

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Faculdade de Ciências da Educação – FACE

Curso Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

– Projeto Professor Nota 10

Inclusão x formação de professores

Brasília, 2005

Inclusão x Formação de Professores

Denise Silva de Almeida R.A. 4026209/3
Genny Finotti Cabral R.A. 4030106/6
Helena Cristina I. C. Barbosa R.A. 4026298/0
Jorge Pereira R.A. 4030146/4

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia –
Formação de Professores para as Séries Iniciais do
Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10, da
Faculdade de Ciências da Educação – FACE, do Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB, como parte das
exigências para a conclusão do curso.

Orientadora: Maria do Carmo Nascimento Diniz

Brasília, 2005

*“Só aprende aquele que se apropria do
aprendido, com o qual pode, por isso mesmo,
reinventá-lo; sendo capaz de utilizar o
aprendido-apreendido em situações concretas”*

Paulo Freire

Resumo

Uma nova perspectiva surge no sistema educacional: a inclusão, que contempla a construção de uma sociedade não excludente em que a diversidade é respeitada. Na declaração de Salamanca (1984), “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades”. Assim sendo, é importante que haja ressignificação da formação de professores para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão. O presente trabalho teve como objetivo investigar as deficiências na capacitação dos profissionais de educação com relação à orientação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa evidenciou-se por meio de uma abordagem qualitativa, onde os sujeitos não são concebidos como seres passivos e sim como sujeitos históricos possuidores de constituição subjetiva construída a partir da inserção em determinado contexto social e segundo suas singularidades. Conforme Lüdke e André (1986) a “pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. A pesquisa realizou-se em uma escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal. Essa escola é de ensino regular com turmas de inclusão. Os sujeitos da pesquisa foram: professor regente, diretor, coordenador pedagógico e aluno. Foram aplicados os seguintes instrumentos: análise documental, observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados foram organizados em três categorias de análise: inclusão, mediação e formação de professores. Nesta escola, a inclusão não acontece, pois não há recursos físicos, administrativos e pedagógicos necessários para atender os alunos com necessidades educacionais especiais. A mediação é evidenciada, pois professores e alunos produzem conhecimento em interação, num diálogo coletivo que oportuniza uma aprendizagem significativa. A escola não se reconhece como espaço de formação para professores, as coordenações coletivas não favorecem estudos que gerem movimentos de busca e de renovação por novas teorias e novas práticas. As categorias apontam pontos positivos e negativos, sendo que na escola pesquisada, os pontos negativos sobressaem-se sobre os positivos. A análise dos resultados remete à conclusão de que há um longo caminho a ser percorrido, pois a inclusão ainda encontra-se em processo de construção e a deficiência na formação dos professores dificulta e até mesmo, inviabiliza esse processo. Entretanto a mediação se efetiva num processo dinâmico e coletivo que se dá na interação professor-aluno-meio.

Palavras-chave: inclusão, mediação e formação de professores.

Sumário

| | |
|--|----|
| 1. Introdução | 02 |
| 2. Referencial Teórico | |
| 2.1. Educação no Brasil | 07 |
| 2.2. Políticas Públicas | 09 |
| 2.3. Histórico da Educação Inclusiva | 15 |
| 2.4. Aspectos Legais | 20 |
| 2.5. Escola/Escola Inclusiva | 24 |
| 2.6. Integração x Inclusão | 26 |
| 2.6.1. Integração | 27 |
| 2.6.2. Inclusão | 29 |
| 2.7. Organização do trabalho pedagógico/Adaptação curricular | 31 |
| 2.8. Formação de professores | 37 |
| 2.8.1. Formação de professores em uma perspectiva inclusiva | 45 |
| 2.9. A mediação no processo ensino-aprendizagem | 52 |
| 3. Metodologia | 60 |
| 4. Análise e Discussão de dados | 62 |
| 4.1. Resultados | 71 |
| 5. Considerações finais | 75 |
| 6. Referências Bibliográficas | 83 |
| 7. Apêndices | |
| 7.1. Apêndice A | 90 |
| 7.2. Apêndice B | 91 |
| 7.3. Apêndice C | 92 |
| 8. Anexos | |
| 8.1. Anexo A | 94 |
| 8.2. Anexo B | 95 |

1. Introdução

Se os pais transmitem aos seus filhos valores imprescindíveis como: a tolerância, o respeito e a paciência, a criança desde cedo aprende que o mundo está repleto de diferenças, sejam raciais, sociais, religiosas ou até mesmos ideológicas; graças a tantas diferenças que a vida é um constante aprendizado. Cada ser humano tem o seu valor por ser único e, sendo assim, a tolerância deve andar de mãos dadas com o respeito. E aprende, também, que ter paciência é necessário, porque nem sempre o caminho mais fácil é o do sucesso.

Já o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer indivíduo. Ele será responsável por um adulto formador de opiniões, consciente de seus direitos e deveres. Neste contexto Moran (2000) afirma que:

[...]um dos grandes desafios do educador traduz-se em ajudar a tornar a informação significativa, elencando, juntamente com os alunos, as informações importantes entre tantas as quais deparamos, no intuito de compreendê-las de forma cada vez mais abrangente para torná-las parte do referencial (p.18).

Desse modo, deve ter em mente que não é suficiente apenas, transmitir os conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos, é preciso fazer a diferença, ir além, levar o cotidiano para a sala de aula e despertar em cada um o gosto pelo conhecimento, pois, “o papel do professor básico precisa mudar da situação atual marcada pela mera transmissão copiada de conhecimento, mero intermediário repassador, para a condição ativa, dinâmica de (re)construtor de conhecimento” (Demo, 1995, p.10).

Nesse contexto, o papel do profissional da educação precisa ser repensado. Segundo Gadotti (1998):

[...] faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissivo, neutro, mas sim definindo para si de qual lado está. Posicionando-se então este profissional não mais neutro, pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum, todavia não o desconsiderando (p. 53).

Segundo Romanelli (1983, p. 31), a educação no Brasil continua impondo "as condições próprias de um sistema político responsável mais pela metamorfose das formas

tradicionais de controle do poder do que realmente pela criação de formas novas". Sabe-se que o problema da educação no Brasil, não pode ser resolvido da noite para o dia, é uma situação complexa e necessita de medidas preventivas. Se o aluno tiver uma base sólida no início de sua formação educacional, sempre que galgar um degrau em sua vida escolar terá mais confiança em si mesmo. Então, para que essas medidas sejam colocadas em prática, é que contamos com a colaboração do governo. Embora nos últimos anos tenha havido investimentos e conseqüentemente uma melhoria, que resultou na diminuição do índice de analfabetismo e nos esforços em nivelar os níveis de ensino, ainda há muito por fazer. Como, por exemplo, investir mais nas escolas públicas, que necessitam de estruturas adequadas. Este quadro pode ser mudado através do empenho de todos, porque a porta para a sociedade do conhecimento, só poderá ser aberta pela chave da educação.

A questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino insere-se no contexto das discussões, cada vez mais em evidência, relativas à integração de pessoas portadoras de deficiências, enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social. Pode-se dizer que esta discussão mais ampla sobre inclusão, fundada na movimentação histórica não mais se constitui numa novidade, se levado em consideração que tais princípios já vêm sendo veiculados em forma de declarações e diretrizes políticas, pelo menos desde 1948, quando houve a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Muito se tem ouvido falar, nesses últimos tempos, de uma educação inovadora, onde os educadores estão sendo "capacitados" com o objetivo de inovarem suas práticas pedagógicas. Eles próprios têm que sentir a necessidade de refazer o seu fazer pedagógico. Para que o professor seja um agente profissional capaz de interagir nos processos de mudança é necessário ser crítico, reflexivo e competente no âmbito de sua docência. Acima de tudo ser sensível e interativo, numa relação de reciprocidade e cooperação que promova mudanças mútuas em todo o contexto escolar e contribua para o desenvolvimento dos educandos em todas as dimensões: cognitiva, física, estética, afetiva, social e moral.

Para Kullok (2000, p. 12), "o professor do século XXI deverá ser capaz de adaptar-se às mudanças, de trabalhar com criatividade, com o novo, com as novas tecnologias, com os valores humanos, com a incerteza, com a reflexão".

Uma análise retrospectiva da história da educação evidencia que sua trajetória acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos.

Durante séculos, os alunos com necessidades educacionais especiais foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais. Mas, à medida que o direito do homem à igualdade e à cidadania tornou-se motivo de preocupação, a educação começou a mudar, surgindo a inclusão, almejando uma escola aberta às diferenças.

A Declaração de Salamanca (1994) partiu do seguinte pressuposto:

[...] as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

Assim sendo, esse estudo procura identificar se a escola e os professores estão preparados para trabalhar com a inclusão.

É importante destacar que as mudanças na escola não acompanham as mudanças sociais e que a escola possui funções historicamente construídas, as quais não se reduzem ao campo pedagógico.

De acordo com Nóvoa (1997, p.28), “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

A relevância desse estudo não é simplesmente entender as causas investigadas, mas sim, suscitar discussões no âmbito escolar, gerando, a partir daí, mudanças na concepção de educação, que seja para todos, independentemente das diferenças apresentadas, valorizando assim cada aluno em sua individualidade.

Carvalho (2004, p.157) relata que “a educação é o processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada à crença de que somos agentes de mudança, de que a educação é também um ato político, do qual somos co-participantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos.”

A inclusão se faz processo e, como tal, seu entendimento deve ser compartilhado por todos os envolvidos que, por sua vez, assumirão o papel de atores nesta construção. O trabalho com componentes afetivos é mais um dentre vários aspectos a serem levados em consideração numa prática pedagógica orientada para a inclusão.

Segundo Delors (2001):

[...] a educação deve, pois assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios

necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se plenamente, num contexto de sociedades democráticas (p.52).

A habilidade para superar as situações desafiadoras pelas quais passa o professor ao longo de sua prática docente requer o desenvolvimento de sua capacidade criativa e inventiva; a capacidade de refletir a própria prática, utilizando como suporte os conhecimentos aprendidos ao longo de sua formação profissional.

Por orientação inclusiva entende-se os esforços empreendidos pela instituição educacional no sentido de minimizar ou eliminar as barreiras que os estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica, devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de necessidades educacionais especiais. Assim sendo, é importante que haja ressignificação da formação de professores para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão. Neste foco, o presente estudo tem como objetivo geral: investigar as deficiências na capacitação dos profissionais de educação com relação à orientação inclusiva para os portadores de necessidades educacionais especiais.

Objetiva-se especificamente:

- ✓ verificar se a escola está preparada nos âmbitos físico, administrativo e pedagógico para receber os alunos inclusivos;
- ✓ identificar neste espaço escolar como é realizada a formação continuada dos profissionais de educação;
- ✓ identificar as dificuldades do professor em trabalhar com o aluno incluso na sala de aula;
- ✓ analisar as relações professor x aluno e aluno x aluno incluso na sala de aula.

Espera-se com essa pesquisa consolidar uma investigação voltada para compreender como está acontecendo a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em uma escola pública do Distrito Federal. Considerando a pertinência deste fato, discute-se também a formação dos professores para lidar com este desafio que, em tese, fundamentam uma aprendizagem dentro da pluralidade. Este estudo tem interesse centrado nas séries iniciais do ensino público proposto a partir da inserção de novos valores quanto à inclusão escolar, trabalhando esta possibilidade nas suas mais variadas formas, entendendo-se por isso, relações afetivas, socialização, adaptação curricular e formação dos profissionais de educação.

Neste contexto, o retorno desta pesquisa poderá subsidiar os professores das escolas públicas do Distrito Federal no processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais.

2. Referencial Teórico

2.1. Educação no Brasil

Ao relembrar a história da Educação percebe-se que nas sociedades primitivas a educação era realizada mais com um fim em si mesma, ou seja, era resultado da forma como os grupos se organizavam e se relacionavam no processo de produção de sua sobrevivência. Carvalho (2004, p. 21) relata que, na antiguidade primitiva, a educação era voltada para o cotidiano, para a satisfação das necessidades. Era uma educação essencialmente prática, espontânea, calcada na imitação e na verbalização. Todos eram alunos e todos eram educadores; a educação era igual para todos.

No decorrer da história, observa-se que o processo educativo volta-se para os interesses e necessidades do grupo social, resultando, portanto, no conhecimento produzido.

Ao transpor o estágio das sociedades primitivas, o homem já estrutura coletivamente à produção de sua sobrevivência, inclusive o conhecimento, estabelecendo assim, formas de organização em classes que se diferenciavam quanto ao poder e às funções. Petitat (1994) nos alerta para o fato de que:

[...] sem dúvida a escola contribui para reprodução social, mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola. É que se trata de uma dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de outras culturas que se definem periodicamente (p.11).

Contudo, nas sociedades mais complexas, a educação assume formas mais elaboradas e estruturadas de distribuição, resultante de movimentos organizados ocorridos em vários períodos da história.

Com a sociedade moderna, surge uma nova organização social baseada na industrialização e na urbanização, demandando novas competências e, dentre elas, a leitura e a escrita, que passam a ser adquiridas primordialmente na escola. Essa, antes tida como uma forma subordinada e secundária de educação, torna-se a forma dominante de educar. Para Saviani (1991):

[...] a função educativa passa a ser desenvolvida, fundamentalmente, pela escola. Portanto, não é por acaso que é exatamente a sociedade burguesa

que vai levantar a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, isto é, todos terão que passar pela escola. Os requisitos da sociedade moderna, que precisam ser apropriados por todos, provocam o surgimento da escola como instituição que deve garantir estes requisitos (p.30).

Portanto, a escola torna-se referência quando se fala em educação. Ela vem se modificando ao longo dos anos e, para melhor compreendê-la, é necessário considerá-la como um espaço sócio-cultural dinâmico, que se constrói cotidianamente a partir das interações de seus sujeitos entre si e com o contexto no qual estão inseridos.

Quando os navegadores europeus chegaram ao Brasil em busca de novas riquezas, trouxeram sua cultura e, no processo de colonização, “educaram” o povo que aqui estava, de forma a garantir a continuidade do crescimento econômico de seus países.

Os padres jesuítas fundaram conventos e colégios onde os índios, juntamente com os filhos dos colonos, aprendiam a ler, escrever, contar e falar português e, negados a pensar, opinar e viver como quisessem, os índios eram obrigados a aceitar a cultura dos portugueses.

Durante muitos anos a educação foi representada pelos dominantes que promoveram a divisão de classes que até hoje presenciamos. No decorrer da história foram ocorrendo mudanças, rupturas e novos paradigmas que foram sendo responsáveis por alterações mais profundas. No entanto, acostumados a não questionar e a seguir um único modelo educacional, muitos docentes resistiram às mudanças e avanços, promovendo uma relativa estagnação do ensino.

A educação não pode mais ser vista apenas como um diferencial de cultura, numa sociedade polarizada entre dominadores e dominados – a sociedade dos cultos, inclusos, e a dos incultos, excluídos. Educação passa a ser a questão central da cidadania que diz respeito ao sujeito social que experimenta necessidades fundamentais, apresenta anseios e pode, com relativa liberdade, planejar o próprio futuro. Segundo Hall (2000, p. 109), o sujeito da modernidade, unificado, centrado, dotado de razão e consciência não mais atende ao mundo social de hoje. O atual cenário de mudanças que desloca as estruturas e processos centrais da sociedade faz surgir novas identidades que são descentradas, deslocadas ou fragmentadas. Não há espaço para identidades singulares. Essas são construídas de maneiras múltiplas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou serem antagônicas.

Hoje, não só a escola está no mundo, mas o mundo está na escola, modificando-a a cada instante, fazendo-a repensar até mesmo suas razões e condições fundamentais de existência.

2.2. Políticas Públicas

No regime democrático e federativo brasileiro, a formulação de políticas públicas educacionais na esfera de uma unidade federal não deixará de considerar que uma Secretaria de Estado deve garantir a eficácia de suas ações em todo o território estadual e, simultaneamente, em todos os municípios e em todas as redes públicas de Educação Básica, cumprindo, assim, as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), que define como uma das competências dos Estados “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes nacionais, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (artigo 10), sublinhando a qualidade de abrangência da ação.

Em vez de um projeto educacional para a inclusão social e para a produção da igualdade, adota-se uma lógica da competição em que a equidade, ou melhor, a mobilidade social é pesada sob o enfoque estrito do desempenho individual (Costa, 1994). Acerca da política implementada no Brasil, especialmente nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso, Abicalil (1996) afirma que se configura “a política da seletividade consagrada e da transformação da escola num instrumento submetido às mesmas regras de mercado, onde o que deve prevalecer é a competitividade e a produtividade, segundo critérios empresariais” (p.22).

No federalismo brasileiro, os Estados e os Municípios dispõem de relativa autonomia política, administrativa e financeira e, legalmente, são considerados aptos para organizarem sistemas próprios e independentes de educação. As competências educacionais de uns e de outros são basicamente semelhantes, residindo a principal distinção na prerrogativa específica dos Estados, de integrar e coordenar “as suas ações e as dos seus Municípios”, mas em regime de cooperação, não dispondo o Estado, nesse âmbito, de poder vinculatório sobre os Municípios.

