

Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico

■ Anna Augusta Sampaio de Oliveira* e Lucia Pereira Leite**

Resumo

Na realidade brasileira a proposta da construção de um sistema educacional inclusivo encontra-se amparada legalmente e em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, muitas vezes, as práticas inclusivas se distanciam sobremaneira das proposições teóricas e legais. Assim, neste artigo, temos como objetivo discutir aspectos relacionados ao delineamento de políticas públicas de inclusão educacional, considerando as ações político-administrativas e as de caráter pedagógico. Colocamos em debate as dificuldades de apreensão do caráter inter-setorial do processo, do conceito de educação inclusiva, como também as dificuldades de materialização de práticas não excludentes, da transformação do contexto educacional, tanto no que se refere às concepções quanto às ações na busca de implantação e implementação de um sistema inclusivo.

Palavras-chave: Sistema educacional inclusivo. Práticas pedagógicas inclusivas. Ações político-pedagógicas.

Abstract

Construction of an inclusive educational system: a politic-pedagogical challenge

In the Brazilian reality, the proposal of the construction of an inclusive educational

system is supported legally and in theoretical principals based on democratic ideas of equality, equity and diversity. However, very often, the inclusive practices become distant from the theoretical and legal proposals. Thus, in this article, we have the objective of discussing aspects related to the outline of public policies of educational inclusion, considering the polity- administrative actions and the ones with pedagogical character. We put in debate the difficulties in apprehending the intersectional character of the educational process, the concept of inclusive education, as well as the difficulties in materializing the non-excluded pedagogical practices for the transformation of the educational context, not only about the theoretical conceptions but also about the operational actions to search for the establishment and implementation of an inclusive system.

Keywords: *Inclusive educational system. Inclusive pedagogical practices. Politic-pedagogical actions.*

Resumen

Construcción de un sistema educacional inclusivo: un desafío político pedagógico

En la realidad brasileña la propuesta de la construcción de un sistema educacional inclusivo se encuentra amparada legalmente y en principios teóricos fundamentados en

* Doutora em Educação; Professora da UNESP. E-mail: hanamel@terra.com.br

** Doutora em Educação; Professora da UNESP. E-mail: lucialeite@travelnet.com.br

ideales democráticos de igualdad, equidad y diversidad. Sin embargo, muchas veces, las prácticas inclusivas se distancian de sobremanera de las proposiciones teóricas y legales. Así en este artículo, tenemos como objeto discutir aspectos relacionados al delineamiento de políticas públicas de inclusión educacional considerando las acciones político administrativas y las de carácter pedagógico. Ponemos en debate las dificultades de aprensión del carácter intersocial del proceso de concepto de educación inclusiva, como también las dificultades de materialización de prácticas no excluyentes de la transformación del contexto educacional, tanto en el que se refiere a las concepciones cuanto a las acciones en la búsqueda e implementación de un sistema inclusivo.

Palabras clave: Sistema educacional inclusivo. Prácticas pedagógicas inclusivas. Acciones político pedagógicas.

Introdução

Presenciamos desde os anos finais do século passado, a certeza de que não há mais como compactuar com práticas sociais que intensificam os processos de exclusão social. E é neste contexto que se instala a discussão sobre inclusão, cujo movimento busca denunciar e repudiar essa sociedade excludente se inserindo

num movimento de caráter internacional, na busca de uma sociedade mais igualitária e mais justa, a qual não restrinja as oportunidades das pessoas ao poder econômico de cada um. [...] Portanto, a questão da inclusão e exclusão, antes de tudo, é uma questão política. (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Do ponto de vista educacional, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, sendo capaz de incorporar as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 109). Assim, a proposta de uma educação inclusiva coloca-nos frente a este grande desafio: transformar a escola da atualidade.

