar as condições do ensino existentes hoje..

Assim, a divisão clássica divisão do sistema educacional em regular e especial com a manutenção de escolas especiais e serviços especializados explica em grande medida a resistência dos educadores em relação à escola inclusiva. Os profissionais da educação especial constituem uma casta de especialistas com diferentes níveis de competência e são percebidos como detentores de métodos, habilidades e procedimentos específicos para uma atuação nem sempre pedagógica.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme Parecer n.17/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, os professores considerados especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar compreende-se a necessidade de que sociedade e escola busquem (re) pensar as concepções sobre educação e organizar práticas pedagógicas diferenciadas.

O professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de

flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas entre outras e que possam comprovar:

1. Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
2. Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Via de regra, os professores do ensino regular declaram que não foram preparados para lidar com alunos especiais e que não são pagos para trabalhar com educação especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas. Para esses professores, a presença de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, cria um campo de tensões e desestabiliza o coletivo da escola.

Para MANTOAN (2001, p. 102).

“(...) o ensino dicotomizado em regular e especial, define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.”

A implementação e a elaboração de uma política de formação coerente com o ideal de uma escola inclusiva devem romper com essa dicotomia, assegurar o acesso a novos conhecimentos, a troca de experiência, a reflexão sobre a prática, a articulação entre múltiplos saberes e fazeres. Os processos formativos devem incorporar diferentes estratégias, face à diversidade de situações colocadas pelo cotidiano das escolas. Nesse contexto de amplitude e diversidade, os educadores devem se posicionar como sujeitos do processo de formação permanente.

A instituição escolar é um espaço renovável no qual é possível vivenciar a dinâmica e complexa atividade de elaboração de projetos e de tomada de decisões. Os tempos e espaços de formação constituem uma forma de

redimensionar práticas, a partir de desafios, impasses, situações inesperadas ou novas que se tornam objeto de problematização e de conhecimento.

A dimensão individual da formação é uma das vertentes a ser considerada nas experiências cotidianas do saber-fazer que contribui para o aprimoramento de novas experiências e vivências. As posturas e escolhas inerentes à rotina do ambiente escolar, as características e particularidades presentes em certo modo de perceber a realidade e de interagir na sociedade e na cultura mostram a forma de conceber o mundo e de entender o fenômeno educativo.

A formação dos educadores tem uma dimensão coletiva que se traduz e se concretiza no desenvolvimento do trabalho por meio da organização dos tempos e espaços compartilhados e definidos coletivamente. A organização do trabalho pedagógico cria um movimento de tomada de decisões, de estabelecimento de acordos, consensos e dissensos acerca dos processos constitutivos da ação educativa. Neste movimento, são explicitadas as diversas dimensões da prática, as estratégias de ensino utilizadas, os entraves e formas de superação das dificuldades identificadas. no desenvolvimento do trabalho que deve ser definido e orientado numa direção coletiva. Esta dinâmica permite, segundo a autora, diagnosticar avanços e dificuldades na implementação do projeto-político-pedagógico, expressão de uma construção coletiva.

As trajetórias individuais, os diferentes estilos de vida, de gênero, de raça, as diferenças étnicas e as posições sociais constituem um coletivo heterogêneo, e essa convivência na diversidade produz efeitos nas relações de trabalho e na elaboração do projeto político-pedagógico.

Em suma, rompe com a lógica de transmissão, assimilação e reprodução do saber, contrapondo-se ao mito da especialização. Trata-se, pois, de uma nova formação que, busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora suplementando esse saber pedagógico com outros, mais específicos

As manifestações das diferentes dimensões formadoras do ser humano articulam diversos saberes, experiências tanto dos alunos quanto dos professores, currículo, produção do conhecimento e diversidade cultural. Portanto, a formação é

um processo de construção de identidades profissionais com base nas experiências pessoais, sociais e culturais.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA SUPERANDO LIMITAÇÕES

A escola sempre foi alvo de questionamentos e de conflitos porque expõe a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, valores, expectativas, direitos, identidades. Os profissionais que nela atuam também ficam expostos, pois imprimem o modo de agir, as escolhas, as decisões e a organização dos tempos e dos espaços. Os efeitos dessa dinâmica na ação pedagógica permitem uma problematização das realidades vivenciadas e a valorização da dimensão criadora do trabalho. Trata-se de identificar as relações que se estabelecem com o conhecimento bem como a dimensão cultural e seus reflexos nas interações dentro e fora da escola.