Coordenar a formulação e a implementação de política explícita de mobilização social, de cooperação educacional entre o Estado e os Municípios, de articulação de redes

de parcerias e de participação da cidadania, visando à formação de consensos básicos e verdadeiros de apoio à educação de qualidade para todos, o fortalecimento institucional e medidas fiscais adequadas de financiamento estável da Educação Básica, assim como a superação da transitoriedade e descontinuidade da política educacional, agrega-lhe a qualidade de coordenadora da sua própria sustentabilidade.

Análises das reformas educacionais em curso no mundo constataam a existência de pontos comuns nas políticas educacionais, tais como gestão da educação, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores. Todavia, há aspectos que impregnam esses pontos e que, historicamente, caracterizam as políticas de educação, como a questão da centralização e descentralização, do público e privado, da quantidade e qualidade e do ensino superior e ensino fundamental. Segundo Gracindo (1997), “no contexto atual, isso pode ser observado nos inúmeros deslocamentos de prioridades, resultantes de uma nova forma de pensar a sociedade, o Estado e a gestão da educação” (p.21).

De 1937 a 1945, vigorou o Estado Novo, período ditatorial de Getúlio Vargas, em que a questão do poder se tornou central. Aliás, o poder é categoria essencial para compreender o processo de centralização ou descentralização na problemática da organização do ensino. O chileno Juan Casassus, ao escrever sobre o processo de descentralização em países da América Latina, incluindo o Brasil, observa que a base de todos os enfoques da descentralização ou da centralização se encontra na questão do poder na sociedade. Casassus (1995) diz que:

A centralização ou descentralização tratam da forma pelo qual se encontra organizada a sociedade, como se assegura a coesão social e como se dá o fluxo de poder na sociedade civil, na sociedade militar e no estado, explorando aspectos como os partidos políticos e a administração (p.38).

Conforme o autor, o processo de descentralização coincidiu com a universalização da cobertura escolar, foi quando se passou da preocupação quantitativa para a busca da qualidade na educação. Paradoxalmente, também, a descentralização adveio quando o estado se esquivou de sua responsabilidade com o ensino.

Vanilda Paiva, (1986) observa que a questão centralização / descentralização deve ser remetida à história da própria formação social brasileira e às tendências econômico-sociais presentes em cada período histórico. Assim, descentralização e democratização da educação escolar no Brasil não podem ser discutidas independentemente do modo pelo qual é concebido o exercício do poder político no País.

A Lei 4.692/71, editada durante a ditadura militar, repassou arbitrariamente a tarefa de ministrar o ensino fundamental aos governos municipais, sem oferecer ao menos as condições financeiras e técnicas para tal e em uma situação constitucional que nem sequer reconhecia a existência administrativa dos municípios. Somente com a Constituição Federal de 1988, o município legitimou-se como instância administrativa e a responsabilidade do ensino fundamental foi-lhe repassada prioritariamente.

Segundo Azevedo (1994), “a expansão das oportunidades, nos vinte anos de ditadura militar, foi feita através de um padrão perverso”(p.461). A ampliação das vagas deu-se pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação de classes multisseriadas e unidocentes, pelo achatamento dos salários dos professores e pela absorção de professores leigos. O trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de oferecimento do ensino levaram à baixa qualidade do processo, com altos índices de reprovação.

Para Azevedo (1994), o problema é que as propostas neoliberais e os conteúdos da idéia de qualidade esvaziam-se de condicionamentos políticos e tornam-se questão técnica, restringindo o conceito de qualidade à otimização do desempenho do sistema e às parcerias com o setor privado no que tange às estratégias da política educacional.

A gênese da educação brasileira ocorreu com a vinda dos jesuítas, que iniciaram a instauração, no ideário educacional, dos princípios da doutrina religiosa católica, a educação diferenciada pelos sexos e a responsabilidade da família com a educação. Esses princípios, a partir da década de 20 do século passado, chocavam-se com os princípios liberais dos escolanovistas, que publicaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo novas bases pedagógicas e a reformulação da política educacional.

A elaboração de um plano de educação pressupõe alguns motivos que o exijam. Ocorre que um problema nacional, como problema governamental, só existe com uma percepção coletiva. Não basta, assim, somente algumas pessoas terem consciência do problema; é preciso que existam pressões sociais coletivas para que determinado aspecto da realidade seja considerado problema. Assinala Azanha (1998) que “somente quando essa consciência se generaliza e se difunde amplamente na sociedade é que se pode falar de um problema em termos nacionais e de governo”(p.70).

Saviani (1998), destaca as diferentes racionalidades existentes nas muitas tentativas de elaboração e de implementação de um Plano Nacional de educação no Brasil. Segundo

Saviani, na primeira tentativa, a dos escolanovistas em 1932, houve a introdução da racionalidade científica na educação. Com o Estado Novo imposto por Vargas em 1937, a racionalidade estava presente no controle político-ideológico, por meio da política educacional. Na primeira LDB 4.024/61, o plano nacional de educação era, segundo Azanha (1998) “instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino”(p.26). Após 1964, com a ditadura militar, vigorava a racionalidade tecnocrática na educação e, na Nova República, iniciada com Sarney, propunha-se a racionalidade democrática. Atualmente, após as reformas educacionais de meados dos anos 90, existe na área educacional a racionalidade financeira, com preocupações sobre custo-benefício, eficácia na execução e excelência do produto, preocupações provenientes do ambiente empresarial – ressurgindo, dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens.

Na análise de Azanha (1998), o primeiro Plano Nacional de educação data de 1962, cujas coordenadas foram estabelecidas pela LDB de 1961. O plano, que sofreu duas revisões (em 1965, em razão da lei que estabeleceu o Salário-Educação, e em 1966, criando os ginásios orientados para o trabalho), constituía um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas em oito anos, além de estabelecer os critérios para aplicação dos recursos destinados à educação. Esse plano, porém, de iniciativa do MEC e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, não constituiu uma lei que determinasse os objetivos e as metas da educação no país.

O Plano Nacional de Educação - PNE, foi aprovado pelo Congresso Nacional, por meio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Tem duração de dez anos e os Estados, bem como o Distrito Federal e os Municípios, devem elaborar planos decenais correspondentes para a adequação às especificidades locais e a cada circunstância. A lei prevê que o PNE deve ser avaliado periodicamente pelo Poder Legislativo e acompanhado pela sociedade civil organizada. Esse Plano Nacional de Educação que se refere a todos os níveis e modalidades de ensino é o primeiro a ser submetido à aprovação do Congresso Nacional, por ser exigência tanto da constituição Federal de 1988 no artigo 214, bem como da LDB / 1996 no artigo 87, § 1º.

O plano de fundo da reforma educacional brasileira começou a se delinear nos anos 90, com o governo de Fernando Collor de Mello, que assumiu a Presidência da República e encetou a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o país na trama mundial, ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional. A atrelagem financeira

ao mercado globalizado reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social e, entre elas, especialmente a educação.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional, que seguiu a cartilha de organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na lei nacional de educação, a LDB, alterada em seu curso democrático justamente para nela se incluírem diretrizes impostas por agentes externos. Nesse governo foram elaboradas políticas e programas de forma sistêmica, com articulação entre as alterações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino. Analistas e pesquisadores educacionais chegavam a enfrentar dificuldades para acompanhar todas as ações, que aconteciam em ritmo acelerado, ignorando as considerações das entidades organizadas e das pesquisas educacionais realizadas nas universidades.

A ampla e muitas vezes exagerada divulgação de ações, gerou a convicção de que a educação estava finalmente mudando. Porém, resultados negativos do Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental - SAEB, começaram a minar o otimismo criado: a falta de vagas para milhares de crianças produziu desconfiança quanto ao que fora programado, e a não melhoria das condições salariais levou os professores à “síndrome da desistência”. Tudo isso, agregado a uma séria crise econômica e ao medo do desemprego, favoreceu a reeleição do presidente, fazendo com que a mesma política educacional tivesse continuidade até 2002. Nas eleições presidenciais do referido ano, pela primeira vez na história do país, a sociedade brasileira elegeu um presidente com origens nas camadas mais pobres da nação: Luiz Inácio Lula da Silva. Esse ascende ao poder com a proposta educacional denominada “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, na perspectiva de que a educação será tratada como prioridade de governo e como ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro.

A escola é uma organização socialmente construída. Sua forma atual, controlada pelo Estado, foi construída pela conquista do ensino realizado no lar e do ensino promovido pela Igreja. Conforme Lima (1992), “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada”(p.19).

A escola, com suas normas, regras, agentes específicos, áreas de saber e outros, incorpora os valores da nova sociedade. Como construção histórica, porém, ela é analisada sob diferentes concepções, que se orientam segundo a produção de autores clássicos, tais

como Émile Durkheim, matriz de uma pedagogia burguesa de inspiração liberal, e Karl Marx, base teórica da pedagogia socialista.

O movimento da Escola Nova, no Brasil, nos anos 20 do século passado, veio questionar a educação escolar tradicional e inovou, propondo uma escola em que o aluno passasse a ser ouvido e que fosse local de formação de um homem novo.

Em seus diferentes níveis, as instituições de ensino classificam-se, de acordo com a Lei 9.394/96, em públicas e privadas. As escolas públicas são as mantidas e administradas pelo poder público, e as privadas, aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Analisando a LDB, Saviani observa que os Institutos Superiores de Educação podem vir a ser espaço de aproximação da universidade com o ensino fundamental. Para tanto, devem ser concebidos de forma articulada com a universidade, e não como mecanismos paralelos a ela.

A reforma educacional brasileira traz como proposta do Banco Mundial para a gestão da escola, o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, que visa “aumentar o desempenho da escola por meio de um planejamento eficaz” (Brasil, MEC/PDE, 1998).

Implementado nas escolas públicas do Nordeste e do Centro-Oeste, com recursos do Fundo de Fortalecimento da Escola, o Fundescola, provenientes de empréstimos do Banco Mundial, o PDE apresenta-se como “processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar” (Brasil, MEC/PDE, 1998).

A constituição federal estabelece que a União deve usar 18% e os estados e municípios 25%, no mínimo, da receita resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Essa receita inclui os impostos transferidos da União para Estados e Municípios e dos Estados para os Municípios. O orçamento global, inclui impostos e outros tributos, tais como taxas e contribuições, empréstimos compulsórios, além de doações, legados e outras eventuais receitas.

Além dos impostos, a educação conta ainda com as contribuições sociais, que constituem um tipo de tributo parafiscal. Para Valério (1996) isto, “têm como fato gerador a intervenção do Estado no domínio econômico” (p. 200), e são exigidas de grupos sociais, profissionais ou econômicos para o custeio de serviços de interesse coletivo, dos quais esses próprios grupos se aproveitam.

A versão não aprovada da LDB previa a existência de um sistema nacional de educação, de um Fórum Nacional da Educação e de um Conselho Nacional de Educação, que seria o órgão articulador dos vários sistemas de ensino. Com caráter deliberativo, normativo e de assessoria ao MEC, o Conselho Nacional de Educação -CNE, “com representação permanente da sociedade civil, poderia ser o garantidor da continuidade da política educacional” (Saviani, 1997, p.64).

Escudero e González (1994) analisam que:

A concepção crítica da cultura escolar se articula sobre a idéia de que a escola é um lugar de luta entre interesses em competição, onde se negocia continuamente a realidade, significados e valores da vida escolar. (...) As políticas culturais das escolas costumam ser muito complexas, entre outras coisas, porque distintos grupos podem levar à organização bagagens culturais distintas que podem originar sérios conflitos sobre ideologia e tecnologia; neste sentido, a prática educativa de uma escola, sua definição de pedagogia e currículo, avaliação e disciplina, é resultado de suas políticas culturais que caracterizam cada escola em particular. Essas culturas internas à escola, resultado das políticas culturais, não são independentes do contexto sócio-político em que se situam, mas derivam e contribuem à divisão de classe, gênero, raça, idade, próprios da sociedade mais ampla. As culturas internas das escolas se relacionam com as da sociedade mais ampla (p. 91).

2.3. Histórico da Educação Inclusiva

Desde os tempos mais remotos, as pessoas que nasciam com um tipo de deficiência, fosse física ou mental, eram retiradas de todo e qualquer convívio social sendo abandonadas à própria sorte, trancafiadas em celas e calabouços, asilos e hospitais ou, ainda, executadas, pois estavam possuídas por demônios e eram sinônimo de desgraça e pecados. No decorrer da história da humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham a cerca da deficiência.

A forma de pensar e por conseqüência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser, modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas.

Na Antigüidade, a pessoa diferente com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral.

Na idade média, houve significativa mudança na organização político-administrativa. O advento do cristianismo, a conseqüente constituição e fortalecimento da Igreja Católica alçou gradativamente ao cenário político um novo segmento: o clero. Nesse contexto, pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas, em função das idéias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram ignoradas à própria sorte, dependendo da boa vontade e caridades humanas para sobreviverem.

A partir do século XIII, surgiram instituições a fim de abrigar os deficientes. É importante ressaltar, que mesmo com o surgimento de tais instituições, não houve a inclusão efetiva do deficiente na sociedade, ao contrário, a intenção ainda era a segregação total.

No Brasil, a Educação Especial teve seu início no século XIX, quando alguns brasileiros começaram a organizar serviços que atendessem deficientes mentais, deficientes físicos, surdos e cegos. Essas providências, porém, caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, as quais refletiam o desejo de alguns educadores por este tipo de assistência, voltada às pessoas que portassem algum tipo de deficiência.

Mazzota diz que “A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade”(p.15). A inclusão da "educação de deficientes", da "educação dos excepcionais" ou da "educação especial", vem a ocorrer dentro da política educacional brasileira apenas no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX.

Há dois períodos importantes na evolução da Educação Especial no Brasil, marcados pela natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação dos deficientes, aqui em destaque:

- 1º) de 1854 a 1956 – período marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas;
- 2º) de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional. Segundo Mazzotta, "neste segundo período fica evidenciada a ação governamental no final dos anos 50, instituindo campanhas específicas para o atendimento dos portadores de deficiência auditiva, visual e mental" (p.189).

D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854, através do Decreto Imperial nº 1428, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, que foi a primeira medida de atendimento escolar especial.

O Imperial Instituto passou a se chamar Instituto Nacional dos Cegos após a assinatura do Decreto nº 408, por Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho Magalhães.

Pelo Decreto nº. 1.320, em 24 de janeiro de 1891, a escola mudou mais uma vez de nome, passando a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Este novo nome se deu em homenagem ao notável ex-professor de matemática e ex-diretor da escola, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Pela Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro. Cem anos após sua fundação, em 1957, pela Lei nº. 3.198, passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A instalação do IBC – Instituto Benjamin Constant e do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos “abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução pública em 1883” (p.29), convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Os recursos financeiros destinados a esses Institutos deixam claro seu prestígio.

Registros de outras ações, direcionadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico, podem ser evidenciadas ainda no Segundo Império. Como exemplo, no ano de 1874, o Hospital Estadual de Salvador iniciou a assistência aos deficientes mentais.

Segundo Mazzotta, “Na primeira metade do século XX, havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais” (p.31). É possível perceber no decorrer do século XX, um maior interesse por parte da sociedade no que diz respeito à educação de deficientes, e alguns dos importantes indicadores disso são os trabalhos científicos e técnicos que vêm sendo publicados.

A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação de campanhas, destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, tinha por finalidade promover, em todo país, as medidas necessárias para a educação e assistência.

Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamin Constant. Em 1960, esta campanha sofreu alterações pelo decreto nº 48.252. Passou a vincular-se diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, como Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC.

Ainda em 1960 foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, criada em favor de movimentos liderados pela Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Em 1972, foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, cuja finalidade era promover a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais em todo país. Com sua criação, foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Ao novo órgão, CENESP, foi revertido todo o acervo financeiro e patrimonial destas campanhas.

Este órgão existiu até 1986, e em toda sua trajetória manteve uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros para instituições privadas. Esse centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial – SESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

A Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE foi criada em 1986, para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes aos portadores de deficiência.

Com a reestruturação do MEC, em 1990 foi extinta a SESP. As atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb. Pelo Decreto nº. 99.678 incluiu como órgão da SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial - DESE, com competências específicas relacionadas à Educação Especial.

No final do ano de 1992, após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, houve uma outra reorganização dos ministérios e na nova estrutura reapareceu a SEESP, como órgão específico do MEC e do Desporto.

Quanto à posição do órgão específico de Educação Especial na estrutura administrativa do MEC, fica clara a oscilação nos anos de 1990 a 1992. Tais alterações refletem opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico.

Isto tudo demonstra o quanto os portadores de necessidades educacionais têm representado um papel secundário nas políticas públicas brasileiras, e que as descontinuidades marcam a sua trajetória.

Todavia, a partir da década de 90, as discussões referentes à educação de pessoas com necessidades especiais começam a tomar uma dimensão maior. Pode-se evidenciar a última LDB 9.394/96, que em seu capítulo V, aponta que a educação dos deficientes deve-se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que significa entender de uma nova forma a educação de integração dessas pessoas. Esta lei teve um longo período de gestação na nossa Câmara e Senado, e foi homologada, graças à interferência e empenho do Prof^o Darci Ribeiro e, por isso, leva o seu nome.