Estamos diante de uma das metas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos: aliar o processo de democratização quantitativa ao processo de qualificação da escola pública, num cenário político pouco favorável, uma vez que, se, por um lado há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda não de ser dadas as condições para sua operacionalização.¹

Embora possamos observar alguns avanços no delineamento de ações político-educacionais e propostas pedagógicas em busca de uma escola inclusiva, essas ações, de acordo com algumas pesquisas (MANTOAN, 2001; ZANATA, 2003; ALPINO; EMMEL, 2003; MORI, 2003; OLIVEIRA; ROCHA; FIGUEIROL, 2003; OLIVEIRA; POKER, 2003), ainda estão timidamente colocadas no cotidiano da escola e, muitas vezes, limitam-se à inserção de alunos com deficiência no interior das classes comuns, reduzindo, sobremaneira, os princípios teóricos e legislativos de uma educação inclusiva. Observa-se, assim, o desvirtuamento do

¹ De acordo como Oliveira (2003, p. 33): “a inclusão pode ser entendida como um princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade”. Para Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999, p. 21): “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.”

prescrito nas próprias regulamentações nacionais, ocasionando um “distanciamento entre o discurso oficial e o planejamento das condições concretas, não só da educação especial, mas da escola pública como um todo” (OLIVEIRA, 1996, p. 39).

De acordo com Ferreira (2004), outro aspecto que deve ser lembrado ao falarmos de políticas públicas de inclusão e que está no bojo das reformas educacionais observadas na década de 90, refere-se ao processo de desconcentração ou descentralização, como decorrência do prescrito na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1994) e da Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996) “que definiu as responsabilidades orçamentárias com relação à educação básica por parte da União, Estados e Municípios”, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF –, o que acaba por incentivar a municipalização do ensino fundamental², como decorrência da vinculação de 60% dos recursos orçamentários para a educação. Diz o autor (FERREIRA, 2004, p. 12-13):

Essa concentração [...] teve as contrapartidas negativas de uma lógica bastante quantitativa, além de negativamente discriminadora com relação aos outros níveis de ensino, inclusive no campo da educação especial [...] que pode consagrar as tradicionais práticas e alianças de uma história de assistencialismo e de omissão do poder público.

Sem entrar no mérito da efetividade das medidas educacionais propostas pelos municípios, há de se considerar o caráter de

complexidade do processo de municipalização, cujas decorrências não se restringem aos aspectos de ordem administrativa, mas, também alcançam os de ordem política, como bem lembrado por Gohn (2001, p. 108): “a descentralização é tratada como um instrumento administrativo quando ela é essencialmente uma medida política.”

Como conseqüência desse processo de municipalização, alguns ajustes orçamentários, administrativos, políticos e pedagógicos precisam ser realizados para se alcançar o ideário de uma escola democrática, pluralista e de qualidade. É importante perceber que a descentralização administrativa traz em seu bojo o desarranjo de toda a estrutura do sistema educacional, no que se refere aos aspectos de gerenciamento, organização e funcionamento.

Também podemos apontar a dificuldade no estabelecimento do quadro funcional da escola e da equipe de especialistas, levando, muitas vezes, à ausência de um gestor - da área da Educação - que se encontre sintonizado com as teorias educacionais e com o debate político-pedagógico atual, e que dê suporte às ações cotidianas do interior das escolas. Não raro, o gerenciamento da educação do município fica a cargo dos interesses político-partidários internos, desconsiderando-se a competência técnica-educacional necessária para a elaboração e a condução do sistema educacional municipal.³

Se, por um lado, apontamos as dificuldades inerentes ao processo de descentralização do poder, através da instituição de uma política educacional de municipaliza-

² É importante lembrar que com a municipalização do ensino fundamental os municípios tornam-se responsáveis diretos pela organização e funcionamento do sistema educacional de 1º a 8º séries do Ensino Fundamental (além do ensino infantil que já estava circunscrito aos municípios). Considerando-se que grande parte dos alunos com deficiência se encontram nesse nível educacional a necessidade e responsabilidade de construção de um sistema educacional inclusivo também torna-se tarefa primordial das prefeituras.

³ Claro que devemos levar em conta o momento que vivenciamos, em relação ao processo de municipalização, e que todas essas dificuldades podem ser superadas através de ações efetivas, no âmbito político-administrativo e pedagógico. Todavia, grande parte dos municípios ainda está para estruturar essa realidade.

ção, por outro, devemos apontar a possibilidade de a comunidade municipal participar ativamente das ações e planificações nas diversas áreas administrativas, uma vez que a conquista da autonomia pelos municípios aproximou os cidadãos da “instância decisória quanto aos rumos a imprimir à vida na comunidade. Aproximou, também, a instância do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas” (ARANHA, 2000, p. 5).

