

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

1. ALEX SANDRO TOMAZINI
MESTRE
UNIVERSIDADE BRASIL
alextomazini@bol.com.br

2. ELISANGELA BASTOS ALVES LEITE
ESPECIALISTA EM ALFABETIZAÇÃO
FACULDADES INTEGRADAS GUARULHOS
elibalves@yahoo.com.br

RESUMO

Na atualidade surge um novo paradigma para as escolas que é propiciar uma educação inclusiva para todas as crianças. Este artigo cujo nome é “A escola e a inclusão escolar” mostra a importância de colocar todas as crianças dentro da escola e trabalhar com elas buscando uma educação de qualidade. O objetivo desse estudo é demonstrar a importância da escola e da ação docente indicando que uma educação inclusiva proporciona crescimento cognitivo e inserção social. Busca também apontar a necessidade das escolas reverem o Currículo, dando enfoque à cultura da população que é atendida, pois isso favorece a inclusão. A metodologia está calcada na pesquisa bibliográfica de autores que enfatizam a importância da escola se abrir para as crianças com necessidades especiais e, levá-las a se integrar na sociedade e na comunidade. Mostra que a educação especial incorpora princípios de uma pedagogia forte e atual, benéfica aos alunos matriculados na escola. As ações dos docentes devem garantir um melhor rendimento escolar para todas as crianças envolvidas com o processo escolar. Portanto, esse estudo pretende auxiliar o professor em sua nova tarefa de praticar a inclusão para todos e, favorecer as escolas inclusivas que acreditam que educação se faz com qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Integração; Currículo.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a escola inclusiva, sob a ótica da educação especial, revendo a necessidade da inclusão das crianças nas escolas. Nele se indica que, há um novo pensar em educação especial, e a inclusão deve ser vista como um fator de cidadania. As medidas protetivas exigem uma mudança de perspectiva, na área educacional com referência à prática da inclusão. Esse mecanismo precisa surgir fruto de um movimento amplo, envolvendo a todos os atores da escola.

Além disso, sabe-se que é essencial superar a evasão e a repetência existente nos modelos educacionais tradicionais, levando à inclusão escolar de todas as crianças, principalmente dos alunos portadores de necessidades especiais. Entende-se que um trabalho efetivo leva à superação dos preconceitos existentes, além de não comprometer a qualidade do ensino dado a todos, como alegam alguns professores. Assim, neste artigo se demonstra que, compete a cada educador e, à escola potencializar a inserção do aluno portador de necessidades especiais auxiliando na questão do letramento dessas crianças. Este estudo é voltado para professores de educação especial e para docentes, que possuem em sala de aula alunos com dificuldade de aprendizagem, mas que aspiram sua plena inclusão no ensino fundamental.

2. OBJETIVO

O objetivo desse estudo é demonstrar a importância da escola inclusiva e apontar a necessidade dos professores mudarem o foco da educação tradicional e rígida para uma real educação inclusiva.

3. METODOLOGIA

A metodologia se assenta na pesquisa bibliográfica de autores que enfatizam a importância da escola acolhedora, que recebe as crianças portadoras de necessidades especiais, e suas famílias, trabalhando em conjunto e, ajudando-as a crescer cognitivamente. Atualmente, a escola inclusiva, é desafiada a dar uma resposta coerente, aos desafios de aceitar todas as crianças e dotá-las de noções básicas de alfabetização e letramento, valores e cidadania, de tal forma que, essa formação lhes permita viver em sociedade.

4. REVISÃO DA LITERATURA

A base de construção do conhecimento acadêmico, de acordo com Leite (2001) está centrada na escola, pois é ela quem trabalha com o saber universal, produzido e reproduzido através dos tempos. Esse conhecimento, historicamente acumulado, se funde àquele que o aluno traz como bagagem, que é fruto de sua experiência pessoal, social e cultural.

Assim, a ação educacional auxilia o aluno a superar o senso comum, estimulando sua ação durante a apreensão de um fenômeno, ou de um objeto. Dessa maneira, o aluno é capaz de distinguir o que estuda em classe daquilo que já sabe, dentro das diversas áreas do conhecimento, percebendo a diferença entre o conhecimento científico e o senso comum.

Na escola, conforme Leite (2001) a construção do conhecimento acontece de forma predefinida, intencional e deliberada, pois alunos e professores têm objetivos escolares explícitos que devem ser alcançados. Os professores são protagonistas da ação educacional, trabalhando as metas que se convertem em ações. Essa construção deve acontecer durante um ano letivo, sendo planejada para uma aula, num bimestre, ou semestre, dependendo enfim, de ações sistematizadas, para atingir o objetivo determinado em uma matéria.