No dia 24 de abril de 2002, é sancionada a lei que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Entretanto, é primordial que todas as ações que apontem para a inclusão da pessoa portadora de deficiência, sejam muito bem planejadas e estruturadas, a fim de que seus direitos sejam respeitados. É preciso proceder a uma avaliação responsável quando se levanta a bandeira da inclusão de pessoas que, historicamente foram e ainda são, infelizmente, excluídas da nossa sociedade, praticamente em todos os segmentos. Neste sentido, fica clara a urgência de os educadores e pesquisadores, ligados, principalmente, à educação, juntarem seus esforços para pesquisar e discutir esta temática, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Inclusão é a garantia ao acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, essa deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana. A aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

Mosquera (2003) relata que:

[...] todos esses progressos e mudanças têm se encaminhado com o único propósito de estabelecer um tipo de escola capaz de adaptar-se, acolher e

cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros, as capacidades, permitindo assim o acesso aos serviços básicos e elementares de todos os seres humanos e a construção de uma educação na qual todos, sem exclusão, encontrem uma resposta educativa de acordo com suas necessidades e características peculiares (p.09).

O processo social de inclusão é um processo gradativo e lento, pois para que a inclusão realmente ocorra é necessário modificar séculos de história e de preconceitos muito arraigados.

2.4. Aspectos Legais

O direito de toda criança à educação foi proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificada na Declaração sobre Educação para Todos (1990). As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Acreditando nessa falta de conhecimento a respeito de seus deveres e direitos, e acreditando ainda que a própria falta de garantia deste direito básico, que é o da educação, constitui fonte de injustiça social, a Conferência Mundial de Jomtiem sobre Educação para Todos aconteceu em 1990 e adotou como objetivo o oferecimento de educação para todos até o ano 2000.

Entre os pontos principais de discussão na referida Conferência, destacou-se a necessidade de se prover maiores oportunidades de uma educação duradoura. Onde os governos darão alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educacionais, para que possam abranger todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais. E defenderão o enfoque de escolarização integradora e apoiarão programas de ensino que facilitem a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.)

Uma consequência imediatamente visível à educação especial, resultante dos objetivos expostos acima, reside na ampliação da clientela potencialmente nomeada como possuindo necessidades educacionais especiais. Uma outra se verifica na necessidade de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais dentro desta estrutura de "educação para

todos", oficializada em Jomtiem. Entre outras coisas, o aspecto inovador da Declaração de Salamanca (1994) consiste exatamente na retomada de discussões sobre estas conseqüências e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais.

A Conferência de Salamanca (1994) “promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem” (p.15)

No que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, a Declaração afirma que:

durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. (p.15).

Desta maneira, o conceito de "necessidades educacionais especiais" passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. Segundo este documento:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (p.61) .

Significa entender que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado,

modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (p.61).

Em outras palavras, as implicações consistem no reconhecimento da igualdade de valores e de direitos, e na conseqüente tomada de atitudes, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual) coerentemente.

A Constituição, artigo 206, inciso I, aborda a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, sendo esta a mais clara indicação da necessidade de responder aos diferentes alunos matriculados. Ainda, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que “as necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo”.

A tendência da política social durante as duas décadas foi a de fomentar a integração e a participação, e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação são essenciais à dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é alcançada, de uma forma mais eficaz, em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. O artigo 208, inciso III, página 120, trata do tema “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O artigo 51 garante que os sistemas de ensino assegurarão aos portadores de necessidades educacionais especiais; inciso I “os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades”. A legislação deve reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades, de crianças, jovens e adultos com deficiências, no ensino primário, secundário e superior, ensino ministrado, sempre que possível, em centros integrados.

Segundo a LDB (1996), artigo 59, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: inciso 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”.

Segundo a Educação para Todos (1990), “conta que a inclusão bem-sucedida desses educandos requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível”. Implicam a inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades.

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável.

O plano teórico-ideológico da escola inclusiva requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos ainda contemplados nesse Brasil afora, menos nos grandes centros. É indiscutível a dificuldade de efetuar mudanças, ainda mais quando implicam em novos desafios e inquestionáveis demandas socioculturais. O que pretende é procurar manter o equilíbrio cuidadoso entre o que existe e as mudanças que se propõem.

Alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas torna-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. Entendem que o processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável.

A educação tem se destacado como um meio privilegiado de favorecer o processo de inclusão social dos cidadãos, tendo como mediadora uma escola realmente para todos, como instância sociocultural. Os sistemas educacionais experimentam dificuldades para interagir o aluno com necessidades especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiares, institucionais e socioculturais.

Em uma dimensão globalizada da escola e no bojo do seu projeto pedagógico, a gestão escolar, os currículos, os conselhos escolares, a parceria com a comunidade escola e local, dentre outros, precisam ser revistos e redimensionados, para fazer frente ao contexto da educação para todos. A lei nº. 9394/96 – da LDB – respalda, enseja e oferece elementos

para a transformação requerida pela escola de modo que atenda aos princípios democráticos que a orientam.

2.5. Escola/Escola Inclusiva

A escola é uma instituição educativa que se consolidou na sociedade moderna e surgiu para atender as necessidades e interesses dominantes da sociedade.

Sendo instituição, a escola é regida por regras, valores e reconhecimentos internos a ela; é fundada no seu valor público, tendo a sociedade como referência. Possui autonomia e busca definir uma universidade “que lhe permita responder às contradições impostas” pela divisão social (Chauí, 1999, p. 219).

A escola mantém as contradições. Para Baudelot e Establet (1987, p. 112), “a escola favorece os já favorecidos, os socialmente favorecidos”. Para esses autores, o sistema de ensino produz e reproduz meios para inculcar a ideologia dominante de modo a reproduzir a cultura dominante.

Ao compreender a escola pela ótica da cultura, observa-se que a transmissão cultural exercitada por ela é apropriada desigualmente pelos estudantes, visto que neste espaço interagem diversos saberes que são apropriados e modificados pela ação individual e coletiva dos sujeitos num jogo diário e constante.

Para Libâneo (2003, p. 19), “a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos”.

Portanto, a escola reproduz a cultura dominante, mesmo que seja com aparência de neutralidade, ela exerce a violência simbólica, quando impõe uma significação em detrimento de outras. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sócio-políticos, que configuram diferentes concepções de homem e sociedade e conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas, pedagogias, etc (idem, p.19).

Com isso, a escola na perspectiva de contribuir para a formação dos sujeitos tem múltiplos sentidos, destacando a construção e aquisição de conhecimentos.

Assim, “a função precípua da escola é criar condições para que o aluno, por meio da assimilação do conhecimento sistematizado, disponha de instrumental necessário para o exercício da cidadania e o alcance da auto-realização humana” (Currículo, 1993, p. 36).

Nesse novo milênio não é mais possível pensar em uma escola que não respeita, incondicionalmente, as diferenças, por isso, um novo paradigma se descortina no sistema escolar, é a inclusão.

Segundo Carvalho (2004):

as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (p.29).

A autora continua:

precisamos definitivamente entender que a proposta de educação inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza. A escola precisa melhorar para todos, indistintamente. Precisa se tornar uniforme (idem, p. 32).

Stobaüs e Mosquera (2003) afirmam que:

Por isso, o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão (p.24).

Quando se fala em inclusão e escola para todos, faz-se necessário reformular a concepção de educação especial e entendê-la sob o enfoque dinâmico. Mazzota (1987) propõe a seguinte definição de educação especial:

modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (p.11).

Com esta definição, muda-se a compreensão de educação. A educação deixa de ser segmentada em especial e regular, passando a ser centrada no aluno, seja ele portador de deficiência ou não.

Sendo assim, todas as pessoas têm direito a uma educação igual, sem discriminação dentro de um sistema educativo que respeite tanto aquelas ditas “normais”, como aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Mantoan (2003) afirma que:

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (p.67).

Portanto, o conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vista à efetivação do trabalho na diversidade. Este conceito está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucessos em escolas de boa qualidade, no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica necessariamente, em previsão e provisão de recursos de toda ordem (Carvalho, 2004, p. 36).

A dimensão social da escola não é fator de anulação do aluno enquanto indivíduo – a escola tem compromisso com cada um, em particular, e com todos, em geral. (Currículo, 1993, p. 36).

Assim, a educação escolar tem uma função pública da mais alta relevância, cabendo-lhe trabalhar para a formação do cidadão crítico, apto a atuar numa sociedade marcada pela quantidade e variedade de informações e pelas incertezas constantes.

A escola deve propiciar uma educação integral, visando formar o sujeito para “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.” (Delors, 2001). Então, são necessárias propostas educativas que contemplem “o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores” (Carbonell, 2002, p.16).

2.6. Integração x Inclusão

A sociedade se compõe de homens diversos, por isso, ela constitui a diversidade. A dificuldade de superar a visão padronizada de homem está calcada no fato de serem

concebidas as diferenças numa perspectiva qualitativa. Em outros termos, Werner Jaeger (1995) afirma que “a educação não é prioridade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem” (p.74)

Considerando o tempo e o espaço como fatores determinantes quando se trata da inserção social, cabe à escola favorecer aos alunos meios para que possam se identificar como integrantes de um grupo. Do mesmo modo, é preciso que os professores possam entender as relações que os alunos estabelecem no meio físico e cultural, além de reconhecerem e entenderem a diversidade existente em uma sala de aula. Candau (1998) deixa claro que “a maior consciência que os educadores tomam é a necessidade imperiosa em nosso país de trabalhar por uma sociedade mais justa e autenticamente democrática, qualitativa e estruturalmente diferente do sistema vigente”(p.81).

São três as formas de encaminhamento dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais à escola:

1. Os que são dirigidos unicamente ao ensino especial;
2. Os que implicam uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial;
3. Os que indicam a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, forçando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

2.6.1. Integração

O termo integração tem sido utilizado com o objetivo de demarcar as práticas de segregação, que consistem em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes que apresentem dificuldades de adaptação ou de aprendizagem, conforme afirma Mantoan (2003):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de

recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (p.22 e 23).

Na integração a escola não muda como um todo, os alunos têm que mudar para se adaptarem às suas exigências. A palavra integração é definida por Ferreira(1986) como: “ [Do latim *integratio*] 1. Ato ou efeito de integrar (se) . 2. Ação ou política que visa integrar um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc. (...) “ (p.954)

Sabe-se que a idéia de isolar e segregar está presente em muitos que pensam na educação dos portadores de deficiência, por considerarem que sua plena integração social jamais se consolidará numa sociedade competitiva que preconiza o desempenho, a produtividade, o vigor e a beleza.

Reverendo as questões conceituais e interpretativas sobre integração, Pereira (1980) ainda afirma que “integração é um processo. Integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional.” (p.03)

A idéia de integração tem como característica marcante a abordagem de um ensino tradicional que consiste em reduzir as oportunidades oferecidas aos alunos. Assim sendo, o currículo mostra-se limitado e não proporciona uma interação nas relações que se estabelecem entre professores-alunos e alunos-alunos.

Segundo D’Antino (1997):

[...] na educação ainda se reflete a ideologia político-social de qualquer sociedade, há de se tentar compreender a educação especial que hoje temos de conformidade com a sociedade em que vivemos. Sociedade essa que tende a excluir as minorias e delas esperar sempre muito pouco. (...) Sabe-se que a idéia de isolar e segregar está presente em muitos que pensam na educação dos portadores de deficiência, por considerar que a sua plena integração social jamais se consolidará numa sociedade competitiva que preconiza o desempenho, a produtividade, o vigor a beleza, etc (p.102)

A integração do indivíduo com deficiência dependerá do processo de relações dialéticas constituído desde as primeiras vivências no seu grupo de referência. Em outros termos, é preciso que haja aceitação da deficiência por parte dos demais participantes da comunidade. Além disso, deverá haver vontade política para a construção de uma prática social menos segregacionista e menos preconceituosa.

As atitudes de rejeição, que são estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente, criam barreiras sociais e físicas que dificultam o processo de integração.

Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

Os estudos de Sasaki (1997) revelam que a integração social ocorre pelas seguintes formas:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiências que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum, etc. Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa (p.34-35).

Então, pode-se ver a integração escolar como uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, o nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém e nada se questiona do esquema em vigor.

2.6.2 Inclusão

A inclusão, além de questionar as políticas e a organização da educação especial e da regular, é também incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma completa. Ou seja, todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular. De acordo com Mantoan (2003):

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não

deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (p.24).

Nesta perspectiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares, assim, as escolas prestam atendimento sem discriminação, não trabalham à parte com alguns alunos, nem estabelecem regras específicas.

Neste contexto, é necessário que o sistema educacional assuma os objetivos da educação com relevância e desperte no aluno o desejo de desenvolver sua auto-estima. A escola deve fazer intervenções e oferecer desafios adequados ao aluno deficiente, além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela deficiência, apoiar a inserção familiar, escolar e social, bem como prepará-lo para uma adequada formação profissional, almejando seu desenvolvimento integral. Osório (1999) sinaliza que “a integração não é só do portador de deficiência, mas de todas as crianças da escola. Ela tem duas mãos, e não apenas o sentido de adaptação dos alunos com necessidades especiais” (p.09)

A verdadeira inclusão deverá ter como alicerce um processo de construção de consensos como, valores, políticas e princípios, provenientes de uma reflexão coletiva sobre o que é a escola, quais as suas funções, os seus problemas e a maneira de solucioná-los. Deve-se buscar uma reflexão orientada para o diagnóstico e para a ação, e isso não se limita ao atendimento dos princípios normativos legais que justificam a inclusão. É preciso adotar a concepção de homem que traça as ações e orienta as formas para pensar na própria integração.

Para que se possa vislumbrar uma escola para todos, também faz-se necessário dizer que a inclusão não deve ser de interesse somente dos pais e seus filhos, deve ser de interesse de todos, pois é uma proposta irreversível para os que compreenderam o papel da escola no momento atual e para aqueles que a têm colocado em prática.

O desafio que enfrentam as escolas é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos, com sucesso, inclusive os que sofrem deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; trata-se também de um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação e criar comunidades acolhedoras e sociedades integradoras.

Conforme afirma Mantoan (2003):

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (p.24).

Em outras palavras, a inclusão deve ser vista através de um projeto coletivo, onde a escola tem que repensar sua prática a partir de relações dialógicas envolvendo os educadores, a família, a comunidade, governo e sociedade civil. Uma prática calcada numa filosofia que confira a todos igualdade de valor e que respeite as diferenças individuais.

Quanto maior a convivência, sem discriminações, maior a inclusão. Através do relacionamento entre os indivíduos diferentes entre si, a inclusão, nunca poderá ser vista como favor, de colocar “para dentro” da sociedade quem está fora, mas como uma troca. Todos saem ganhando, pela convivência entre as diferenças e a transformação da sociedade em busca da realização de todos.

2.7. Organização do trabalho pedagógico/Adaptação Curricular

Ao construir seu projeto político-pedagógico, a escola revela sua singularidade, onde é possível perceber o constante repensar de sua prática, sendo teoria e prática tecidas juntas no cotidiano escolar, uma vez que são dependentes uma da outra. É importante destacar que:

Nesse processo, não existem rupturas radicais e nem continuidades permanentes; o jogo de relações produz o movimento contínuo, que precisa ser considerado no desenvolvimento curricular, inspirando a organização do ensino no espaço-tempo pedagógico, as formas de administrar as relações institucionais e as burocráticas necessárias para dar suporte à ação docente. (Santiago, 2001, p.151).

Portanto, o projeto político-pedagógico deve ser concebido como organizador da práxis e fonte de reflexões, havendo a participação consciente dos sujeitos para a sua elaboração, pois são eles detentores do verdadeiro conhecimento sobre a escola e suas necessidades.

Segundo Veiga:

Isso significa reafirmar que é necessário praticar constantemente o exercício da participação em todas as suas dimensões: administrativa,

financeira e pedagógica, mantendo o diálogo com todos os envolvidos, e não apenas com os que pensam e agem como nós. Nesse sentido é preciso: a) refletir sobre as funções da escola, por meio da problematização da relação complexa entre sociedade e escola; b) romper com a atual organização do trabalho pedagógico no interior da escola; c) criar e consolidar novos mecanismos de democratização; d) problematizar as formas participativas; e) definir critérios e mecanismos de avaliação discente, docente e institucional, por meio de parâmetros de quantidade. (2001, p. 60).

Para que isso aconteça, faz-se necessária a gestão democrática, em que as relações possam ser horizontais, e não de cima para baixo, onde a função maior da escola seja formar sujeitos reflexivos participativos.

Uma das importantes relações que figuram na organização do trabalho pedagógico é a que se estabelece com o currículo, o qual não é uma entidade abstrata fora da escola, mas sim, revela-se como um espaço de conflitos em que diferenças e várias significações concorrem para que a aprendizagem se concretize. É construído dentro de uma realidade concreta, dirigido a sujeitos específicos que a ele atribuem significados e o modificam cotidianamente.

Para Sacristán (2000),

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ação intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, e que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para construí-la. Isso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como resultado das diversas operações às quais é submetido não só nos aspectos materiais que contém [...] (p. 21).