Há então a possibilidade, mesmo que latente, de a comunidade reivindicar seus direitos de cidadania, lutando pelos preceitos que, mesmo estando estabelecidos em lei, se encontram ainda distantes da prática cotidiana. E é exatamente aqui que vislumbramos um cenário positivo para ampliação dos serviços de atendimento educacional, através de ações reivindicatórias que busquem melhores condições do ensino público e que promovam as adequações necessárias para garantir, entre outras coisas, o acesso e a permanência de alunos ainda ausentes no sistema de ensino como, no caso, os alunos com deficiência.

Esse, certamente, é um momento precioso para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva, uma vez que ações inclusivas não surgem espontaneamente, mas dependerão de ações planejadas, as quais envolvem todos os setores sociais, não se restringindo à educação em si. O atendimento às necessidades educacionais extrapola a esfera meramente escolar e atinge todas as instâncias sociais, desde os setores de saúde e assistência social até o âmbito familiar.

Como vemos, concretizar a idéia de um sistema educacional inclusivo exige um planejamento bastante complexo, que engloba desde as ações a serem implementadas no macrossistema, a partir da elaboração de uma

política educacional diferenciada, até as ações pontuais no cotidiano da sala de aula, através de um planejamento pedagógico que atenda à diversidade dos alunos presentes na escola, inclusive daqueles com deficiência.

O desafio político-administrativo

Diante deste cenário, como, então, garantir o êxito de uma educação inclusiva? A atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais e a inserção daqueles com deficiência em classes comuns do ensino regular, requer uma organização diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. Alguns procedimentos diferenciados precisam ser garantidos para receber e manter, com qualidade educacional, todos os alunos na escola. O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão.

A própria equipe técnica responsável pela educação e que atua nas escolas precisa ser capacitada para lidar com essa nova proposta, tanto nos aspectos teóricos e legislativos, quanto nos operacionais e pedagógicos.

No entanto, infelizmente, o quadro de especialistas em educação especial é bastante restrito, do ponto de vista quantitativo. Como, então, cada município poderá dar conta de formar seus professores e criar um sistema educacional inclusivo? Ainda há de se considerar os investimentos, de toda ordem, a serem realizados, principalmente porque inclusão não significa, apenas, inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, mas prevê a mobilização da escola no alargamento de suas opções político-pedagógicas, para atender à diversidade de seu alunado. E, indiscutivelmente os

municípios precisam de indicativos teóricos, legislativos e operacionais para atuarem numa perspectiva inclusiva.

Em âmbito nacional, do ponto de vista legislativo, podemos apontar algumas ações político-educacionais que buscam traçar diretrizes gerais e nortear a construção de um sistema educacional inclusivo. No que se refere à legislação nacional, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1994) pode ser apontada como um marco no estabelecimento do direito à educação na rede regular de ensino, afirmando em seu artigo 208, inciso III que deve estar garantido “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.”

Outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1997), reafirmam o prescrito na constituição, estabelecendo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantia de currículos, métodos, recursos e serviços especiais de ensino, terminalidade específica, professores especializados e professores capacitados para educação de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular.

Em 2001 o Conselho Nacional de Educação aprova o Relatório da Câmara de Educação Básica e institui através da Resolução CNE/CP nº 2/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, estabelecendo parâmetros para a organização dos serviços de educação especial numa perspectiva inclusiva.

Aranha (2004, p. 48) enfatiza os itens relacionados pelos relatores que deveriam ser observados pelos sistemas de ensino (municipal, estadual e federal), como, por exemplo:

conhecer sua demanda, assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, planejar estratégias para responder às necessidades educacionais dos alunos, implementar ajustes para o atendimento a todos os alunos em classes comuns, elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão, promover ações de capacitação de professores e garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados.

Além destes documentos⁴, muitos outros irão reafirmar e indicar ações que conduzem à construção de um sistema municipal inclusivo, seja na área da educação ou em outros setores de atendimento público, como saúde, transporte, acessibilidade, trabalho, etc. Esse conjunto de documentos reúne importantes diretrizes e parâmetros para a condução de práticas sociais inclusivas, com destaque para a área educacional, mas que, por inúmeros fatores, não traz grande impacto para os municípios no sentido de fundamentarem a organização de um sistema educacional inclusivo.