Sem dúvida alguma a educação inclusiva trás consigo novos desafios a serem superados pelos educadores, cujas práticas requerem renovações, concepções de ensino necessitando ser reformuladas e uma aprendizagem como os já experientes professores das escolas especiais como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs. Diante desta realidade. Diante, desta realidade não se pode ignorar que a vida dos educadores tornou-se mais complexa.

Para tanto, os professores deverão estudar o que antes, estavam dispensados de estudar, terão que aprender técnicas nas quais antes não necessitavam, sequer pensar; aprender a ver mais devagar quando estavam acostumados a ver numa certa velocidade; aprender a ouvir sem audição; à acompanhar num ritmo mais rápido quando estavam acostumados a um ritmo mais lento; os educadores precisarão rever as expectativas pedagógicas, dentre elas as nossas formas de avaliar, aprovar, reprovar, enfim; melhorar as suas condições de trabalho.

Segundo PRIETO (2003, p. 126):

“Considerando-se a formação inicial e continuada do professor como uma das tarefas mais significativas para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino, é preciso nunca esquecer que a resolução de problemas educacionais depende em muito da elaboração de novos conhecimentos conseguidos por meio de investimento em pesquisa,

cuja preocupação deve ser a de subsidiar a construção de novas perspectivas de trabalho em educação”.

Enfatizar a formação continuada do educador é importante porque muitos são tendenciosos a ver a inclusão como algo negativo, que vem para piorar as relações de trabalho, alterando o modo de vida dos profissionais em educação de maneira substancial. Contudo, por maiores que sejam as dificuldades, ainda é um grande desafio aos verdadeiros educadores, poder dar sua parcela de contribuição para incluir e integrar alunos tão especiais, como os deficientes físicos, por exemplo, mas não de sensibilidade.

Para MONTAÑO (2004), no geral, os professores são bastante resistentes as inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas instituições escolares, principalmente nas redes públicas de ensino.

A maioria dos educadores possui uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as invocações educacionais abalam a identidade profissional, e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atendendo contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

Os educadores, assim como é da natureza do ser humano, tendem a adaptar uma situação nova às anteriores. No caso de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores. Os professores reagem inicialmente à nossa metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Em suma os professores acreditam que a formação em serviço lhes assegurará o preparo de que necessitam para se especializarem em todos os alunos, mas concebem essa formação como sendo mais um curso de extensão, de

especialização com uma terminalidade e com um certificado que lhes convalida a capacidade de efetivar a inclusão escolar.

De certa forma, os educadores introjetaram o papel de praticantes e esperam que os formadores lhes ensinem o que é preciso fazer para trabalhar com níveis de diferentes de desempenho escolar, transmitindo-lhes os novos conhecimentos, conduzindo-lhes da mesma maneira como geralmente trabalham com seus próprios alunos.

Acreditam, que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem por incontáveis causas referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos. . Os dirigentes das redes de ensino e das escolas particulares também pretendem o mesmo, num primeiro momento, em que solicitam a nossa colaboração.

Entretanto, se por um lado é preciso investir maciçamente na formação de profissionais qualificados, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os educadores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, assim como reagem às novidades, às novas possibilidades educativas.

A nosso ver é preciso mudar a escola e mais precisamente, o ensino nelas ministrado. A escola aberta para todos é a grande meta e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação na virada do século. Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Destacaremos as que consideramos primordiais, para que se possa transformar a escola, em direção de um ensino de qualidade e, em consequência, inclusivo.

Assim, segundo BRASIL (2005, p. 08):

“A implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializa através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.”

Dessa forma, temos de agir urgentemente: colocando a aprendizagem como eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam; garantindo tempo para que todos possam aprender e reprovando a

repetência ; abrindo espaço para que a cooperação , o dialogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; estimulando, formando continuamente e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola, que é a aprendizagem dos educandos; elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Conforme BRASIL (2008), a fim de que o professor de educação especial tenha então competência para atuação em atendimento educacional especializado, interagindo interdisciplinarmente quando em atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos atendimentos domiciliares, para oferta de serviços e recursos de educação especial.