O mesmo autor alerta que, para entender o real sentido do currículo, é necessário considerar o seu desenvolvimento dentro de uma existência real e complexa em que se produz ao mesmo tempo “conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas por meio das quais se expressam e modelam conteúdos e formas” (idem, p. 21).

O currículo, por ser dinâmico, revela o modo como a escola pensa o processo pedagógico e os seus sujeitos, almejando uma educação para todos. Silva relata que:

o currículo não pode ser separado da pedagogia, visto que ele tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram [...] é lugar, espaço, território [...] é relação de poder [...] é auto-biografia, nossa vida curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade (2004, p. 81).

Contudo, adaptações curriculares são necessárias para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos. “Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica.” (Currículo, 2002, p. 164).

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico, até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo.

Segundo Mitler (2003),

Ao planejar, os professores devem estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos os alunos aprenderem com sucesso, incluindo meninos e meninas, alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiência, alunos de todos os níveis sociais e culturais, alunos de grupos étnicos diferentes, inclusive os viajantes, os refugiados e aqueles que procuram asilo político e também os que são oriundos de grupos lingüísticos diversos (p.52).

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. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Coll (2003) propõe que:

[...]a necessidade de desenvolver o currículo em cada escola de acordo com suas características e valores, e a formação permanente vinculada às necessidades da escola, também são cruciais para obter uma escola de qualidade, capaz de adaptar-se à diversidade (p. 17).

Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

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

Para que alunos com necessidades educacionais especiais possam participar, integralmente, em um ambiente rico de oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles:

- A preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- O apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- As adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas:

- Atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado;
- Desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, em necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

As adaptações curriculares apóiam-se nesses pressupostos para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas.

Segundo o currículo, as adaptações se realizam em três níveis:

- No âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar);
- No currículo desenvolvido na sala de aula;
- No nível individual.

As adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno. Segundo o mesmo autor, as escolas de qualidade:

[...] favorecem o bem estar e o desenvolvimento geral dos alunos em suas dimensões sociais, de equilíbrio pessoal e cognitivas. É óbvio que uma escola com essas características, possa oferecer um ensino adaptado e rico, promotora do desenvolvimento e não está apoiada apenas em seus professores (idem, p. 16).

As medidas adaptativas relativas ao currículo da classe são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreçam a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem. Os procedimentos de adaptação curricular destinados à classe devem constar na programação de aula do professor.

As modalidades adaptativas individualizadas focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. Stainback alerta que “Educar eficientemente alunos com diferentes níveis de desempenho requer que os educadores usem várias abordagens de ensino para satisfazer as necessidades de seus alunos.” (1992, p. 81).

As adaptações têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno (adaptação processual).

Além da classificação por níveis, as medidas adaptativas podem se distinguir em duas categorias: adaptações de acesso ao currículo e nos elementos curriculares.

As adaptações de acesso ao currículo correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais o desenvolvimento do currículo escolar.

As adaptações nos elementos curriculares focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade. São definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.

Assim, as adaptações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais. Contudo:

A opção metodológica e o planejamento do ensino precisam articular-se de forma orgânica à realidade concreta e às situações vivenciadas por educadores e educandos, de modo que o conteúdo informativo revista-se de significados existenciais a serem decodificados no processo de aprendizagem. (Santiago, 2001, p. 162).

Essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar para os alunos que necessitam igualdade de oportunidades educacionais, eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos.

A atual situação em que se encontram os sistemas educacionais revela dificuldades para atender às necessidades especiais dos alunos na escola regular, principalmente dos que apresentam superdotação, deficiências ou condutas típicas de síndromes, que podem vir a necessitar de apoio para a sua educação. A flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos. Desse modo e nas atuais circunstâncias, entende-se que as adaptações curriculares fazem-se, ainda, necessárias.

Outro aspecto, não menos importante, sobre a organização do trabalho pedagógico é a avaliação. Os novos rumos do ensino propõem uma nova abordagem de avaliação, na qual não só o resultado é importante, mas todo o processo de aprendizagem, que deve ser acompanhado, valorado e medido.

Hargreaves (2002, p. 55), afirma que “as mudanças na avaliação de sala de aula representam importantes mudanças de paradigma no pensamento a respeito do aprendizado, das escolas de ensino”.

Contudo, para que essa mudança ocorra, é necessário que a avaliação se torne uma alavanca de sucesso para o aluno e que seja construída em seus aspectos formativos, sendo

o erro visto como uma fonte de informações que indica o momento da aprendizagem em que o aluno se encontra.

Para Luckesi (1998, p. 94), “a avaliação manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando conseqüências no sentido da construção dos resultados que se deseja”.

Desse modo, é importante considerar a diversidade dos alunos e suas individualidades, para que o ato de avaliar cumpra sua função de auxiliar o processo de ensino aprendizagem.

Enfim, a avaliação é parte essencial da organização do trabalho pedagógico. Por seu caráter social, permite a medição entre os interesses e as expectativas tanto da escola, como dos alunos e da comunidade.

2.8. Formação de Professores

Refletir acerca da formação atual dos professores requer que vislumbremos primeiramente o contexto histórico da formação destes no Brasil. É conhecido através da história, o processo de aculturação indígena sofrido no Brasil Colônia, bem como a instalação da Companhia de Jesus, representada pelos jesuítas, e que se fez a responsável por catequizar os índios. Pois, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas.

Nesse momento histórico ainda não havia a escolarização de um modo efetivo, ao menos não para os índios. Os colégios jesuíticos, instalados no país a partir de 1570, visavam à formação da elite colonial, iniciando, dessa forma, a elitização do ensino brasileiro. Enquanto aos negros, índios e mestiços destinava-se a formação para o trabalho braçal, a elite era preparada para o trabalho intelectual. Tal herança elitista foi tão forte que, até hoje, vigora no país o sistema do “apartheid” educacional. Villela (2003) afirma que:

A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância em nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios (p.26).

Mais do que nunca, devido aos problemas que assolam a educação, pensar na formação de professores é fundamental. Visto que, se os sistemas de ensino passam por uma profunda crise de eficiência e produtividade, a culpa recai sempre sobre os profissionais que atuam nas escolas.

Kullokk (2000) afirma que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas públicas (p.27).

Sendo assim, a formação garante aos educadores elevar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas e também inculcar a esses profissionais a “mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica”(Hameline in Kullokk 2000, p.28).

Com a vinda da família real para o Brasil e o país sendo a sede da Coroa portuguesa, uma série de modificações no setor intelectual foram lançadas. Destacam-se a criação da Biblioteca Pública (1810), do Museu Nacional (1818), circulação do primeiro jornal, A gazeta do Rio (1812) e a primeira revista – As Variações ou Ensaios de Literatura em 1813. No âmbito educacional propriamente dito, visando à unificação do sistema de ensino, houve a adoção de métodos unificadores, para que a pluralidade de formação pudesse ser única. Contudo, o sistema de ensino ainda era incipiente e foi somente a partir de 1827, com a implantação da Lei Geral do Ensino, única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946, que houve uma organização docente no Brasil. Para Ribeiro (1998) esta lei “era onde estavam presentes as idéias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo seletivo”. Nesse contexto surge, em 1833, a primeira escola normal brasileira, em Niterói, Rio de Janeiro, criada visando a uma melhora no preparo docente. Seu curso, que tinha duração de dois anos, era em nível secundário. Foi o marco inicial da formação do professor primário. Somente homens podiam frequentá-la. A partir do século XX, as mulheres passaram, também, a ingressar nessas escolas.

Ribeiro (1998) faz uma crítica à escola normal afirmando que os cursos ofertados por esta eram instáveis e, somente em 1880, passaram a ter duração de três anos. As escolas normais, segundo o autor, apresentavam alguns problemas: quanto à programação, detalhavam desnecessariamente alguns aspectos e tratavam superficialmente de outros; por serem noturnos, tinham poucas aulas práticas; garantia a não profissionalização e o mau preparo dos professores.

A educação, na época, era vista como uma forma de conter os “bárbaros”, que ameaçavam a ordem social. Assim, pondo-os na escola, a sociedade estaria garantindo a eles acesso à “civilização”, a fim de controlar a população. A educação estaria assumindo um de seus papéis mais cruéis, que é o de reprodutora de classes sociais. Voltaria, então, a aplicar a educação de Roma quando da conquista dos espanhóis, onde, segundo Brandão (2002) “as armas não tinham conseguido submetê-los, a não ser parcialmente; foi a educação que os domou.” (p.45)

É neste contexto histórico e de busca pela dominação através da instrução que surge a escola Normal brasileira. Muito mais do que dotar os seus alunos de conhecimentos necessários para se exercer a profissão de professor, tal espaço formativo tinha um forte cunho ideológico. Para os governantes da época, a educação era uma forte arma para se conhecer e controlar o povo e, assim sendo, os professores que estariam se formando precisariam comungar da limitação de pensamento e da ausência de idéias reflexivas acerca do contexto político-social vigente.

Com uma herança de manipulação, os frutos da Escola Normal não poderiam ser diferentes. Os professores, formados pelos seus bancos, estariam responsáveis pela formação inicial das primeiras séries do ensino fundamental e assim o foi até o desaparecimento da Escola Normal com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

A Escola Normal não conseguiria libertar-se do caráter elitista que lhe foi concedido quando da sua criação. Muitos de seus formandos estariam em uma sala de aula simplesmente em caráter de transmissão de conteúdo, sem ao menos se preocuparem em formar a consciência crítica de seus alunos. Muitos também não procuraram na formação continuada, tampouco no ingresso em uma graduação, o complemento de sua formação inicial. Contentaram-se com o que lhes foi oferecido.

Aos poucos perceberam que educar era mais do que fazer lindos painéis com motivos diversos. Exigiria deles uma visão política, que lhes foi negada nos bancos

escolares. Aprenderiam que educar é ter compromisso social, é uma incansável busca por ser melhor.

Neste contexto Demo (2002) afirma que:

[...] tem-se a impressão de que houve uma aceitação social de que para as primeiras séries do ensino fundamental, basta profissional menor, estabelecendo a mesma iniquidade social com a qual todos convivem, mesmo os que se dizem decididos a combater as desigualdades de classe. A escola normal acabou tornando-se lugar onde se inventam profissionais menores para populações menores, ou seja, coisa pobre para pobre (p.56).

Desde a criação da Escola Normal, observa-se que a formação dos profissionais da educação sempre esteve fadada a segundo plano nas políticas públicas de educação. Tais políticas encontram-se fortemente vinculadas com interesses externos à educação e que, por isso, não formam adequadamente os docentes.

Em uma análise dos currículos da Escola Normal, percebe-se claramente que há um excesso de técnica, mas o humanismo e a aplicabilidade não caminharam juntos para formar o profissional que se espera neste contexto de modernidade no qual estava inserida. Demo (2000) comenta que:

Os professores separam totalmente a teoria da prática: ao mesmo tempo em que imaginam saber defender a idéia do projeto pedagógico, não o colocam em nenhum lugar prático, onde tenham que aplicá-lo (p.64).

Kramer (1997) concorda quando diz que:

A própria formação em nível de 2º grau não prepara o professor para a heterogeneidade social e cultural que irá encontrar e enfrentar na escola: em outras palavras, o curso normal não qualifica, ou seja, o professor, ao chegar à escola, nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta. Ao invés da teoria-prática dinamicamente articuladas, o que se adquire na escola normal são discursos e técnicas (p.23).

Até a década de 30 do século passado, não havia uma organização nacional da educação brasileira. Os sistemas estaduais não se articulavam com o sistema central. Só em alguns Estados ocorriam reformas isoladas, como na Bahia – Anísio Teixeira, Ceará – Lourenço Filho e Distrito Federal – Fernando de Azevedo, entre outros.

Em 1931, a educação teve sua primeira organização em nível nacional: a Reforma Francisco Campos. Segundo Romanelli (1983):

A Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, sendo um fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior (p.135).

Para o autor, a reforma significou o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.

Com essa reforma, foram criados o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário, a organização da universidade do Rio de Janeiro, a organização do ensino secundário, a organização do ensino comercial, a regulamentação da profissão de contador e a consolidação das disposições sobre o ensino secundário.

Ressalta-se que o ensino primário, o ensino técnico (exceto o comercial) e o normal foram excluídos, indicando assim, o descaso para com a educação de massa, enfatizando que o maior problema desse período era o analfabetismo. Essa “reforma tratou de organizar preferencialmente o sistema de ensino das elites” (Romanelli, 1983, p.141).

Outro marco importante da educação brasileira refere-se ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, onde reivindicava laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação. Entretanto, a grande reivindicação do Manifesto foi:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como função social e eminentemente pública, que ele é chamado a desempenhar com a cooperação de todas as instituições sociais (idem, p.147).

Os pioneiros do manifesto defendiam uma educação com princípios democráticos, que não fosse mais influenciada pela religião e que a educação ficasse sobre o controle do Estado.

Segundo Xavier (2002):

[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista montado para uma concepção (p.91).

Fica, então, explícito, que o manifesto se opunha ao modelo de educação daquela época, almejando assim, uma educação para a efetividade, “reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais, independentes de razões de ordem econômica e social” (idem, p.91).

Sendo assim, cabe ao indivíduo a responsabilidade de seus sucessos e fracassos, sem distinção de classes e situação econômica.

No Manifesto, foi possível perceber a insatisfação dos pioneiros com relação à formação dos professores, pois, “critica a forma como vinha sendo, até então, recrutado o professorado e propõe que a reorganização do ensino superior seja feita de tal forma, que ele prepare, faça parte de todos os níveis”(Romanelli, 1983, p.149).

Assinala-se no manifesto que a formação fosse unificada, onde todos os professores primários e secundários fossem formados em nível superior. Para Xavier (2002):

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer entre todos para a realização da ordem da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (p.108).

Seguindo este princípio, Anísio Teixeira incorporou o Instituto de Educação do Rio de Janeiro à Universidade do Distrito Federal, com uma estrutura verticalizada de formação única. A existência dessa Universidade foi breve devido à perseguição ao seu idealizador, continuando, assim, a formação dos professores em escolas normais.

A reforma no ensino brasileiro iniciou-se em 1946, por Gustavo Campanela. Essas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do ensino primário, secundário, industrial e do normal.

A Lei Orgânica para o Ensino Normal centralizou as diretrizes e fixou as normas desse ramo de ensino para todo o território nacional.

De acordo com Romanelli (1983), a Lei Orgânica para o ensino normal tinha a seguinte finalidade:

- I. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
- II. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- III. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (p.164).

O ensino normal ficou subdividido em dois níveis: curso de formação de regentes de ensino primário, duração de quatro anos, que funcionaria em Escolas Normais Regionais; e cursos de formação de professor primário, duração de três anos, funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

Segundo Pimenta (1990), foi prevista ainda a criação dos Institutos de Educação, onde haveria a formação de professores primários, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho, artes aplicadas e música, e também habilitação para administradores escolares. Nesses centros formava-se a elite, seguindo a metodologia da escola nova, porém não incorporaram as mudanças sociais necessárias.

Às Leis Orgânicas, faltavam flexibilidade e um sistema rígido de avaliação. E, ainda, como aponta Romanelli (1983), havia discriminação imposta pelo artigo 21, que determinava a exclusão de alunos maiores de 25 anos. Para essa autora, isso indicava uma contradição, uma vez que não visava à formação de professores leigos existentes na época e, sim, destinava o primeiro ciclo à formação de professores adolescentes.

Segundo Pimenta (1990), a escola normal, que foi organizada e ampliada com a lei Orgânica, tinha praticamente a função de formar o professor para o ensino primário, que era elitista e seletivo; os conteúdos eram apenas de cunho literário e acadêmico.

Portanto, ressalta-se que tanto as escolas normais como os institutos de educação mantinham uma distância entre os conteúdos que repassavam e a realidade do ensino primário. Para Pimenta (1990), o currículo e os conteúdos das escolas normais e dos institutos de educação permaneceram inalterados e cada vez mais distantes da realidade do ensino primário, mostrando, assim, serem insuficientes e inadequados para formar os professores para a década de 50 que estava por vir.

A acomodação de muitos professores, os quais permaneceram durante décadas sem importar-se com a formação continuada, e muito menos com a busca por uma graduação universitária, somente foi abalada com a LDB 9394/96, a qual tece algumas considerações acerca da formação de professores:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como

formação mínima para o exercício do magistério e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Além disso, a LDB, em seu artigo 87, previa um prazo de dez anos, a partir do qual só seriam admitidos professores habilitados em curso superior. Durante muitos anos, a Escola Normal foi procurada por uma clientela que via no magistério a saída para um possível desemprego, o que fez com que a vocação e a vontade de ser educador não fossem os principais objetivos dos ingressos.

Esse fato tem seu reflexo na base curricular dos cursos da Escola Normal. Eram priorizadas disciplinas do núcleo comum, e as específicas e humanistas fadadas, muitas vezes, ao último ano, juntamente com o estágio supervisionado. Assim, anualmente, eram “despejados” no mercado de trabalho profissionais com o mínimo de conhecimentos didáticos e metodológicos, que não conseguiam estabelecer uma relação entre teoria e prática. Reduzindo-se a meros transmissores de conteúdos, seguindo modelos prontos, não questionadores, não conduziam seus alunos aos questionamentos e não percebiam a importância da reflexão em sua prática.