Diante desta realidade e pensando em tornar acessíveis os conhecimentos teóricos e a aplicabilidade do ensino inclusivo nas escolas públicas municipais de todo o território nacional, a Secretaria de Educação Especial – SEESP –, órgão ligado diretamente ao Ministério da Educação, realizou, em dezembro de 2003, o lançamento público do *Projeto Plurianual de implantação da educação inclusiva: acesso e qualidade para todos nos municípios brasileiros* (ARANHA, 2004), reunindo 200 gestores e educadores

⁴ No âmbito nacional podemos ainda citar o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), que promulgou a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e em âmbito internacional a Declaração de Jomtien (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como marcos na discussão do processo de inclusão no Brasil.

de 128 municípios brasileiros que, após devidamente capacitados e regularmente monitorados, atuarão como multiplicadores no planejamento da implantação de sistemas educacionais inclusivos.

Apesar das ações da SEESP, no âmbito educacional, alguns dados têm demonstrado⁵ que as dificuldades não foram ainda superadas e há muito a ser feito para alcançarmos a transformação da escola em um espaço educacional acolhedor e aberto às diferenças. No entanto, compartilhamos com Aranha (2004, p. 50), quando comenta que

uma transformação no pensar e em práticas sociais não se efetiva por decreto, nem de um dia para o outro. Entretanto, o fato de decisões políticas serem tomadas e formalizadas na forma de legislação, favorece que se desvelem dificuldades, necessidades e que se criem espaços e meios que impulsionam a reflexão, o debate, o estudo e a pesquisa, a busca de soluções criativas e a promoção das mudanças desejadas.

Os princípios norteadores de uma Educação Inclusiva foram lançados, e as bases legais para a sua fundamentação estão postas. Cabe agora aos municípios o delineamento de pequenas ações e práticas sociais⁶ que, em conjunto, efetivem os ideais prescritos em lei, a partir de um planejamento estratégico a médio e longo prazo, a ser substanciado no Plano Municipal de Educação, o qual deverá conter diretrizes e indicativos na direção de um sistema educacional inclusivo.

O desafio político-pedagógico

Do ponto de vista educacional, levamos longos anos para compreender a dimensão política da escola, superando uma visão ingênua de neutralidade e objetividade. Vários autores (CALDART, 2001; FREIRE, 1983, 1987, 1998; MOYSÉS, 2001; PATTO, 1996; PERRENOUD, 2000, 2001; DUARTE, 2001), vêm denunciando o fracasso da escola em cumprir o processo social de “democratização e construção de uma sociedade mais igualitária e, além disso, [os autores] apontam o perverso papel que a escola vem desempenhando na manutenção das relações opressoras impostas pela sociedade capitalista.” (OLIVEIRA, 2004, p. 68).

Entre as inúmeras críticas, duas se destacam: uma refere-se ao descompromisso da escola em garantir o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, e a outra a promoção de ações educacionais que superem práticas pedagógicas homogêneas para uma diversidade de alunos. Na verdade, “a educação está sendo posta em sintonia com [um] esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado.” (DUARTE, 2001, p. 54)

Fazendo uma análise dessas críticas, podemos apontar que a escola, ao adotar o princípio da igualdade, considerava que o ensino deveria ser homogêneo, ou seja, um

⁵ Os dados preliminares de uma pesquisa em andamento (OLIVEIRA; BORGES, 2007), que tem como objetivo mapear as ações inclusivas dos 262 municípios do oeste paulista, tem demonstrado as dificuldades de estabelecimento de um sistema educacional inclusivo pela maioria dos municípios até então pesquisados (93). Estes dados estão relatados preliminarmente em Relatório PIBIC, de agosto de 2006.

⁶ Pesquisa em andamento (OLIVEIRA, 2007) que tem como objetivo acompanhar o processo de inserção em classe regular do sistema educacional de um aluno com Síndrome de Bourneville, vem demonstrando a importância de ações pontuais e assessoria especializada no delineamento de procedimentos específicos e cotidianos na dinâmica escolar para alcançar os preceitos legais e os princípios filosóficos da prática.

ensino igual para todos, por entender que a sala de aula era composta por alunos supostamente iguais – em relação a faixa etária, ritmo de aprendizagem, nível escolar, etc. Porém, ainda hoje, a adoção do princípio da igualdade não é garantia de respeito à diversidade e as diferenças existentes, seja do ponto de vista biológico, cultural, racial, econômico, desconsiderando-se quase que completamente o processo de formação da identidade pessoal.