Com ênfase na formação de professores em educação especial o MEC prevê conhecimentos de gestão do sistema educacional inclusivo, principalmente porque é este professor que em parceria com outros profissionais de outras áreas irá prever projetos visando acessibilidade arquitetônica, atendimentos de saúde, promoção de ações de assistência social, trabalho o justiça.

3.4 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E POLITICAS ORGANIZACIONAIS

O empobrecimento e a desarticulação não estão somente no interior dos processos de ensino e na formação dos professores, mas também na atuação político/educacional dos profissionais no seio da sua profissão.

Para MARQUES (2000, p. 41), os educadores encontram-se em meio a um emaranhado, no qual a própria profissão os envolve, obstruindo assim a afirmação de uma identidade, de assumir com autonomia e competência o comando do seu trabalho de: *“manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista”*.

Assim, para que isso não advenha, torna-se necessário questionar, avaliar, (re) significar a relação formação/prática, na qual o espaço pedagógico da escola possa cada vez mais ser significado por aqueles que nela atuam.

De acordo com FRIZZO (2003, p. 82), é urgente:

“Que se tenha uma educação mais identificada com um projeto de sociedade de forma a melhor compreender os novos desafios postos ao processo educacional (...) um projeto de sociedade que deve ter como intencionalidade básica, o homem, a sua intersubjetividade, dificuldade e valoração.”

MARQUES (2000), ressalta a necessidade de possibilitar a articulação entre a atuação do professor em sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas, ou melhor, evoca-se a oportunidade de ancoragem a uma base comum e ao mesmo tempo construída por muitas vozes, eclodindo assim um esclarecimento mais pleno quanto à postura profissional, política e epistemológica da docência, a partir de conteúdos específicos articulados e historicamente referenciados na perspectiva da construção de uma nova ordem social igualitária.

Segundo o autor, essa nova ordem social, implica a criação de espaços coletivos de discussão, em que se propõe a idéia de eixos curriculares, como propostas coletivas para serem desenvolvidas em equipe e como seleção e articulação dos conteúdos essenciais, e isso, implica rever a atual estrutura fragmentária das instituições de ensino, garantindo-se maior interdisciplinariedade e trabalho coletivo.

A escola se constitui numa organização capaz de abrigar contradições e conflitos. As introduções de novas idéias e as criações persistentes dos atores acerca de seus projetos podem abrir um espaço para a mudança acontecer. Numa escola inclusiva o repertório de cada professor é considerado um recurso rico para trocas de experiências com o objetivo de aperfeiçoamento da prática docente de todos os envolvidos.

Dessa forma, as atividades de planejamento deveriam se constituir um momento de compartilhamento de experiências docentes e reflexão sobre a prática com vistas a responder à diversidade existente nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o surgimento do movimento da inclusão, tem-se levantado um interessante debate acerca de se a inclusão supõe uma ruptura a respeito dos pressupostos da integração escolar, ou se entre ambos pode-se estabelecer um laço contínuo.

Não resta dúvida de que a inclusão funde suas raízes no movimento da integração escolar. Não obstante, ainda que exista um continuum entre eles, a educação inclusiva apresenta tendências alternativas que ampliam e fazem avançar a atenção à diversidade do alunado, dada as fortes críticas relacionadas com o processo integrador.

Ao incluir o presente trabalho se faz necessário admitir, que a educação inclusiva é uma educação democrática e comunitária e pressupõe um educador que tenha capacidade de ousar e coragem para admitir suas limitações ao lidar com as novas situações que, trazem a tona sentimentos de vergonha e pena, ao invés de respeito ao lidar com o outro. Nesse sentido, precisa rever seus conceitos, buscando os subsídios necessários para poder lidar com as situações e assim, repensar suas estratégias pedagógicas.

Levando-o à aceitar, entender e respeitar o aluno portador de necessidades especiais, pois como ficou demonstrado na pesquisa no Brasil os educadores tiveram grande destaque no processo de inclusão, a conferencia de

educação para todos de 1990 e a conferência mundial de Salamanca, de 1994 demonstraram isso.