Nesse contexto, buscando facilitar o acesso ao ensino superior, um modelo que prioriza a certificação em detrimento à qualidade de ensino, o Estado, através da LDB/96, amplia o leque de instituições superiores que poderiam estar qualificando o acadêmico para o mercado de trabalho. Abrem-se, então, muitas possibilidades de formação superior, dentre elas os Institutos Superiores de Educação.

Porém, somente com a publicação do decreto n.º 3276, em 6 de dezembro de 1999, que estes, juntamente com os Cursos Normais Superiores, seriam denominados pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, os responsáveis pela formação dos docentes da educação básica, retirando o locus de tal função do Curso de Pedagogia, o qual estaria destinado a formar cientistas da educação e não mais docentes, assim, fragmentando a formação de professores, deixando de observar a contínua associação entre ensino, pesquisa e extensão.

Os Institutos Superiores de Educação têm a autonomia de ofertar o curso Normal Superior para a formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental; cursos de licenciatura, para a formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e médio e seriam, conforme o Artigo 45 da LDB,

responsáveis por programas de formação continuada para a atualização de docentes da educação básica.

Segundo Pimenta (2002), “os professores devem ter sua formação não mais nos moldes de um currículo normativo, o qual apresenta, primeiramente, a ciência para, posteriormente, detalhar sua aplicação e por último o estágio”. Tal formação, segundo o autor, não contribui, tampouco articula teorias e práticas. Para ele, a reflexão é preponderante nesse processo, pois, refletindo sua experiência, o professor otimiza a reflexão na ação, ato que propiciaria mudanças em suas práticas docentes, que deixariam de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas.

2.8.1 Formação de Professores em uma Perspectiva Inclusiva

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequando ao atendimento desses alunos, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Omote (1995), para que tal sistema de ensino possa funcionar eficientemente, os professores do ensino comum precisam “receber, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre alunos com necessidades especiais e recursos especiais, bem como alguma experiência pedagógica com tais alunos” (p. 51). Uma proposta inclusiva envolve, portanto, uma escola que se identifica com princípios educacionais humanistas e cujos professores têm um perfil que é compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na graduação em que se diplomou.

Os professores manifestam que têm dificuldades em trabalhar com alunos que possuem algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro. Figueiredo (2002) analisa: "...isto decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade" (p.76). Assim sendo, faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de

compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino.

A Resolução CNE nº. 2 de 11.09.2001, no artigo 18, Inciso I, expressa que, para serem considerados capacitados para atuar em classes comuns com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, os professores precisam comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de educação especial, que os capacitem a:

- 1) perceber as necessidades educacionais especiais de determinados alunos e valorizar a educação inclusiva;
- 2) adequar a ação pedagógica às necessidades especiais de aprendizagem;
- 3) avaliar continuamente o processo educativo de alunos com necessidades especiais;
- 4) atuar em equipe, inclusive com os professores de educação especial.

É preciso tomar como princípio básico, a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Nesse sentido, faz-se necessária uma "escola reflexiva", que segundo Alarcão (2001) é:

[...] uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (p.11).

Bolívar (1997) diz que “as organizações aprendem quando têm capacidade para serem sensíveis às necessidades do meio, quando são capazes de utilizar o saber adquirido para melhorar as suas possibilidades de resposta e de responder ‘criativamente’ quando essas são detectadas”.

A complexidade dos problemas que se colocam à escola na atualidade exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Segundo Alarcão (2001), "...exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio de formação continuada" (Alarcão, 2001, p. 24).

Não basta que as escolas tenham um currículo de formação ética consistente, fundamentado e socializado a fim de conquistar a legitimidade para ensinar e cobrar a adesão dos alunos a certos valores e atitudes. É preciso nortear o seu cotidiano nesses valores claramente reconhecidos e vivenciados por toda a comunidade.

A transformação da escola consiste em condição para o desenvolvimento da perspectiva de uma educação para todos. E, também, que essa transformação se sustente no profundo conhecimento da cultura da escola, em que seus membros tenham consciência de si próprios, de suas ações e do seu ambiente, como afirma Mantoan (2003):

A inclusão depende não somente de uma reforma no pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos (p.42).

Porém, quanto mais o professor planejar boas situações didáticas baseadas na interação, em que os alunos cooperem entre si, oportunizando àqueles com mais facilidade para aprender que também criem zonas de desenvolvimento proximal com suas intervenções junto aos colegas, mais estará ajudando-os a avançar na compreensão e na assimilação dos conteúdos culturais, instrumentos indispensáveis à compreensão da realidade.

Um professor que tem sua prática pedagógica orientada para a inclusão não pode perder de vista certos pontos no desenvolvimento de seu trabalho. A capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos. Outro ponto que podemos destacar é a preocupação com a utilização e construção de métodos e procedimentos que visem a atender a diversidade de estilos e ritmos dos estudantes para que o processo de construção do conhecimento seja vivenciado de forma contextualizada e prazerosa.

Considerando a educação escolar uma prática social e cultural cuja compreensão nos coloca diante de situações desafiadoras da formação profissional, à medida que exige um contexto interativo entre formação e ação, torna-se fundamental nesta, a incorporação do componente da reflexão ou da investigação reflexiva ativa, ou como diálogo reflexivo na situação problemática concreta. Neste sentido, considera-se que este é o processo pelo qual o profissional ativa determinadas habilidades à medida que confronta e potencializa intercâmbios, ações e reações, esquemas teóricos e determinadas crenças que são confirmadas ou rejeitadas, corrigidas, replanejadas, refeitas em diálogo aberto com a situação prática

Trata-se, assim, de considerar que as práticas educacionais escolares e, principalmente, no contexto da educação pública para a infância, são práticas que

privilegiam as bases culturais advindas dos grupos de alunos e professores que historicamente estiveram na escola, e não daqueles que agora aportam a ela. Isto se refere a práticas culturais que consideram de menor relevância no espaço/tempo das ações curriculares as diferenças relacionadas às etnias, às questões geracionais, de gênero e de classe, reforçando padrões de uma única lógica cultural em contraposição à lógica complexa do processo educativo.

Neste contexto, as relações de gênero, etnia e de gerações, além das relações de classe, configuram-se como campos complexos de luta, de negociação de sentidos e de definição de identidades sociais, podendo ser incorporadas como temáticas pertinentes à formação inicial do professor.

Compartilha-se da perspectiva de que, para a superação das práticas educativas escolares monoculturais, há que se instaurar pedagogias interculturais, ou seja, orientadas por uma concepção educacional definida como processo intercultural, isto é, um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes que, através do encontro intercultural, vivem uma experiência intensa e complexa de conflito/acolhimento.

Há muito são discutidas e procuradas soluções para antigos problemas oriundos da história da educação brasileira em relação à formação dos profissionais da educação. As novas perspectivas em relação ao assunto vêm em forma de novos estudos.

É importante ressaltar que a investigação sobre a formação de professores, nestes últimos anos, centra-se mais nas políticas educacionais, currículo e estatuto dos cursos de licenciatura, especialmente, do curso de Pedagogia.

A literatura, embora apresente características específicas, de modo geral, demonstra que os problemas, as propostas e os desafios complementam-se e adicionam-se uns aos outros.

Os educadores ainda se deparam com uma imagem social ambígua. Segundo Nóvoa (1996), os professores:

[...] por um lado, são olhados com desconfiança, por serem acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural. Pede-se tudo aos professores. Dá-se-lhes quase nada (p.34).

Paira no ar um desejo de fomentar a melhoria dos programas de formação de educadores. Essa formação, de caráter permanente, intenciona melhor capacitar os professores, dando-lhes conhecimento teórico-prático acerca do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Mesmo diante de tantas possibilidades e horizontes, é visível a complexidade da preparação da formação profissional. Dessa forma, Perrenould (1993) diz que “cada professor está condenado a reconstruir, no seu dia-a-dia, uma política de educação, uma ética de relação, uma epistemologia dos saberes, uma transposição didática, um contrato pedagógico e uma teoria da aprendizagem”(p.36).

Nesse sentido, o educador deve ter a capacidade de desenvolver sua prática escolar de forma aberta, flexível e polivalente. Nóvoa (1996) afirma que não se pode mais continuar a desprezar e minorar as capacidades dos educadores, pois “grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas”, o lugar onde se concentra o maior número de pessoal altamente qualificado. Não há mais como não reconhecer o valor da escola, principalmente da formação de profissionais da educação em sua totalidade.

O profissional da educação deve ter um conhecimento profissional com competência prático-reflexiva de sua própria vivência em sala de aula. Com isso, deverá estudar e analisar com criticidade as situações de ensino vivenciadas. Mesmo com sugestões e análises enriquecedoras, torna-se pública e notória a perplexidade que envolve a formação de educadores na cultura nacional. Para Nóvoa (1996):

[...] além da valorização das dimensões teóricas e intelectuais do trabalho docente, a vontade de construir o saber de referência da profissão docente a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre suas práticas e a certeza de que o professorado não pode continuar submetido a controles técnicos e burocráticos, os professores devem usufruir de uma efetiva autonomia profissional, para alcançar um projeto de democratização na escola (p.36).

Nesse contexto, as lutas e as conquistas, principalmente na área educacional, vão adiante pela implementação de propostas sérias e comprometidas com a educação escolarizada pública, democrática e de qualidade, que pretendam construir um novo projeto social.

Isto explicita a compreensão de que a formação do profissional da educação corresponde ao nível dos saberes específicos produzidos como conhecimento educacional,

ou seja, que para além de um processo de repetição automática, inconsciente e mecânica de competências práticas, ou da aplicação técnica de estratégias e rotinas aprendidas ao longo de sua formação acadêmica, as perspectivas de formação do educador refletem sobre a produção/re-produção de saberes necessários à prática docente, em qualquer nível de ensino, uma vez que estes espaços se constituem em diferentes possibilidades educativas.

É neste sentido que se aporta à perspectiva da investigação-ação educacional como uma possibilidade de, enquanto processo formativo, potencializar a aprendizagem da prática intelectual e autônoma dos professores que, assim, estariam aptos a incorporar, desenvolver e transformar as práticas educativas monoculturais em práticas educativas interculturais.

Tratar a formação do professor retirando da educação sua dimensão formativa é assumir unicamente um fator profissionalizador para alcançar a eficiência social. Nesta perspectiva instrumental da função docente, o saber e a cultura perdem valor ante o conhecimento profissionalizado e a voracidade do consumismo de títulos e diplomas.

É preciso que as reformas curriculares considerem que não há mudanças importantes da cultura nas aulas, e menos na sociedade do conhecimento, que não passem pela potencialização intelectual dos professores.

No Brasil de hoje, assim como em muitos outros países democráticos, a função da educação básica de transmitir o saber sistematizado não é um fim em si mesmo, mas, segundo a LDB, o "meio para atingir a finalidade de desenvolver o educando de maneira plena, de preparar-lhe para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22).

A concepção das novas atribuições da educação e, conseqüentemente, da função social da escola tem sido bastante debatida. Nos anos 90, por exemplo, a Unesco (órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que veio a produzir um relatório no qual a educação é concebida a partir de princípios que constituem os pilares da educação:

- ✓ **Aprender a conhecer:** significa não tanto a aquisição de um vasto repertório de saberes, mas o domínio dos próprios instrumentos de conhecimento. Supõe aprender a aprender, exercitando os processos e habilidades cognitivas: atenção, memória e o pensamento mais complexo (comparação, análises, argumentação, avaliação, crítica).

- ✓ **Aprender a fazer:** exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar qualquer desafio que lhe for lançado;
- ✓ **Aprender a conhecer:** significa a aquisição de um vasto repertório de saberes, bem como o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento.
- ✓ **Aprender a fazer:** exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a fazer envolve, assim, o âmbito das diferentes experiências sociais e de trabalho.
- ✓ **Aprender a conviver:** significa tanto a direção da descoberta progressiva do outro e da interdependência quanto a participação em projetos comuns.
- ✓ **Aprender a ser:** significa contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, capacidade para se comunicar, espiritualidade. Significa também aprender a elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, não negligenciando nenhuma de suas potencialidades individuais.

A educação, assim concebida, indica uma função da escola voltada para a realização plena do ser humano, alcançada pela convivência e pela ação concreta, qualificada pelo conhecimento. Historicamente, as escolas se preocuparam mais em desenvolver as duas primeiras aprendizagens (aprender a conhecer e aprender a fazer). Essa construção demanda uma travessia que geralmente se inicia pela passagem do âmbito dos princípios para o de um projeto pedagógico, e deste para a práticas e ações dos educadores. E essa travessia pressupõe uma reflexão de todos os envolvidos sobre todas as decisões que dão forma a uma escola, desde as relativas ao currículo, passando pelas relacionadas à aula e às metodologias, até às que se referem à gestão escolar.

Tendo-se em vista as mudanças profundas, já citadas, que ocorrem no âmbito da civilização e entendendo o currículo como uma trajetória de formação dos alunos, cuidado especial deve ser dado à definição dos conteúdos escolares. Eles constituem peça importante para ser colocada sobre os pilares de sustentação acima descritos. Nenhum currículo pode fixar-se por muito tempo. Deve haver um repensar constante sobre sua contemporaneidade, ou seja, sua atualidade e sua adequação ao que está acontecendo no mundo real.

2.9. A mediação no processo ensino-aprendizagem

O processo pedagógico do professor, em sala de aula, entendido como um sistema aberto e vivo, capaz de promover possibilidades adequadas à aprendizagem, tem sua forma de expressão na interação e reflexão entre os elementos constitutivos deste processo. Segundo Coll (2003):

A aprendizagem na escola não pode ignorar nem a função social e socializadora da educação escolar nem o fato de que a educação recebida por um aluno é articulada em um contexto institucional que transcende, embora não ignore, a dimensão mais individual do ensino para integrá-la em um projeto educacional comum; concretização, em uma determinada escola e com professores específicos, do projeto mais geral que uma sociedade tem para si em relação aos seus membros mais jovens (p.13).

Este movimento entre professor e aluno, no qual o conhecimento passa da trama dialética interpessoal para o intrapessoal é, indiscutivelmente, um dos aspectos relevantes do ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1984):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (p. 33).

Assim sendo, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, no contexto escolar, é visto como o profissional que atua de uma forma significativa visando ao desempenho escolar mais favorável do aluno e que “deve praticar um pensamento estratégico” (Coll, 2003, p.11)

Dentro de uma perspectiva dialética, de cunho sócio-histórico, salienta-se a primazia do conhecimento social humano, mais especificamente o veiculado do interpessoal para o individual. Assim contextualizada, a produção de conhecimentos depende da interação com outras mentes, viabilizada pela mediação de sistemas simbólicos, construídos ao longo da história da humanidade. De acordo com Vygotsky (1991), “a peculiaridade distintiva da cognição humana é a possibilidade de beneficiar-se

da experiência socialmente elaborada, isto é, de apropriar-se da mesma e assim desenvolver-se” (p.71).

É neste contexto mais amplo, de geração e apropriação de saberes socialmente constituídos, que a educação instaura-se como mecanismo social por excelência, responsável pela mediação necessária à dinâmica geração/apropriação da produção humana, tornando-se responsável pela construção de sujeitos culturais. Segundo Coll (2003):

[...] se o ensino deve ajudar o processo de construção de significados e sentidos efetuado pelo aluno, a característica básica que deve cumprir para realmente realizar sua função é a de estar de alguma maneira vinculada, sincronizada, a esse processo de construção... A condição básica para que a ajuda educacional seja eficaz e possa realmente atuar como tal é, portanto, a de que essa ajuda se ajuste à situação e às características que, a cada momento, a atividade mental construtiva do aluno apresentar (p.125).

Situando a educação num lugar pedagógico formal, a escola surge como um espaço sócio-cultural cuja função primordial é promover o desenvolvimento dos alunos pela mediação sistemática, através de instrumentos pedagógicos, psicopedagógicos e psicológicos, dentre outros. Para tanto, a dinâmica da escola compreende não só os alunos em suas atividades de aprendizagem, mas também os professores em seus esforços de ensino. Deste modo, a prática pedagógica baseia-se nas funções interpessoais e nas interações recíprocas de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos.

No contexto acima, vemos configurada a concepção que Vygotsky (1991) tem de aprendizagem, ou seja, “os alunos se envolvem em atividades que lhes permitem a recombinação ativa de novos conhecimentos, com base naqueles já adquiridos” (p.54), ou seja, a dialética entre o novo e o antigo.

Para que isto ocorra, são necessárias condições adequadas, representadas por um espaço de relações sociais. A sala de aula apresenta-se como um espaço de dinâmica social no qual o professor surge como figura imprescindível, cuja função não se limita à organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto, cabendo-lhe, também, orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem. Beyer(1996) afirma que:

“Na experiência de aprendizagem mediada, há um destaque especial à figura do professor como mediador. Acontece uma interação significativa

entre o mediador, o mediado e o meio. Esta interação é imprescindível para haver um aproveitamento real e eficiente, numa situação de aprendizagem” (p.75).