O artigo 227, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1994), coloca que a promoção e defesa dos direitos humanos só ocorrem quando se respeitam as diferenças individuais, garantindo a todos os cidadãos a igualdade de direitos e proteção a qualquer discriminação, e isso não deveria ser diferente na escola.

Entendemos, desse modo, que a Educação Inclusiva, deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa idéia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desvantagem.

Aranha (2004), ao se referir a essas considerações, sintetiza a aplicação desses princípios, quando relata que reconhecer a diferença é ético. A falta da ética se dá quando as diferenças são utilizadas para a promoção de ações injustas, que desvelem desigualdades intoleráveis.

Particularizando para o atendimento educacional, a autora acrescenta que a ado-

ção da inclusão social (promulgado em Jontiem, Salamanca e Dakar) delinea contornos da convivência não segregada e do acesso ao espaço comum e aos recursos disponíveis na sociedade. Isso se deve dar a partir das adaptações e da disponibilização de suportes necessários para participação de todos na vida doméstica; escolar; social; profissional e econômica. O Brasil, por ser partidário e signatário desse paradigma, deve estabelecer parâmetros que possibilitem a transformação social, em consonância ao atendimento à diversidade.

Os municípios, por serem, em grande parte, os responsáveis legais para a implantação dessa nova proposta educacional, ao assumirem o ensino fundamental, vivenciam verdadeiros conflitos para a condução do processo educacional que atenda a todo e qualquer cidadão de sua comunidade, como se constata em Oliveira e Poker (2003, p. 237):

A construção de um sistema educacional inclusivo exige ações direcionadas e planejadas no âmbito político-pedagógico, decorrentes da política e da administração assumidas pelo município, que viabilizarão ou não, investimentos para a formação continuada do educador e da equipe técnica do departamento de educação municipal [...] Com a municipalização do ensino fundamental, assumindo inclusive o ensino especial, os municípios começaram a enfrentar uma realidade até então desconhecida: lidar com as heterogeneidades de toda ordem no mesmo espaço escolar, incluindo alunos que têm deficiências sensoriais, físicas ou cognitivas.

Lidar com essa nova realidade traz novos desafios aos municípios e exige uma nova organização escolar, mas, para isto, faz-se necessário, primeiramente, compreender os aspectos que envolvem a educação na diversidade, incluindo

os com deficiência que, embora devam estar integrados aos alunos comuns, muitas vezes necessitam de procedimentos diferenciados de ensino para que se garanta a sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. E isso não se dá “naturalmente”, ao contrário, depende de ações efetivas para a consolidação de práticas educacionais que atendam, com qualidade, à especificidade presente no alunado. Acreditamos que essas premissas são fundamentais, quando se pensa em promover ações político-pedagógicas, que visem à efetivação de um processo de ensino e de aprendizagem em concordância com as diferenças individuais (biológicas, sociais, econômicas, raciais, culturais ou de qualquer ordem).

Nessa perspectiva, estamos num momento de transformação das idéias, buscando compreender de forma diferenciada o processo de ensino e de aprendizagem e o papel da escola frente à formação humana, tendo consciência dos limites da escola e atuando nas suas possibilidades.

De acordo com os autores da teoria sócio-histórica (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1994; VYGOTSKY, 1993, 1998, 1999, 2001) à escola cabe um papel determinante no desenvolvimento psíquico da criança,

uma vez que o desenvolvimento humano está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico e, portanto, se dá a partir das interações concretas entre as pessoas e no processo de mediação semiótica. [...] No entanto, não é qualquer ensino que serve. Os autores da teoria sócio-histórica são insistentes na exigência de um ensino que não se limite à transmissão de conhecimentos, embora isto também seja necessário, mas que busque desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade intelectual, a sua consciência reflexiva e a regulação de seu comportamento. (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Todo ato educativo pressupõe a ação pedagógica que postula o caráter intencional e propositivo das práticas humanas formativas. É com base num conjunto de princípios epistemológicos que são determinados os objetivos desejados num contexto específico e, a partir daí se dá o estabelecimento de procedimentos pedagógicos que garantam o exercício da práxis educacional, no entender de Paulo Freire. Portanto, indiscutivelmente a educação possui caráter analítico, crítico e transformador, uma vez que possibilita a apropriação de novas formas de conceber as relações que se estabelecem entre os homens nas práticas sociais concretas.