Paro (1999) demonstra que a escola é a instituição formal que detém a responsabilidade da passagem da vida particular e familiar da criança para o domínio público, por isso possui uma função social reguladora e formativa para todos os alunos. O conhecimento nela produzido é revestido de valores éticos, estéticos e políticos, com os quais os alunos precisam se identificar. Ainda que a escola seja “liberal” e, descarte modelos totalizadores e coercitivos de ensino e de gestão, sua função social deve ser considerada e respeitada.

A escola, seus gestores e professores têm o compromisso de trabalhar a favor das mudanças sociais, aprimorando as relações entre as pessoas que a frequentam. Todos na escola são educadores, vistos como os atores incumbidos de implantar nos alunos o respeito e o cuidado com o mundo físico e com os bens culturais que existem. Devem exercer assim, a função de educar, mesmo que estejam em outros níveis, como as merendeiras, os ajudantes gerais, os porteiros. Embora muitos funcionários não se vejam como educadores é essencial que o núcleo gestor os capacite para tal função. PARO (1999, p. 45)

Nos anos 70 e 80, muitas críticas foram feitas, à escola como instituição formal e segundo Mantoan (2003, p. 11) “as escolas se entupiram de formalismo, em um tempo em que o conhecimento passa por uma reinterpretação”.

Essas críticas mostravam que, a escola ajudava na manutenção e reprodução das desigualdades social sendo uma instituição elitista e padronizada. Paro (1999, p.78), enfatiza que essas críticas atacavam o modelo pedagógico vigente no Brasil, que, “se pretendia como universal”. Além disso, as ações pedagógicas vistas como utópicas, tinham como objetivo alcançar a “igualdade formal” e nessa época tornou-se comum tentar homogeneizar as classes, obedecendo a sua organização formal.

Abordando sua ordenação formal, Paro (1999, p. 64) explica que, “sua constituição em classes, com turmas homogêneas, obedecendo a um mesmo programa, que deve ser desenvolvido num tempo pré-determinado” culminava em um ensino engessado, fruto de uma instituição altamente excludente.

Entretanto, para Mantoan (1999, p. 74), essa modalidade de ensino mesmo sofrendo críticas não mudou e ainda vigora no Brasil. Ela explica que a escola “não mostra nenhuma sensibilidade para com a natureza biológica, psicológica, sociocultural e econômica dos alunos que a procuram”.

Também Freire (2002) indica que a escola contribui para o fracasso escolar do aluno e, afirma que essa instituição passa a responsabilidade do fracasso do aluno à família, terceirizando sua obrigação de instruir e ensinar.

Os autores Coll e Palácios (2000, p.188) apontam que a terceirização da responsabilidade e do fracasso do aluno para a família promove no interior da escola, o surgimento da “teoria do dom ou das aptidões e da teoria da carência cultural”. Essa teoria exacerba as ideias sobre a desigualdade existente na sociedade e também exime a escola das suas responsabilidades para com a formação dos alunos. Essa visão se amplia quando se percebe que:

(...) A escola tem o poder de fabricar “hierarquias de excelência”. Por um lado essas hierarquias refletem as representações de êxito e de excelência socialmente construídas e partilhadas. Por outro, resultam de uma relativa autonomia da escola para determinar suas exigências de um desempenho do aluno. PERRENOUD (2000, p. 168)

É através dessas hierarquias de excelência que a escola procede à classificação e julgamento de seu aluno, prevendo seu êxito ou seu fracasso. Essa avaliação se converte em uma previsão sobre o percurso escolar do aluno, ainda que aconteça fora dos padrões normativos de classificação e avaliação.

Essa avaliação equivocada demonstra que a escola sofre uma crise global, nela os velhos paradigmas de modernidade são contestados (como a existência de um conhecimento estático que cabe ao professor transmitir ao seu aluno), a função do docente como sendo sempre aquele que ensina. Entende-se que, atualmente esses conhecimentos passam por uma reinterpretação, mas, a postura docente e a forma de trata-los precisam ser inovadas.