Não podemos compreender as realizações cognitivas docentes e discentes isoladas em seus pensamentos, ações e sentimentos. Deste modo, a produção de conhecimentos decorrente do espaço pedagógico passa a ser vista como criação estabelecida em um diálogo coletivo, ou seja, professores e alunos produzem conhecimento em interação. Ao professor, cabe o papel de orientar e direcionar o processo de apropriação, colocando à disposição dos alunos os instrumentos necessários para que eles, em um movimento do interpessoal para o intrapessoal, possam desenvolver-se.

É neste espaço criado entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem que se configura o papel do professor-mediador, que criará oportunidades para regular o processo de interação que se realiza entre aluno e conteúdo. Coll (2003) destaca que:

Essa construção, por meio da qual se pode atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição da pessoa que aprende (aluno), seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência. Em tudo isso desempenha um papel imprescindível a figura de outro mais experiente (professor), que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que se sabe e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que coloca o novo conteúdo de forma que apareça como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma ajustada aos progressos e dificuldades manifestados pelo aluno, apoiando-o, tendo em vista sua realização autônoma (p.165).

O professor mediador deve ter sua atenção voltada para a análise do caminho pelo qual seu aluno percorre para chegar à resolução de situações desafiadoras na aprendizagem e, como que numa garimpagem, detectar as estratégias que aquele dispõe ou que lhe faltam, para que a aprendizagem seja realmente contemplada, garantindo, deste modo, o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprender. Para, dessa forma, “aprender a aprender e para que aprenda que pode aprender; sua repercussão, então, não se limita àquilo que o aluno sabe, mas também ao que sabe fazer e a como vê a si mesmo” (Coll, 2003, p.165).

Para Vygotsky, o sujeito é interativo e tal interação é mediada por ferramentas auxiliares de sua atividade, tais como os instrumentos de trabalho e os signos. No seu

entender, o trabalho é fator que diferencia o ser humano das outras espécies. Esta atividade impele à criação de ferramentas auxiliares, as quais se interpõem entre o sujeito e o objeto de trabalho. Tais instrumentos, enquanto criação coletiva e, portanto, cultural, são objetos que medeiam a relação homem-mundo. Já os signos possuem a função de representar os objetos, situações ou eventos, auxiliando os processos psicológicos do ser humano e contribuindo nas atividades que exigem a representação mental e a memória.

Segundo Vygotsky (1998), o uso dos signos “conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento, que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”(p.54), em outras palavras, permite aos indivíduos controlarem seu comportamento, reestruturando e afetando todos os processos psicológicos superiores

Em sua teoria sócio-histórica, Vygotsky (1998) refere-se ao desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem em sentido ascendente, como resultado das trocas contínuas que a criança faz com o grupo social. Pois, segundo o autor:

[...] em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo. À medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos (p. 71-72).

Aplicada ao ensino, a mediação desempenha o papel equilibrador, porque vem contrabalançar a ação pedagógica e a interação dialógica do aluno com o objeto de conhecimento. Num sentido dialético, é um processo no qual a reconstrução de saberes e a constituição de uma realidade passam pelo estabelecimento de relações complexas, com um profundo sentido de dialogia. Referindo-se ao conceito de mediação, Oliveira (1993) assim se pronuncia:

[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-se mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas (p.26-27).

Vygotsky atribui à aprendizagem escolar um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Esta consciência chega ao aluno através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos. Esses conceitos são formados pela criança em suas experiências, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta.

A princípio, a criança utiliza estes conceitos sem estar consciente deles, pois sua atenção está centrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio ato do pensamento. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, só é adquirida mais tarde, com a aquisição dos conceitos científicos, que se dá na escola. Os dois processos - dos conceitos espontâneos e dos científicos - se relacionam e se influenciam constantemente. Neste contexto Vygotsky (1995) afirma que:

[...] toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece em essência duas vezes, em dois planos; primeiro, no plano social e, depois, no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (p.150).

Ou seja, o ser humano nasce num ambiente cultural e historicamente estruturado, provido de significados, no qual ocorrem as relações sociais mediadoras de um desenvolvimento ativo (mudanças progressivas), em situações interativas. Tudo o que for vivido no social passa a ser internalizado na forma de processo intrapsíquico.

Dessa forma a figura do professor toma destaque, pois, em situação de sala de aula, deve oferecer situações variadas de trabalho com o aluno, explicar, questionar, informar, ajudar a estabelecer relações, até que o mesmo consiga internalizar, agindo, por fim, independentemente. O conceito espontâneo, tendo alcançado certo nível, abre caminho para que a criança absorva o conceito científico, e este fornece estrutura para o desenvolvimento daquele, tornando-o consciente e deliberado. Vygotsky (1991) acredita que:

[...]os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas (p.74).

Para Vygotsky, o surgimento da estrutura intelectual, isto é, de estruturas inteligentes no indivíduo, é favorecido pela história, pela presença da cultura. Esta estrutura intelectual - que constitui a base do comportamento humano - tem como centro,

no seu processo de formação, a mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens.

O ato mediador, no sentido vygotskyano, segundo Rego (1995), é alicerçado por dois elementos básicos: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas”.(p.50)

Signo pode ser considerado algo que substitui ou expressa objetos, idéias, situações, eventos, servindo como apoio da memória. É visto como instrumento psicológico, cuja função é afetar o comportamento humano, uma vez que é mediador da atividade interna. De acordo com Vygotsky (1989) “o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (p.62).

A diferença entre instrumento e signo reside nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. Enquanto o instrumento é orientador externo, o signo é dirigido internamente. Porém, instrumentos e signos estão relacionados, há uma ligação real entre essas atividades (externa e interna) em seus desenvolvimentos na filogênese e na ontogênese, uma vez que “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.” (Vygotsky, 1989, p. 62)

Assim, a mediação é um processo de intervenção de um elemento numa relação objeto-sujeito, criando uma nova relação entre ambos. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, possibilitando a este indivíduo ampliar de maneira significativa os limites de sua ação e de seus condicionamentos biológicos.

Todas as trocas, quer na micro-mediação social – a criança e sua mãe - quer na macro-mediação social – família, escola, sociedade -, ao revestirem-se de significado, se traduzem em construções ontogenéticas. Tanto o desenvolvimento filogenético como o ontogenético são diretamente afetados pela mediação sócio-cultural, cuja forma, por excelência, consiste na linguagem humana, compreendida como sistema fundamental de mediação das relações interpessoais.

Reafirmando esta idéia, Rego (2000) diz que:

[...] os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o

estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante (p.55).

Em síntese, é por intermédio das mediações que as pessoas vão, aos poucos, se apropriando da cultura, do comportamento, dos modos de funcionamento psicológico, enfim, do patrimônio do seu grupo cultural e da história da humanidade.

Interpretando o termo “experiência” como as oportunidades que o aluno tem de compreender e abstrair as variadas situações do seu meio, vemos, em termos escolares, o enfoque recair na representatividade do professor, uma vez que é este que, sobremaneira, intervirá no processo, criando estratégias adequadas de acordo com as necessidades do aluno, favorecendo o seu aprendizado, o seu desenvolvimento.

Assim, a experiência de aprendizagem mediada é definida por Feuerstein (1994) como:

Uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que media os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação mais generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo (p. 7).

A propensão à aprendizagem diz respeito à capacidade que o ser humano possui de ampliar suas possibilidades de aprendizagem, mesmo que tal capacidade não esteja plenamente manifesta em seu repertório cognitivo. A Zona de Desenvolvimento Proximal é entendida como um espaço no qual se encontram as habilidades humanas germinais - idéia de situação potencialmente imediata - que serão fomentadas com o auxílio de um adulto ou de companheiros mais capazes (mediadores).

Nesta aproximação teórica, a mediação tem um papel determinante, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento de estratégias e processos cognitivos que contribuirão para a transformação da sua estrutura cognitiva.

O ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente vinculados à necessidade de relações entre pessoas, instaurando-se como processos essencialmente sociais. A natureza social de ambos, relacionada à possibilidade dos seres humanos se beneficiarem da experiência socialmente elaborada, dá novo matiz à prática pedagógica, entendida como mediadora destes processos.

A mediação é um espaço criado entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem para regular e dar consciência do processo de interação que se realiza entre ambos. A mediação, no conceito vygotkskyano, apresenta-se de forma abrangente, estendendo-se a todos os elementos culturais. O autor trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. A mediação pressupõe a presença de um elemento intermediário numa relação, deixando a mesma de ser direta, passando, então, a ser mediada por este elemento que se constitui num elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas.

No contexto escolar, o foco é direcionado para o professor, como elemento central da mediação. Vygotsky sustenta que o guia social (aqui interpretado como o professor) ajuda as crianças na aprendizagem, proporcionando a elas a oportunidade de irem além de suas próprias capacidades, expressas pelo desenvolvimento.

No entanto, para que a experiência de aprendizagem seja caracterizada como mediada, torna-se necessária a presença de alguns critérios. O mediador necessita incorporar em sua ação alguns componentes essenciais, sem os quais não há força mediadora. Não podemos compreender as realizações cognitivas docentes e discentes isoladas em seus pensamentos, ações e sentimentos. Assim, a produção de conhecimentos decorrente do espaço pedagógico se configura como criação estabelecida em um diálogo coletivo, ou seja, professores e alunos produzem conhecimento em interação.

Ao professor cabe o papel de orientar e direcionar o processo de apropriação do conhecimento, colocando à disposição dos alunos os instrumentos necessários para tal. Compete-lhe, ainda, fomentar a curiosidade intelectual, a originalidade, a criatividade, permitindo que seu aluno (mediado) chegue a auto perceber-se como sujeito ativo, capaz de gerar e processar informação.

É da competência do mediador (professor) engajar o aluno em múltiplas atividades de produção de conhecimento, onde a recombinação ativa e criativa possibilite maior autonomia cognitiva e crítica. É com o auxílio do professor que o aluno terá a oportunidade de pensar sobre diferentes questões, de diferentes maneiras. Aprenderá a estabelecer relações não lineares com os objetos do conhecimento, dando-lhes significado.

O mediador deve ter sua atenção voltada para a análise do caminho pelo qual seu aluno percorre para chegar à resolução de situações desafiadoras na aprendizagem e, como que numa garimpagem, detectar as estratégias de que dispõe ou quais lhe faltam para que a aprendizagem seja realmente contemplada, garantindo, deste modo, o desenvolvimento

integral do aluno em seu processo de aprender, sem deixar lugar a rupturas. Pois, segundo Coll (2003):

[...] seja lá qual for o grau em que influem e são influenciados pela experiência prática cotidiana, os professores, como qualquer profissional cujo desempenho deve contar com a reflexão sobre o que se faz e porque se faz, precisam recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação (p.11).

3. Metodologia

O projeto de pesquisa trabalhado foi por uma abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p.11), a “pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

Na abordagem qualitativa os sujeitos não são concebidos como seres passivos e sim, como sujeitos históricos possuidores de constituição subjetiva construída a partir da inserção em determinado contexto social e segundo suas singularidades.

Durante a pesquisa procurou-se construir informações seguindo um caminho aberto e progressivo. A abordagem qualitativa, por estar voltada para a produção de idéias, propiciou a construção de conhecimentos resultantes do complexo processo de produção teórica e empírica.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: análise documental, observação participante e entrevistas semi-estruturadas.

A observação é imprescindível na pesquisa de fenômenos sociais e educativos. Como apontam Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

A observação participante, para essas autoras “é uma estratégia que envolve, não só a observação direta, mas todo um conjunto de Técnicas Metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (idem, p.28).

A entrevista oferece a vantagem de possibilitar o aprofundamento de alguns temas, além de permitir a obtenção imediata das informações. Lüdke e André (ibidem, p. 33), sugerem que “não se pode esquecer do caráter interativo da entrevista, pois nesse momento se cria um clima de influência mútua entre pesquisador e pesquisado.

Contudo, na entrevista “não totalmente estruturada, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”(ibidem, p.33/34).

A análise documental, segundo Gaulley, citado por Lüdke e André (ibidem, p.38), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Tem como vantagem constituir uma fonte rica e estável, podendo ser consultada em diversos momentos no decorrer da pesquisa.

Os dados não serão triangulares, segundo Lüdke e André (1986, p.45), “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Diante disso, “o pesquisador já deve ter uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando os principais achados da pesquisa” (idem, p.48).

A análise documental e observação seguiram-se mediante roteiro conforme (Apêndices A e B). O único documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico. Foram realizadas cinco observações in loco mediante roteiro conforme (Apêndice C).

Esta pesquisa realizou-se no período de julho a novembro de 2005.

No primeiro momento, em julho/agosto de 2005, após a escolha do tema, realizou-se fichamento de textos e autores que subsidiaram este trabalho dando início ao projeto.

No segundo momento, em setembro de 2005, elaboraram-se o projeto, os instrumentos de pesquisa e deu-se continuidade ao referencial teórico.

No terceiro momento, em setembro de 2005, aplicaram-se os instrumentos de pesquisa, colheram-se e levantaram-se os dados.

No quarto momento, em outubro de 2005, analisaram-se e discutiram-se os dados, resultados mediante as categorias.

No quinto momento, em novembro de 2005, elaboraram-se a monografia e o relatório final da mesma.

4. Análise/Discussão dos dados

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental, situada na Região administrativa de Ceilândia. Por questões éticas, a escola será denominada, durante a análise dos dados, pela letra **A**.

A pesquisa foi realizada mediante a aplicação dos seguintes instrumentos: análise documental, observação participante, entrevistas semi-estruturadas.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: diretor, professora regente, coordenador pedagógico e aluno. Eles serão identificados com as seguintes letras: diretor – **B**, professora regente – **C**, coordenador pedagógico – **D** e aluno – **E**.

A escola é de ensino regular com inclusão, entretanto, não é considerada inclusiva, apesar de atender a essa clientela. Não houve adaptações físicas necessárias para receber esses alunos, não há rampas para o deslocamento com cadeiras de rodas, banheiros, salas e carteiras não são adaptadas.

A escola atende as seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), Ensino Especial (DMM/DML) e Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): 1ª, 2ª e 3ª etapas. Conta com 35 professores em regência, uma diretora, vice-diretora, assistente de direção, coordenador pedagógico, um secretário escolar, um apoio à secretaria, 17 auxiliares de educação, uma psicóloga e uma orientadora educacional. A sala de aula pesquisada é composta por 31 alunos, incluindo o aluno **E** que apresenta deficiência mental.

Os dados coletados foram elencados por meio das seguintes categorias: inclusão, mediação, formação de professores.

As categorias elencadas terão como definição:

- ✓ Categoria Inclusão: “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003 p.24).
- ✓ Categoria Mediação: “É um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. É um processo interativo e social no qual os agentes participantes assimilam conhecimentos, trocam idéias, compartilham experiências e manifestam suas formas de ver o mundo.” (Vygotsky, 1995).

✓ Categoria Formação de Professores: “As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores” (Libâneo, 2004 p.113).

Categoria Inclusão

Esta categoria ficou evidenciada apenas nestes documentos: relatório individual do aluno, diário de classe e caderno de planejamento da professora regente. No projeto político pedagógico da escola, único documento administrativo que a escola apresentou, ficou clara a falta de interesse da mesma sobre a inclusão, pois neste documento não é abordado o assunto.

A Declaração de Salamanca (1994) propõe que:

As escolas com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

Na categoria inclusão, identificou-se que a escola **A**, apesar de ser de ensino regular, com turmas de inclusão, não está preparada física e administrativamente para atender **a** alunos com necessidades educacionais especiais.

A inclusão é um processo e, para que dê certo, deve ser compartilhado por todos os envolvidos no ambiente escolar buscando uma educação para todos. Segundo Carvalho:

A educação é o processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada a crença de que somos agentes de mudança, [...] do qual somos co-participantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos. (2004, p.157).

Ao analisar o diário de classe da professora **C** fica evidenciada a categoria inclusão quando a mesma propõe, logo no início do ano, no diagnóstico inicial da turma, que “algumas adaptações curriculares serão feitas, para proporcionar ao aluno com deficiência mental uma educação verdadeiramente significativa”.

Stobäus e Mosquera (2003) propõem que: “a sustentação de um projeto escolar inclusivo implica necessariamente mudanças em propostas educacionais [...] e em organização curricular idealizada e executada pelos seus professores [...] na comunidade em que a escola se insere.” (p.29)

No caderno do aluno **E**, algumas intervenções são feitas pela professora, para que o mesmo, dentro do seu ritmo, acompanhe o que é ensinado.

Para Delors (2001):

A educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas. (p. 52)

Nas observações em sala de aula ficaram evidenciadas que a professora **C**, realiza um trabalho voltado para as diferenças e particularidades de seus alunos, valorizando e respeitando as limitações de cada um. Os alunos são solidários entre si, se respeitam, não discriminam o aluno com deficiência mental. Há o apoio e atendimento individual, por parte da professora, ao aluno com deficiência mental.

O aluno **E** se sente bem em sala de aula, por vezes foi observado o auxílio prestado pelos colegas, na realização das tarefas.

Mantoan (2003) afirma que: “os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (p. 67).

Nas entrevistas com a professora, diretora e a coordenadora pedagógica, ficou evidenciada a categoria inclusão. A professora menciona: “Para atender a alunos com necessidades educacionais especiais não é só matricular e reduzir turmas, mas é algo muito além, o que requer mudança na escola como um todo, todas as suas ações. E assim, a escola se adaptar a esta situação e não o contrário”.