Nessas conferencias foram avaliadas situações reais que mostravam o grande número de crianças e adolescentes que estavam fora da escola. Daqueles que apesar de freqüentá-la não aprendiam. Da não aceitação dos que apresentavam necessidades educativas especiais ou a falta de atendimento adequado a estes, que acabavam mostrando resultados de fracasso escolar.

No Brasil, a partir da regulamentação da Lei 9393/96, Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, institui-se algumas significativas mudanças na educação Brasileira, em especial no tocante a educação especial, que passou a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular, para educandos portadora de necessidades especiais.

A perspectiva da educação inclusiva, imersa no marco da escola compreensiva e das escolas eficazes, traça um modelo curricular que inspira sobre como reformar as escolas, as práticas educativas e a formação dos professores, com o fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos os alunos. A educação inclusiva promove a reforma dos sistemas educativos, e coloca em juízo de valor as teorias e hipóteses inerentes à educação especial.

Dessa forma, a inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade. As soluções construídas para atender às necessidades especiais não devem dirigir-se exclusivamente aos alunos que experimentam dificuldades (do ponto de vista individual), ao invés disso, a resolução e problemas deve facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos (do ponto de vista curricular).

Esta mudança requer, sem dúvida, uma cultura de colaboração nas escolas que, respeitando a individualidade, apóie a resolução de problemas como uma estratégia de trabalho entre os educadores. Entretanto, reconhecer a reconstrução das necessidades especiais, em termos de melhoria da escola e do desenvolvimento do professor; fazer com que o mesmo estabeleça como ponto prioritário a resolução de problemas em grupo, visando a colaboração, posto que

requer revisar e eliminar crenças e conceitos sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem e a busca de novas alternativas.

Tendo ciência da complexidade que a questão demanda e da análise cautelosa e profunda que requer como procurei enfatizar no decorrer deste trabalho, apesar da escola sozinha não ser capaz de efetuar as transformações necessárias, está centrada nela o poder de estabelecer os primeiros passos rumo à convivência social.

Suscitando, reflexões abrangentes e críticas são necessárias, envolvendo a diferenciação e a clareza de conceitos utilizados, a análise da prática pedagógica, a compreensão de fatores históricos, sociais e econômicos. Cabe por fim ressaltar que a formação do professor de educação especial na perspectiva atual tem como pressupostos um compromisso com uma formação inicial e continuada, bem como uma responsabilidade com a oferta de conteúdos para a constituição de conhecimentos gerais para o exercício da docência assim como conhecimentos específicos da área.

Portanto, pensar e propor a formação do professor de educação especial constitui-se num grande desafio, porque é mais do que tudo apostar no profissional que imbuído dos conhecimentos mínimos buscará uma prática consciente e responsável, capaz de transformar o contexto educacional. E assim, influenciando em mudanças de idéias, de atitudes, de relacionamentos com as diferenças individuais e com o modo como cada um se constitui

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). *Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva*. Brasília: SEESP/MEC, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. Autoras: Cristina Abranches Mota Batista e Maria Tereza Egler Mantoan. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Fundamental. *Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96*. Brasília, 1996.

_____. *Educação Inclusiva. Direito à diversidade. Curso de formação de gestores e Educadores*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. *Projeto escola viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

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

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Gente, 2001.

CIDADE, R. E. FREITAS, P. S. *Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência*. Uberlândia: Gráfica Breda, 1997.

FRIZZO, Marisa Nunes; BARCELOS, Eronita Silva (org.). *Prática de ensino e estágio supervisionado. Cadernos de Educação I*. Centro de Educação/FIDENE\UNIJUÍ. Ijuí,: Unijuí, 2003.

GONZALEZ MANJON, Daniel. (Coord.). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración..* 2. ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de Gestão).

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Caminhos pedagógicos da educação inclusiva*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Caminhos pedagógicos da inclusão* (2001). Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como se faz?:* São Paulo: Atual, 2003.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí: UNIJUI, 2000

ONU. Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, 1983.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Adaptações curriculares MEC/SEF/SEESP, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRIETO, R. G. *Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores*. Revista de Educação, São Paulo, APEOESP, v. 1, 2003.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília DF: MEC: UNESCO, 2000.

_____. *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)*. Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990