González (2002, p. 27) reafirma este princípio quando postula que a “educação é intencional e pressupõe uma mudança na pessoa para melhorar e se aperfeiçoar, e, nesse sentido, o processo educativo pode alcançar distintos graus, mas é inacabado em sua pretensão de preparar as pessoas para a vida em sociedade.”

E é na intencionalidade do ato educativo que educação comum e educação especial unificam-se, na busca de condições favoráveis para o desenvolvimento de todos os alunos. O desafio que se coloca, no atendimento à diversidade, exigirá a previsão de ações educativas diferenciadas e a redefinição de políticas públicas de educação, para atender às características individuais de cada aluno. E, para que isso ocorra, uma significativa mudança conceitual deve ocorrer: o rompimento de alguns marcos definidores da educação especial, como o do modelo estritamente médico-biológico e psicológico, para assumir uma dimensão fortemente pedagógica (GONZÁLEZ, 2002; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA; LEITE, 2000; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Assim, a escola inclusiva é aquela que não precisa de adjetivações, pois une educação comum e especial, considerando as necessidades dos alunos durante todo o processo de escolarização, através de uma educação diferenciada. Ela ocorre, preferencialmente, na escola comum, sem descartar a hipótese de que alguns alunos, cujos comprometimentos sejam extremamente graves, tanto do ponto de vista clínico quanto pedagógico, poderão não ser beneficiados pelos serviços oferecidos por essa escola, necessitando de outro tipo de atendimento educacional.

Os objetivos desta escola da qual estamos falando, centram-se na aprendizagem e no apoio ao professor e ao aluno, para garantir a escolarização no ensino comum e facilitar o desenvolvimento das capacidades individuais. A escola, ao adotar a proposta de um ensino pautado em ações inclusivas, deve, de acordo com Mantoan (2001, p. 62), estar ciente de que:

Quando buscamos transformar o meio escolar em ambientes acolhedores, estamos aludindo a situações em que respeitamos os caminhos das descobertas e, portanto, às respostas que o aluno é capaz de dar para resolver uma situação-problema ou para realizar uma tarefa. Queremos compreender seus procedimentos [...] em uma dialética educativa, que não acelera, mas propicia a todos o tempo que necessitam para aprender.

Para que isso ocorra, é necessária uma substancial transformação do espaço escolar.

Particularmente, acreditamos que o Projeto Político Pedagógico⁷ da escola deveria ser o foco dessas transformações, uma vez que a implementação de um sistema inclusivo pressupõe trabalho unificado de toda equipe escolar, como também de suporte e assessoria de profissionais de outros setores municipais, como saúde, transporte, assistência social entre outros. No Projeto Político Pedagógico deve haver espaço para que a escola exerça sua autonomia e estabeleça suas prioridades, por meio do mapeamento das suas necessidades específicas e da comunidade na qual ela está inserida.

Mantoan (2001, p. 53-54) enfatiza este posicionamento quando relata:

Reconstruir os fundamentos e a estrutura organizacional das escolas na direção de uma educação de qualidade para todos remete, igualmente, a questões específicas, relacionadas ao conhecimento do objeto ensinado e ao sujeito que aprende. Trata-se de mais um desafio que implica a consideração da especificidade dos conteúdos acadêmicos e a subjetividade do aprendiz, ou seja, um sistema duplo de interpretação do ato de educar, referenciado por pressupostos de natureza epistemológica e psicológica, e a concretização de propostas inovadoras que revertam o que tradicionalmente se pratica nas salas de aula.

Na implementação da educação inclusiva há de se considerar a participação de especialistas para capacitar os professores nessa nova dimensão do processo de ensino e de aprendizagem, o que inclui a reflexão sobre os

⁷ Estamos adotando o seguinte conceito de Projeto Político Pedagógico: "instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, já que explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para quem se vai fazer, para quem se vai fazer. É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, através da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade." (ARANHA, 2003, p. 44, grifo do autor).

aspectos epistemológicos e metodológicos que possibilitem a transformação da realidade de sala de aula. Atualmente, não há como falar de procedimentos especiais de ensino para o atendimento do aluno com deficiência, sem o questionamento do processo educativo como um todo, o que envolve, conseqüentemente, toda a comunidade escolar.