De acordo com o programa de educação Inclusiva (MEC/SESPE, 2004), inclusão é “a compreensão do indivíduo como sujeito de direito, respeitado em suas peculiaridades e particularidades”.

Contudo, fica muito claro que a diretora **B**, desconhece o que é inclusão, a mesma considera sua escola inclusiva, “porque se faz um trabalho pedagógico que contempla todos os alunos”. Em seguida, acrescenta: “a nossa escola é inclusiva para alunos

portadores de deficiência mental, só que os alunos vêm para cá sem um diagnóstico certo, então a gente não sabe se é autista ou se tem outra síndrome e isso atrapalha nosso trabalho”. De acordo com Sasaki (1997):

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos como aqueles em torno da pessoa portadora de deficiência. Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal. (p.27)

Dessa forma, fica evidente que a diretora **B** não tem uma visão esclarecida do que vem a ser uma escola inclusiva. Pela fala, a diretora **B** deixa transparecer elementos constitutivos do preconceito da deficiência.

Mantoan (2003) afirma que:

[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (p.67)

A escola não possui estrutura física e administrativa para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, ao ser indagada sobre a estrutura da escola, a diretora **B** insiste em afirmar: “Sim, minha escola está muito bem equipada para receber os alunos com deficiência”.

De acordo com Coll (1995), a “integração real de alunos com necessidades especiais, somente, produzir-se-á à medida que se produza, na escola, a integração dos recursos humanos e materiais [...]”. Stobäus e Mesquera (2003) concordam:

[...] o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da interrogação e alcançar a inclusão. (p. 24).

A coordenadora pedagógica **D** sente a necessidade de implantar um projeto que contemple a inclusão na escola: “Sinto que devemos pensar em um projeto que vá ajudar os alunos inclusivos, talvez no ano que vem, já que este está acabando.”.

Para Carvalho (2004):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (p.29).

Ainda, na fala da coordenadora **D**, constata-se a necessidade do desenvolvimento de trabalhos coletivos: “Eu acho que o primeiro passo seria trabalhar a questão da inclusão com os pais e os professores, estudarem juntos. Eu sinto muita falta disso aqui na escola, de um trabalho coletivo”.

Segundo Veiga (2001):

Isso significa reafirmar que é necessário praticar constantemente o exercício da participação em todas as suas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica, mantendo o diálogo com todos os envolvidos, e não apenas com os que pensam e agem como nós (p.60).

Na entrevista com a coordenadora **D**, fica explícito que a mesma tem conhecimento do que é a inclusão: “Eu acho a inclusão viável, agora a forma como a coisa está sendo feita é que eu discordo. Eu sou a favor da inclusão, ela veio de forma positiva, agora o professor não pode trabalhar de forma isolada, se é inclusão é todo mundo”. É importante destacar que:

Nesse processo, não existem rupturas radicais e sem continuidades permanentes: o jogo de relações produz o movimento contínuo, que precisa ser considerado no desenvolvimento curricular, inspirando a organização do ensino no espaço-tempo pedagógico, as formas de administrar as relações institucionais e as burocráticas necessárias para dar suporte à ação docente (Santiago, 2001, p.151).

Categoria Mediação

Esta categoria ficou evidenciada no relatório individual do aluno **E**, quando a professora coloca: “necessita de intervenção na resolução de situações problemas”... “demonstra insegurança na confecção dos trabalhos artísticos.”.

No diário de classe, também é identificada essa categoria, quando a professora regente **C** relata no diagnóstico inicial da turma: “Após diagnóstico inicial, algumas intervenções junto ao aluno com deficiência mental serão feitas buscando uma aprendizagem significativa (...)”.

Para isso, faz-se necessária a ação mediadora entre os sujeitos da aprendizagem, onde o professor seja capaz de interagir com os alunos num processo dialógico na busca pela construção do conhecimento. “Vygotsky além de analisar a função mediadora presente nos instrumentos, é provocador de mudanças externas, pois amplia as possibilidades de intervenção” (Rego, 1995).

Nos registros escritos da professoras **C**, é identificada essa categoria quando a mesma aponta as interferências que necessita fazer junto ao aluno com deficiência mental, em relação ao que ainda não conseguiu aprender.

Vygotsky (1984) coloca que a mediação é o processo de intervenção de elementos intermediários numa relação e defende a existência de uma forte interação entre o desenvolvimento das pessoas e as práticas educativas, chamado de desenvolvimento mediado.

Nas observações de sala de aula da professora **C**, evidenciou-se a mediação quando esta faz intervenções diretas, mostrando ao aluno que ele é capaz, incentivando-o e auxiliando-o quando necessário. Oliveira (1993) propõe que:

A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-se mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas (p. 26-17).

Na entrevista, a professora **C** relata que “seu papel é fornecer subsídios para que o aluno descubra meios de concluir com êxito suas atividades, entendendo que não significa dar-lhe respostas prontas, mas levá-lo a solucionar atividades de forma autônoma”.

Coll (2003) destaca que:

Essa construção, por meio da qual pode atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição da pessoa que aprende (aluno), seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência. Em tudo isso desempenha um papel imprescindível a figura de outro mais experiente (professor), que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que se sabe e o que se deve saber, que

contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que coloca o novo conteúdo de forma que apareça como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma ajustada aos progressos e dificuldades manifestados pelo aluno, apoiando-o, tendo em vista sua realização autônoma (p.165).

Nessa escola **A**, fica evidenciada a importância do processo de mediação para todos os envolvidos no ensino-aprendizagem, como se constata na fala da coordenadora pedagógica **D** quando diz que “a mediação é o elo entre o ensino e a aprendizagem e que o professor é o facilitador desta aprendizagem”. Para Vygotsky (2001), os procedimentos de: “construção de significados compartilhados derivam da sua consideração como instrumento privilegiado de mediação na construção interpessoal e social do conhecimento humano”.

A diretora **B** fala da importância da avaliação mediadora: “por meio dela o conhecimento é construído significativamente”.

Segundo Coll (2003):

Se concebermos a aprendizagem como um processo de construção de significados e de atribuição de sentido com sua própria dinâmica [...]. Quando avaliarmos as aprendizagens realizadas por nossos alunos, também estamos avaliando, queiramos ou não, o ensino que ministramos. Em sentido estrito, a avaliação nunca é apenas do ensino ou da aprendizagem, mas também dos processos de ensino e aprendizagem (p.213).

Outro aspecto relevante é quando a professora **C** relata como se dá a relação afetiva com o aluno portador de necessidades educacionais especiais:

“o objetivo da inclusão é desfazer o estigma de que esses alunos são incapazes de desenvolver atividades que uma turma dita ‘normal’ desenvolve. Se o professor o trata de forma diferenciada, até mesmo afetivamente vai demonstrar que o vê de forma distinta em relação aos demais”.

Para Coll (2003):

Garantir que o aluno possa mostrar-se progressivamente autônomo no estabelecimento de objetivos, no planejamento das ações que o conduzirá a eles, em sua realização e controle e, enfim, naquilo que pressupõe autodireção e auto-regulação do processo de aprendizagem traduz

confiança em suas possibilidades e educa na autonomia e na responsabilidade (p.53).

Também é interessante destacar o que o aluno **E** diz em relação à mediação: “Eu gosto de estudar aqui, a professora me ajuda nos ‘dever’, ela senta do meu lado e conversa muito comigo”.

Conforme Wallon (1975):

O professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva. Portanto, ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento (p.126).

Categoria Formação de Professores

Essa categoria não ficou evidenciada em nenhum documento administrativo da escola, mesmo porque o único documento que a diretora apresentou para análise foi o Projeto Político Pedagógico e, este não aborda a formação de professores.

As observações evidenciaram o interesse demonstrado pela professora **C** em realizar cursos para melhorar sua prática pedagógica: “A formação continuada não deve substituir uma formação inicial sólida, mas sim, se articular com essa para que nossos conhecimentos sejam ampliados”.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo (s)e e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992, p. 25).

Pelas observações, ficou evidente que, na escola **A**, o dia da coordenação coletiva, que seria um dia em que todos os professores estariam reunidos para trocar experiências e partilhar conhecimentos, não funciona, impera o individualismo.

A diretora **B** e a coordenadora pedagógica **D**, quando questionadas sobre o assunto, apenas comentaram: “[...] todos estão muito ocupados e nós, também”.

Uma escola que prioriza seu coletivo deve buscar aportes teóricos para repensar suas ações e transformá-las. Essa perspectiva traduz o desafio de transformar as escolas em

ambientes educativos, “onde trabalhar e formar não sejam atividades distritais”, mas parte de um mesmo processo que se integra no dia-a-dia dos professores e das escolas. (idem, p.29).

Pimenta (2002, p. 37) acrescenta que a centralidade posta no professor:

[...] traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer, não apenas em sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão os elaboram, os definem e os interpretam.

Com as entrevistas da diretora **B**, houve a confirmação de que a escola não se reconhece como espaço de formação. Ela menciona: “À escola não cabe esse papel, cabe, sim, à Secretaria de Estado de Educação”.

A coordenadora pedagógica complementa: “Os professores querem fazer cursos só que, quando aparecem, são concorridíssimos, pois são poucas as vagas, e longe do local de trabalho, então fica impossível...”.

Decorrente disso, reforça-se que a formação em serviço não pode ser limitada a cursos fora da escola, ou seja, não se constrói por acumulação de técnicas e diplomas. Ela deve acontecer principalmente a partir da reflexão durante a sua prática profissional, pois o trabalho modifica as pessoas.

Libâneo (2002) aponta quatro requisitos para as práticas de formação:

[...] uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem, o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais. (Libâneo, 2002, p.74)

Contudo, para a professora **C**, a formação é realidade: “sempre faço cursos oferecidos pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento para os Profissionais da Educação) e procuro as colegas para discutir sobre o que está sendo realizado em sala de aula, se está provocando aprendizagens significativas ou não”. “Penso que, pelas trocas de experiências, nossa prática pedagógica é melhorada”.

Na fala da professora **C**, fica clara a necessidade de perceber que o próprio educador tem de ser educado e a necessidade de a formação inicial se complementar com os saberes construídos ao longo da prática profissional. Para isso “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é

chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (Nóvoa, 1992, p.26).

4.1. Resultados:

Os resultados serão analisados mediante as três categorias: inclusão, mediação e formação de professores.

Categoria Inclusão

Após os dados analisados e obtidos, constatou-se que, na categoria inclusão, por meio dos registros na análise documental, que a escola **A** não está preparada para trabalhar com a inclusão. Não há em seu projeto político pedagógico nenhum projeto em andamento que contemple a inclusão. Nenhuma adaptação na parte física da escola favorece o deslocamento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Mosquera (2003) propõe que uma escola inclusiva é aquela:

[...] capaz de adaptar-se, **escolher (ou acolher?)** e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros, as capacidades, permitindo assim o acesso aos serviços básicos e elementares de todos os seres humanos e a construção de uma educação, na qual todos, sem exceção, encontrem uma resposta educativa de acordo com suas necessidades e características peculiares. (p.29)

Porém, o relatório individual do aluno e o diário de classe da professora evidenciam a categoria estudada, quando a professora propõe algumas adaptações curriculares para que o aluno, dentro de seu ritmo, alcance uma aprendizagem significativa.

Nesta perspectiva a Declaração de Salamanca propõe:

As necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. (1994).

Nas observações de sala de aula, a professora utiliza várias ações para perceber o grau de compreensão do aluno sobre determinado assunto. Há interações constantes entre os alunos e a professora.

Carvalho (2004) relata que “ao falarmos de inclusão, necessariamente, estaremos falando do dinamismo das relações interpessoais dela decorrentes. Estaremos falando de interações entre os que forem incluídos e os que os recebem como membros do grupo.” (p.30).

Assim, também na entrevista com a professora **C**, foi identificado que há adaptação curricular, pois existe a percepção de que o trabalho tem de ser feito de forma diferenciada, valendo-se, para tanto, de ações significativas e considerando as habilidades não alcançadas por esse aluno, recorrendo à teoria para buscar respostas necessárias.

Segundo Stobäus (2003):

Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno. Desta forma, é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios (p.70).

Com relação à diretora e à coordenadora pedagógica, ficou comprovada a falta de empenho em ambas, no sentido de conduzir a escola **A** para que esta alcance os suportes necessários a uma escola verdadeiramente inclusiva..

O que se espera de uma escola inclusiva, segundo Carvalho (2004), é “uma escola ressignificada em suas políticas sociais e em suas práticas pedagógicas para garantir a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz.” (p. 16).

Categoria Mediação

Quanto à categoria mediação, ficou comprovado na análise documental, que a mesma oportuniza uma aprendizagem significativa, que se efetiva como processo dinâmico e coletivo, que se dá na interação professor – aluno – meio.

No relatório individual do aluno e no diário de classe da professora, algumas intervenções são descritas como forma de ação mediada que promova possibilidades adequadas à aprendizagem.

Na experiência de aprendizagem mediada, há um destaque especial à figura do professor como mediador. Acontece uma interação significativa entre o mediador, o mediado e o meio. Esta interação é imprescindível para haver um aproveitamento real e eficiente, numa situação de aprendizagem (Beyer, 1996 p.75).

Com as observações na sala de aula, constatou-se que, por meio da mediação, o aluno é capaz de gerar e processar informações. Comprovou-se que a professora tem papel fundamental nesse processo, pois a mesma cria estratégias adequadas às necessidades do aluno, favorecendo seu aprendizado e desenvolvimento.

[...] se o ensino deve ajudar o processo de construção de significados e sentidos efetuado pelo aluno, a característica básica que deve cumprir para realmente realizar sua função é a de estar de alguma maneira vinculada, sincronizada, a esse processo de construção [...] a condição básica para que a ajuda educacional seja eficaz e possa realmente atuar como tal é, portanto, a de que essa ajuda se ajuste à situação e às características que, a cada momento, a atividade mental construtiva do aluno apresentar (Coll, 2003, p.125).

Por meio das entrevistas, comprovou-se que os sujeitos da pesquisa sabem da importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem e que a mediação ocorre em diálogo coletivo, ou seja, professores e alunos produzem conhecimento em interação.

Assim, a experiência de aprendizagem mediada é definida por Feuerstein (1994) como:

Uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que media os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação mais generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo (p. 7).

Categoria Formação de Professores

A categoria formação de professores foi identificada no relatório individual do aluno e diário de classe, onde é possível perceber o nível de escolarização da professora, quando a mesma coloca as contribuições sócioconstrutivistas de Vygotsky e considera também os estudos sobre a teoria construtivista de Piaget em sua prática pedagógica.

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2002, p.24).

Nas observações, identificou-se que a escola **A** não se reconhece como espaço de formação. Não há coordenação coletiva para que os professores promovam discussões sobre o fazer pedagógico.

A esse respeito Candau (1995) recorre a Fávero:

[...] a formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. [...] faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado (p. 61).

Nas entrevistas realizadas, os sujeitos da pesquisa, em seus relatos, falam da importância da formação e da necessidade de buscar constantemente o conhecimento. Contudo, a escola não é promotora, nem facilitadora da formação continuada em serviço, pois não promove encontros de estudos que gerem movimentos de busca e de renovação por novas teorias e novas práticas.

A formação continuada em serviço propicia pensar os saberes docentes a partir da mediação com o trabalho, mas não significa exaltar a prática em detrimento da teoria, e sim articulá-las num processo dialético e construtivo, no qual criam redes de autoformação participada, em que compreendam a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (Nóvoa, 1992, p.26).

Finaliza-se a pesquisa com a convicção de que ainda há muito por realizar no âmbito da escola pesquisada, e que as categorias inclusão, mediação e formação de professores encontram-se em processo de construção.

5.Considerações Finais

Nas sociedades primitivas a educação era resultado da forma como os grupos se organizavam. Sua sobrevivência dependia dessa organização no seu modo de produção. Carvalho (2004), relata que na antigüidade primitiva, “a educação era voltada para o cotidiano, para a satisfação das necessidades”(p. 21). O homem desenvolveu uma série de mecanismos para suprir as suas necessidades de sobrevivência e convivência em grupo. Entretanto com a evolução da sociedade e o crescimento das comunidades humanas, este processo de socialização direta, tornou-se incapaz de responder às demandas das novas gerações. Como solução para esta lacuna surge o processo de educação. Nas sociedades industriais contemporâneas institui-se a escolaridade obrigatória como preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e vida pública. A educação socializa e permite a humanização do homem. Para Saviani (1991):

[...] a função educativa passa a ser desenvolvida, fundamentalmente, pela escola. Portanto, não é por acaso que é exatamente a sociedade burguesa que vai levantar a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, isto é, todos terão que passar pela escola. Os requisitos da sociedade moderna, que precisam ser apropriados por todos, provocam o surgimento da escola como instituição que deve garantir estes requisitos (p.30).

Um longo período foi percorrido entre exclusão e inclusão escolar e social, antes essa prática relativa ao atendimento dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEE era restrita as escolas especiais que em muitos casos desenvolviam um regime residencial no qual o ANEE era afastado da família e da sociedade. Esse procedimento conduzia a um aprofundamento maior do preconceito, reforçando a segregação e os preconceitos sobre as pessoas que fugiam do padrão de “normalidade” agravando-se pela irresponsabilidade dos sistemas de ensino para com essa parcela da população. A Declaração de Salamanca (1994) diz que:

Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (p.61).