Por isso, Mantoan (1999, p. 78) critica a forma de a escola proceder na atualidade. Ela explica que, já não se pensa e nem mesmo se ensina como antigamente e que as ideias no interior da escola fazem parte de sistemas, que se convertem em novas competências. Essa “rede que integra saber e agir” envolve o sistema escolar, formando um tecido que envolve do ensino fundamental até o terceiro grau. Assim, tanto professores como os alunos precisam ensinar e aprender dentro desses novos conceitos e mudanças.

Assim, as mudanças ocorrem e as instituições enfrentam o que Mantoan (1999) denomina de “crise do conhecimento”. Ela transparece porque muitos professores não sabem como enfrentar essa nova realidade escolar.

Para Perrenoud (2000, p. 200) a crise de conhecimento, decorre também da “pedagogia diferenciada” que exige que os alunos aprendam, independentemente de suas origens sociais, seus recursos culturais ou econômicos. Ele explica que, essa Pedagogia só será aplicada se ocorrerem mudanças profundas na cultura escolar, com novo contrato didático. Ele se assenta em uma relação de confiança entre o professor e o aluno, resgatando suas tarefas de ensinar e aprender.

A pedagogia diferenciada é essencial quando na classe tem crianças com dificuldades de aprendizado. Ela favorece o surgimento da escola inclusiva, pois trabalha a “pedagogia das diferenças”. PERRENOUD (2000, p. 210)

Para esse autor a “pedagogia das diferenças” rompe com a lógica da massificação e abre um espaço importante na escola inclusiva. A partir dela, a escola inclusiva deve oferecer agrupamentos alternativos, planejamentos diferenciados que atendam às diferenças individuais. Suas práticas devem estimular a socialização, indo além da simples informação, com debates entre os alunos, com espaços de cooperação e fraternidade. PERRENOUD (2000, p. 215)

A pedagogia das diferenças favorece ainda o surgimento de “espaços multiculturais” ou espaços diversificados, que atendem às diferenças existentes na escola, facilitando a socialização da criança.

A socialização na escola favorece a inclusão e impede a segregação das crianças consideradas “diferentes”, porque não acompanham o conteúdo exigido no currículo formal. De acordo com Paro (1999) existe uma crença generalizada que institucionaliza o currículo formal e seus programas. Essa crença estabelece conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em cada série e ano de estudo dentro do sistema escolar.

Nesse sistema, a questão da aprendizagem desde o início está centrada em quem aprende, e em quem não aprende. Para esse autor, diferente de, estar com dificuldade, muitas vezes, a criança com necessidade especial, manifesta um problema, um comprometimento na sua saúde e a família, a escola e o professor não sabe como lidar com ele.

Portanto, Paro (1999, p.68) demonstra que é de suma importância que “se determine que tipo de homem se queira formar, com estudos das metas, objetivos, e clarificação da real missão a que a escola se propõe durante o ano letivo”. Nesse novo paradigma, a questão pedagógica está centrada no Currículo gestado pelos integrantes da escola. Ele é determinado por estudos, feitos pelos integrantes da comunidade e da escola.

Entretanto, é essencial ter clareza que o texto da Lei 9394/96 delega o Currículo à competência da Unidade Escolar, mas que existem determinações que são emanadas dos órgãos responsáveis do sistema educacional e, devem ser esplanadas ao demais envolvidos na ação educativa e ser respeitadas nesse

currículo voltado para a escola que se quer, de acordo com o Projeto Político Pedagógico. PARO (1999).

Os pais, professores, gestores e funcionários que fazem parte da escola gestam o Projeto Pedagógico, conforme artigo 12 da Lei no. 9394/96 (L.D.B.). Esse artigo determina que todos que participam do processo, devem respeitar suas diretrizes e, coloca-las em prática.

(...) Essa unidade, porém, precisa contemplar a totalidade do ato educativo. Assim, o projeto pedagógico deve conter filosofia e princípios de trabalho da escola, em sintonia com a educação nacional, objetivos, metas, estrutura organizacional; infraestrutura física, currículo, e tempo escolar; métodos e técnicas de ensino; mecanismos, instrumentos e processos de capacitação de seu pessoal, os meios e recursos pedagógicos e financeiros. CASTRO NEVES (1995, p.121).

Esse processo favorece a democracia e a autonomia resultando em uma escola de qualidade, aberta à comunidade e à sociedade. Entretanto, Paro (1999, p.70) afirma que é imprescindível que a população carente, os migrantes e imigrantes, os grupos minoritários, usuários desta escola, rompam as suas barreiras naturais para buscar a transformação efetiva da escola, e da sociedade.