Além disso, a estrutura curricular prevista no Projeto Político Pedagógico, deve considerar a possibilidade de adequações que possam atender às necessidades educacionais de seus alunos através, inclusive, do estabelecimento de exigências mínimas para a aprendizagem e critérios avaliativos para a elaboração de um documento de adequação curricular individual.

É importante também prever quais serão os agentes de identificação das necessidades educacionais especiais e os possíveis encaminhamentos de alunos que, por apresentarem comprometimentos que extrapolam os serviços educacionais, necessitam de avaliações e/ou atendimentos clínicos ou médicos.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico, que inclua as necessidades educacionais dos alunos que freqüentam a escola, exige que a equipe pedagógica realize um mapeamento de sua clientela, identificando "o perfil das necessidades [...] para decidir que serviços e recursos deverão cri-

ar e manter para satisfazer tais necessidades" (ARANHA, 2000, p. 5). É a partir da análise desse perfil que a escola deve mapear e estabelecer suas linhas de ação, para o planejamento da implantação de um sistema escolar inclusivo. Isso exige tempo, mas com um plano de trabalho bem elaborado, que permita traçar as prioridades e prever um *continuum* dessas ações, certamente a escola irá caminhar de forma gradativa, para que as mudanças ocorram na direção desejada e possam, ao longo do tempo, efetivar o sonho de uma escola pluralista, democrática e de qualidade, em conformidade com os princípios norteadores da Educação Inclusiva.

Considerações finais

Ao discorrer neste artigo sobre temáticas diretamente relacionadas com a efetivação de um sistema educacional inclusivo, percebemos a necessidade iminente de discussões e reflexões que apresentem apontamentos ou direcionadores na tentativa de desenvolver propostas educacionais inclusivas, ou ainda que relatem as pesquisas acerca das práticas já realizadas no contexto atual.

Entendemos que as considerações apresentadas anteriormente fazem parte de um longo trajeto a ser percorrido para a implantação de uma Educação Inclusiva, porém é uma opção justa e possível de ser trilhada, no campo educacional.

Referências

- ALPINO, A. M. S.; EMMEL, M. L. G. Atendimento educacional de alunos com paralisia cerebral no ensino público regular de Londrina. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- _____. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. *Educação especial: temas atuais*. Marília, SP: Unesp: Marília-Publicações, 2000.
- _____. *Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos: a fundamentação filosófica: a história: a formalização*. Brasília, DF: SEESP: MEC, 2003. Versão preliminar.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- _____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: < http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Decreto/3956_01.html >. Acesso em: 22 nov. 2007.
- _____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Legislação, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/em1496.doc> >. Acesso em: 22 nov. 2007.
- _____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB*. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.
- CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, [1990?].

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> >. Acesso em: 22 nov. 2007.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

MORI, N. N. R. Alunos especiais inseridos em classes regulares. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.) *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. *Educação especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência*. 1996. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

_____. *Educação inclusiva: notas sobre o processo de aprendizagem de uma criança com Síndrome de Bourneville em classe comum do ensino regular: Projeto de Pesquisa Trienal*. Marília, SP: Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2007-2009. Circulação restrita.

_____. *Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva*. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

_____. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. 343 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S.; BORGES, C. S. *Educação inclusiva: mapeamento das ações implementadas pelos sistemas educacionais dos municípios da região oeste do Estado de São Paulo: relatório PIBIC 2006*. Marília, SP: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2006. Circulação restrita.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. *Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais*. In: MANZINI, E. J. *Educação especial: temas atuais*. Marília, SP: Unesp: Marília-Publicações, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. *Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, n. 3, v. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. *Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem*. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. *A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. The fundamentals of defectology. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1993. v. 2.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade: revista de ciência da educação*, Campinas, SP, ano 21, n. 71, p. 21-44, out. 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

ZANATA, E. M. Avaliação do primeiro ano de implantação de um projeto de inclusão em uma escola de ensino fundamental da rede pública no Estado de São Paulo. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

Recebido em: 29/04/2007

Aceito para publicação em: 31/07/2007