O especial da educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos às escolas, e que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, englobando-os sem dúvida. Este especial da educação não é requerido apenas para a inserção de alunos

com deficiência, mas para que se possa reverter a situação da escola brasileira, hoje marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável das escolas.

Para Carvalho (2004):

as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (p.29).

Neste contexto, esse estudo procurou identificar se a escola e os professores estão preparados para trabalhar com a inclusão. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as deficiências na capacitação dos profissionais de educação com relação a orientação inclusiva, para os portadores de necessidades educacionais especiais.

A escola pesquisada é de ensino regular com inclusão, entretanto, não é considerada inclusiva, apesar de atender essa clientela. Organiza-se como espaço educativo que visa atender todos os alunos respeitando suas individualidades e particularidades, entretanto não está preparada física e administrativamente para essa clientela. Não houve adaptações físicas necessárias para receber esses alunos, não há rampas para o deslocamento com cadeiras de rodas, banheiros, salas e as carteiras adaptadas.

Na referida pesquisa ficou evidenciado que a escola trata-se de um espaço polissêmico e contraditório, onde os sujeitos a modificam e são modificados por ela, numa relação dialética e dinâmica. Por isso, analisá-la demanda investigar as diversas relações que se estabelecem a todo o momento, e também como os sujeitos se percebem diante deste contexto e sua postura frente às questões sociais.

Durante a investigação percebeu-se que a ação educativa cotidiana não é voltada para a coletividade onde os docentes pensam a docência e sua relação com a prática em sala de aula. O corpo administrativo e pedagógico da referida escola não conduz as coordenações coletivas, que deveriam ser momento de troca de experiências e construção novos fazeres. O produto dessa relação ensino-aprendizagem é exclusivo do professor, que pensa e realiza só as ações pedagógicas.

É importante considerar que na sala de aula pesquisada, os alunos são vistos em sua totalidade, e não são reduzidos aos aspectos cognitivos, dicotomizados, mas possuidores de desejos, crenças e valores. Desse modo, o trabalho pedagógico não se reduz ao repasse de conhecimentos fragmentados, mas são tratados em sua multidimensionalidade. Segundo Candau (1995):

A educação é um processo multidimensional. De fato ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Essas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõe, ou que são acrescentadas uma às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente (p.48).

Essa escola não se vê como espaço de formação, não valoriza os saberes docentes que vão surgindo a partir da mediação com o trabalho. Não leva em consideração o desenvolvimento pessoal do professor e seus projetos. Desse modo, é preciso investir nos saberes que os professores possuem e considerar que:

Os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (Nóvoa, 1992, p.27).

Pôde-se observar que a escola pesquisada ainda não se adequou aos pré-requisitos básicos para se tornar inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais não são atendidos por adaptações físicas e administrativas necessárias, afim de que o ensino, não só destes, seja eficiente.

Observa-se que há empenho por parte da professora regente em adequar o currículo, para com isso, maximizar o dia-a-dia na sala de aula, proporcionando aos alunos oportunidade de convivência. A socialização entre alunos, e destes para com o professor faz uma educação de qualidade. A valorização do conhecimento prévio dos alunos, o respeito às diferenças faz com que a educação dê certo, especificamente nesta turma da escola.

A professora empenha-se em fazer com que sua sala seja realmente inclusiva. Não há compromisso por parte da equipe administrativa, pedagógica e docente para que as

reuniões pedagógicas coletivas funcionem eficientemente. Os professores, na grande maioria trabalham individualmente.

Tanto a diretora, quanto a coordenadora afirmam que os cursos oferecidos são insuficientes e nem sempre atendem às necessidades dos professores. Reconhecem que as vagas oferecidas para estes cursos não atendem a demanda dos profissionais de educação e não vêem a escola como espaço de formação dos professores.

Percebe-se nos alunos satisfação e empenho na realização das tarefas cotidianas, em meio às dificuldades apresentadas relativas à inclusão escolar.

Pode-se concluir que a escola pesquisada não favorece a inclusão escolar por meio de ações efetivas. Fica comprovado que neste local as iniciativas são isoladas, portanto insuficientes no âmbito geral. O esforço conjunto, para que a escola funcione como um todo é deficiente. A professora realiza o trabalho pedagógico só, ou seja, com méritos próprios faz que o ensino em sua sala seja eficiente, visando a construção do saber.

O corpo administrativo não demonstra obter os conhecimentos necessários para tornar a escola inclusiva, nem ter vontade para que isso ocorra. A falta de iniciativa para com os órgãos competentes, faz com que haja estagnação tanto na estrutura física quanto pedagógica local.

No que cerne a formação de professores, fica comprovado, que, sem força de vontade dos docentes, estes não obterão os saberes necessários à uma prática educativa de qualidade, tendo em vista que a escola não é facilitadora deste processo.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. É reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente.

Assim sendo, o futuro da educação inclusiva está dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Não se muda a escola com um passe de mágica, mas a implementação da escola inclusiva é um sonho possível.

Os principais indicadores de sucesso desses projetos têm a ver com as mudanças atitudinais de professores, diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e alunos das escolas, diante da inclusão. Não se trata aqui de alunos com deficiência, mas de todos os alunos que estão na escola e dos que estão fora dela, porque foram excluídos ou ainda não conseguiram nelas penetrar, por preconceitos de toda ordem: sociais, culturais, raciais, religiosos.

A educação tem hoje um grande desafio que é garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos.

De modo geral, as escolas têm apresentado esperanças para os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso pode ser entendido como um processo de trabalho em que a escola acolha a todos, sem preconceitos e consciente de seus compromissos de formadora e não apenas de instrutora das novas gerações e transmissora de um saber, que é ultrapassado continuamente e que, assim sendo, não pode ser sistematizado aprendido/ensinado, como antes.

Infelizmente, ainda não se tem uma clara definição das autoridades educacionais sobre a adoção de uma política verdadeiramente inclusiva em nossas escolas regulares. Se a educação especial se protege, ao se mostrar temerosa por uma mudança radical da escola, a educação regular se omite totalmente, passando pela questão muito rapidamente, mas protegendo-se da mesma forma de toda e qualquer transformação de seu trabalho, alegando falta de preparo dos professores e de condições funcionais para atender a todas as crianças, inclusive as que têm deficiências.

Nesse jogo político-institucional quem perde são sempre as crianças e a nação brasileira, que tem suas novas gerações, mais uma vez, privadas dos benefícios de uma escola que ensinaria justiça, democracia e abertura às diferenças, pelo método mais eficiente: a convivência entre pares.

Uma modalidade de ensino única reduz as chances de se encaminhar os problemas e as dificuldades para ensinar algumas crianças, com ou sem deficiências, em ambientes à parte e remete os problemas de ensino às escolas, aos professores, à estrutura e ao funcionamento geral dos sistemas. Essa situação desafiadora faz com que se ultrapassem os limites pedagógicos e administrativos das escolas, na direção da inclusão.

Com muita propriedade Carvalho (2004) afirma que, “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (p.29). Portanto, o momento é de descartar os subterfúgios teóricos, as distorções propositais do conceito de inclusão condicionadas à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola. Porque sabe-se que é possível refazer a educação escolar, segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais.

De fato, as condições que se tem, hoje para transformar as escolas brasileiras autorizam a propor uma escola única, em que a cooperação substitui a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se complementem e que os talentos de cada um sobressaiam. Dentre inúmeras reformas, a elaboração e a execução de currículos, em todos os níveis de ensino, implicam em interação e não mais em distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada do professor para o aluno. Ambos podem e devem ser co-autores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, do planejamento à avaliação, e respeitando-se mutuamente.

A avaliação da aprendizagem torna-se um processo de duas mãos em que não se analisa apenas um de seus lados, o do aluno, sem conhecer o outro, o do ensino e atuação do professor.

As ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam, urgentemente, e re-inventar a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela funciona, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta.

Na perspectiva da educação aberta às diferenças e do ensino inclusivo a formação dos professores é construída no interior das escolas, continuamente, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações, conservadorismo.

Trata-se 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, como o sistema braile, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilingüismo nas salas de aula para ouvintes e surdos.

Há muitos meios de capacitar esses profissionais: nas Habilitações dos Cursos de Pedagogia, nas inúmeras especializações que se criam nos cursos de pós-graduação, na formação continuada oferecida pelas redes de ensino como "cursos preparatórios para a inclusão", no acervo de clínicas e instituições que atendem a alunos e pessoas com deficiência.

Kullook (2000) afirma que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas públicas (p.27).

A declaração de Salamanca (1994) afirma que, a capacitação de professores especializados deverá ser re-examinada, com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos, e o desempenho de um papel chave nos programas relativos a necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral, que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar em uma ou várias categorias particulares de deficiência.

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. Há mesmo um exagero em tudo o que se relaciona à educação especial, que desqualifica o ensino regular e os professores que não têm a habilidade de ensinar essa clientela.

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

A LDB já indica algumas implicações pedagógicas retiradas de contribuições teóricas em seu texto, quando se refere, por exemplo, a novos critérios para a formação de turmas escolares (ciclos de formação e de desenvolvimento). A LDB sugere planos de desenvolvimento individualizados das escolas, respeitando a identidade social e cultural dos alunos, participação ativa dos pais nas decisões das escolas e outros meios pelos quais pode-se compatibilizar os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva, com alternativas pedagógicas e organizacionais necessárias à sua consecução. Ou seja, mudam as escolas e não mais os alunos. Pensar, decidir e trabalhar em favor da inclusão é deflagrar por essa tão óbvia concepção, uma revolução no ensino.

Recomendações à escola

A escola pesquisada caminha a passos lentos para a inclusão escolar. Ali deve-se começar a pensar um projeto político pedagógico reflexivo, onde, gestores, professores,

comunidade escolar, famílias e alunos participem de forma eficiente, consciente e responsável pela sua construção.

As práticas pedagógicas devem ser revistas. Transformação de idéias, atitudes e pensar na coletividade como a chave para o sucesso. Adaptações curriculares que envolvam os alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando-lhes aprendizagem significativa, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades. Além disso, é necessário pensar urgentemente em adequações físicas que atendam a estes alunos.

6. Referencias Bibliográficas

ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2ª ed. Ver. E atual. São Paulo: Moderna. 1996.

AZANHA, José Mário Pires. *Estrutura e funcionamento da Educação Básica*. São Paulo: Pioneira. 2004.

BEYER, Hugo Otto. *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BOLÍVAR, A. *A escola como organização que aprende*. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera. (Org.) *Educar em Direitos Humanos: Construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARBONELL, Jaime. *A Aventura de Inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CARVALHO, Rosita E. *Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade em ruínas*. In: TRINDADE, Hégio (org.)

Universidade em Ruínas: na republica dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL, César et al. *Construtivismo na sala de aula.* 6 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CUNHA, Sofia M. T.; DANTAS, Fábio L.; ALMEIDA, Cirlene M.; QUERINO, Magda M. F. *Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal.* Brasília: Fund. Educ. do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia, 1993.

Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 1ª a 4ª série. 2.ed./Secretaria de Estado de Educação.– Brasília: Subsecretária de Educação Pública, 2002. 182p.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre a Educação para o séc. XXI.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. *ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico campines,* São Paulo: Papirus, 1995, 3ª ed.

DEMO, Pedro. *Ironias da educação – mudanças e contos sobre mudanças.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FIGUEIREDO, R. V. *Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade* in ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis.* 2.ª ed., São Paulo, Cortez,1998.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro.* 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade?. In: SILVA. TOMAZ Tadeu. (org). *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000

HARGREAVES, Andy. *Aprendendo a Mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

KULLOK, Maisa Gomes Bandão. *As Exigências da Formação do Professor na Atualidade*. Maceió: Edufal, 2000.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da Escola Pública*. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens docentes*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. *Produção de conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp)* In: ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão Escolar: O que é? Porquê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*.

São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTA, Marcos J.S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MEC. Legislação Específica. Leis, decretos e portarias (on-line). Disponível via URL: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>. Capturado em 11/08/2005 às 21:22.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares (on-line). Disponível na internet via URL: <http://www.educacaoonline.pro.br/adaptacoes/curriculares.asp>. Capturado em 13/10/2005 às 20:40

MION, Rejane Aurora. SAITO, Carlos Hiroo (org.). *Investigação – Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre. Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo, Papirus, 2000.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. *Os Professores e Sua Formação*. In: _____ (org.). 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

PETITAT, André. *Produção da Escola, Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução no ocidente*. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1994.

PIMENTA, Selma. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma. *Reverendo o Ensino de 2º grau, Propondo a Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos . *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15ª ed. Ver. E ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 1983, 4ª ed.

SACRISTÁN, José G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIAGO, Anna Rosa F.. Projeto político-pedagógico e Organização Curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA P.A. e FONSECA M. (orgs). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

SAVIANI, Demerval. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução as teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre. Artes Médicas Sul,

1999.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. (Orgs). *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos (on-line). Disponível na internet via URL: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Capturado em 19/09/2005 às 23:41.

VEIGA, Ilma P.A. *Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola*. In: VEIGA P.A. e FONSECA M. (orgs). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

VILLELA, Heloísa In: LOPES, Eliane M. Teixeira (org.) *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *As origens do pensamento da criança*. São Paulo: Manoele, 1975.

XAVIER, Libânea N. *Para além do Campo Educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova(1932)*. Bragança Paulista: EDUFS, 2002.

Apêndices

7.1. Apêndice A

Roteiro para Análise Documental

1. Qual a natureza do documento analisado?
2. Qual documento contempla as políticas públicas?
3. Em quais documentos fala sobre a inclusão?
4. O documento contempla a estrutura física e administrativa para uma escola inclusiva?
5. Este plano ou projeto contempla também a formação específica para os professores que trabalham com a inclusão?

7.2. Apêndice B

Roteiro de Observação

1. A inclusão é evidenciada em sala de aula? De que maneira? Com a professora? Com os alunos? Entre alunos e professor e o aluno incluso?
2. Há demonstrações de afeto entre professor e alunos e entre os alunos?
3. Como é a reação do professor em momentos de discussão entre os alunos com o aluno incluso? E quando há falta de respeito destes para com o professor?
4. O professor demonstra segurança em desenvolver atividades com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais? E os alunos com o aluno incluso? professor demonstra facilidade ou dificuldade para trabalhar com o aluno incluso?
5. Após analisar o caderno do professor foi possível perceber nele planejamentos para o aluno incluso ou voltados para a inclusão escolar?
6. O caderno do aluno incluso é corrigido? As atividades que o mesmo executa são acompanhadas e orientadas?
7. Há embasamento teórico em seus planejamentos?
8. Seus planos de aula condizem com a proposta do currículo?
9. Existe adaptação curricular para o aluno incluso? De que maneira é feito?
10. Analisando o caderno do aluno e do aluno incluso é possível perceber se estes possuem dificuldades ou facilidades em acompanhar as aulas ministradas?
11. Os alunos demonstram interesse e participação nas aulas? E o aluno incluso?

7.3. Apêndice C

Roteiro de Entrevista

1. O que você entende por Políticas Públicas?
2. Sua escola contempla estas Políticas em seus documentos? Quais?
3. Qual a concepção teórica da escola? Você concorda e segue esta ou elencou uma outra?
4. Você considera sua escola inclusiva? Por quê?
5. A escola possui estrutura física e administrativa para receber alunos portadores de necessidades educacionais especiais?
6. Para você, o que é mediação?
7. A relação afetiva com o aluno portador de necessidades educacionais especiais é diferente? Explique como se dá essa relação.
8. Quais as dificuldades que sente no desenvolvimento do trabalho com o aluno portador de necessidade educacional especial?
9. O que você observa nas relações entre os alunos ditos normais e os portadores de necessidades educacionais especiais?
10. A coordenação pedagógica funciona de forma eficaz a fim de sanar as dificuldades apresentadas pelos professores em sala de aula?
11. A coordenação orienta as atividades a serem executadas com o aluno incluso?
12. Sua escola oferece oportunidade de uma formação continuada? E para trabalhar com os alunos inclusos?
13. A família do aluno incluso participa de seu desenvolvimento? Como? Qual é o envolvimento da escola com a família?

Anexos

8.1. Anexo A

Categorias e suas definições

Inclusão: “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”(Mantoan, 2003 p.24)

Mediação: “É um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. É um processo interativo e social no qual os agentes participantes assimilam conhecimentos, trocam idéias, compartilham experiências e manifestam suas formas de ver o mundo.” (Vygotsky, 1995).

Formação de professores: “As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores”(Libâneo, 2004 p.113).

8.2. Anexo B

Siglas

| | |
|--------|---|
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| CESB | Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro |
| CADEME | Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| SESP | Secretaria de Educação Especial |
| CORDE | Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| SENEB | Secretaria Nacional de Educação Básica |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| CNEC | Campanha Nacional de Educação de Cegos |
| PNEE | Portadores de Necessidades Educacionais Especiais |
| EAPE | Escola de Aperfeiçoamento para os Profissionais da Educação |