Esse autor enfatiza a existência do currículo formal formado por documentos emanados das diretrizes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por normas dos Conselhos de Educação, dos PCNs (Proposta Curricular Nacional), enfim dos órgãos governamentais, que determina a organização curricular.

A organização curricular é, pois, a estrutura formal imposta pelos órgãos normativos que estabelece um desenho semelhante para todas as escolas em seus níveis de ensino. Ali são propostos os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e a forma de avaliação que se deve praticar, e Paro (1999) aponta os

problemas que essa organização curricular acarreta para a escola e para os professores.

Paro (1999) também enfatiza a necessidade de buscar um novo currículo para a escola, pois o atual é engessado e falho.

(...) A concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano da escola. (PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001, p.30).

Essa concepção redutora envolve as tarefas acadêmicas de dentro da sala de aula, os conteúdos exigidos, que muitas vezes não estabelecem um vínculo real com o que ocorre fora dos muros da escola. Segundo Coll (1999) o currículo formal é uma cultura real, que determina a forma de fazer os agrupamentos de alunos, de usar os materiais existentes e de realizar a avaliação. Mas esse autor explica que esses critérios deveriam ser decididos na Proposta Curricular.

A Proposta Curricular é, portanto o documento feito no planejamento pelos envolvidos no processo educacional, pais, alunos, professores, gestores, comunidade e funcionários tem a tarefa de dar os rumos para que a escola se torne inclusiva.

Na Proposta Curricular se indica rumos para a educação inclusiva. Ela irá se entrelaçar em uma rede com o conhecimento existente, em uma multidisciplinaridade, dando condições de real aprendizado a todos na escola. Esta rede de conhecimentos une os indivíduos, e faz surgir a escola inclusiva, com docentes que trabalham a pedagogia da inclusão.

A escola inclusiva tem como princípio a socialização do conhecimento elaborado pela sociedade, levando à construção de novos saberes. Sob a ótica inclusiva acontecerá à criação de conteúdos e técnicas que garantam a apreensão

do saber pelos homens, no sentido de descobrir, inventar, criar, transformando o meio em que vivem e revitalizando o papel político da educação e do professor. O professor tem um papel a cumprir neste espaço, e os caminhos para transformação do seu fazer pedagógico passam pelas dimensões da sua competência técnica. (COLL, 1999)

Essa competência lhe permite dialogar com as redes que se estabelecem dentro da escola, respeitando as diferentes maneiras de viver que são experimentadas pelas pessoas, suas experiências pessoais, seu conhecimento. A prática diária estará subordinada aos materiais curriculares pré-estabelecidos mudando o contexto das atividades práticas, criando novas redes sociais. Assim, se formarão as redes de poder, do saber, do fazer didático permitindo a formação curricular transformadora, levando a novos paradigmas de ensino. (COLL 1999)

Mantoan (2004) alerta que toda ação de mudança de paradigmas, precisa estar voltada para a inclusão dos alunos, com diagnóstico bem feito e bem elaborado. Ela acrescenta que o objetivo da avaliação do indivíduo deve ir além da identificação das dificuldades da criança e dos obstáculos para sua inclusão no ambiente e na escola, incluindo um plano de ação para se trabalhar.

Esse plano de ação, muitas vezes é denominado de currículo alternativo e ajuda na inserção do indivíduo com necessidades especiais (mental ou física) na sociedade. Os professores dessa forma facilitam a adaptação do currículo apropriado ao aluno. (MANTOAN 2004).

Essa autora explica que ainda hoje, as escolas obedecem ao currículo como se atendessem a um aluno idealizado, centrado em um projeto escolar que premia o mérito, criando nas escolas um ambiente homogeneizado, que equipara as diversas crianças. Para ela, a escola assim configurada, pratica a exclusão e não atende aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Mesmo que defina a necessidade de processos compensatórios e de normalização dos estudos, faz isso apenas para oferecer à sociedade uma aparência de preocupação com o desenvolvimento dos seus alunos. MANTOAN (2004).

Essas escolas, dessa forma, consolidam seu poder e estabelecem as bases sutilmente, elaboradas e selecionadas, para eleger a identidade daquilo que elas consideram “normal”. MANTOAN (2004).

Nessa identidade a escola atual seleciona e regula suas práticas educativas, referendando a retenção e a promoção de seus alunos, desconsiderando o fato que as pessoas são diferentes dentro e fora da escola. Para essa autora é preciso o indivíduo exercer seu direito de ser diferente e ser reconhecido e valorizado. Ela considera que é convivendo, reconhecendo e valorizando as diferenças que o aluno vive uma experiência essencial para crescer como pessoa e reconhecer a diversidade do outro. MANTOAN (2004).

Segundo Stainback (1992) as escolas que, realmente, buscam acolher a diversidade estão atentas em criar um currículo de habilidades sociais possibilitando aos alunos enfrentar os problemas que surgem nas aulas. Neste contexto, para esse autor, a cultura escolar nas escolas inclusivas se baseia em princípios de igualdade, justiça e imparcialidade para todos.

Para Stainback (1992), uma escola inclusiva é aquela onde os alunos são reconhecidos, valorizados e respeitados, cujo currículo e metodologia estão centrados em cuidar de tudo o que é ensinado, de como é transmitido e onde se desmistifica o preconceito que envolve os portadores de necessidades especiais. A compreensão e o entendimento da superação de preconceito não significam, segundo Mantoan (2004) que a criança não possua alguma síndrome. Esses sentimentos de pertença fazem com que ela, ao se aceitar diferente e, ao ser aceita como tal, supere a segregação e atuando na exploração de seus limites possa encontrar um potencial que possui, mas que não utiliza.

Conforme Stainback (1992) pessoas com limitação, ou com necessidade especial, deve ser vista a partir de suas evidências, de suas qualidades e habilidades para atingir seu potencial. Assim Mantoan (2004) enfatiza:

(...) Acredito, portanto, que todo o empenho deverá ser dirigido no sentido de integrar ao sistema escolar regular normal a maior parte das crianças; mas me parece que uma parcela significativa de

indivíduos portadores de deficiências terá melhores oportunidades de aprendizado e de desenvolver de forma otimizada seu potencial em uma situação de aprendizado diversa daquela que nosso sistema educacional regular pode oferecer-lhes nos dias de hoje. (MANTOAN, 2004 p. 67)

A integração com qualidade ocorre através do empenho do educador, da família e a escola. Essa ação busca otimizar o potencial da criança, respeitando sua socialização com ações pedagógicas concretas.

A ação pedagógica é abrangente, segundo Stainback (1992) quando evita ficar apenas no estágio orgânico da deficiência. Esse autor enfatiza a importância e relevância dos aspectos socioculturais na formação e funcionamento da parte psíquica da criança, favorecendo o entendimento entre pais, criança, e os demais membros da Unidade Escolar.

Para Tiba (1996) a escola possibilita uma intervenção mais efetiva, e duradoura na formação da criança quando a incita a vencer os desafios que se apresentarem nas tarefas diárias consolidando essas conquistas. Para Tiba, (1996, p. 110): “um profissional não pode definir um único tipo de postura perante as diferentes classes, idades e níveis sócio-econômico-culturais”. Ele precisa olhar além das condutas psicopatológicas, das medidas terapêuticas, ou que podem eventualmente precisar de psicoterapia. TIBA (1996)

Campos (1999) indica que a ênfase dada aos aspectos deficitários que os alunos apresentam leva o professor a negligenciar a inclusão fazendo uso de outros recursos de análise ou sem buscar um estudo mais aprofundado das deficiências que a criança mostra. Indica que é preciso ouvir a opinião de outros docentes, daqueles que ministram disciplinas diversas, e por isso podem emitir um juízo diferente, ou mais abalizado sobre a criança. Esse autor enfatiza que muitas vezes, esta previsão ou diagnóstico, colabora para que uma informação, mal feita ou, emitida sem maiores critérios, acompanhe o aluno pela vida a fora, com uma carga de preconceito letal. Nesse sentido:

(...) Em relação à escola, deve-se observar a metodologia usada, o uso de sanções ou castigos e prêmios, e a coerência entre o ensino proposto e a etapa de desenvolvimento da criança. Outro nível de análise importante é o da ideologia subjacente às relações interpessoais e aos programas escolares, o autoritarismo e a violência existente no sistema educacional, o próprio vínculo do professor com a aprendizagem e seu prazer em ensinar. CAMPOS (1999, p. 213)

Na ótica desse autor, o que a escola mais pratica é a exclusão social, portanto, para ele, a educação escolar se estrutura e se consolida, seguindo os princípios da não exclusão, quando a escola considera as experiências socioculturais dos alunos, seus saberes e as práticas familiares. A inclusão escolar será, pois, decorrente de uma educação acolhedora onde se fundam as modalidades de ensino especial, ensino regular e boas medidas pedagógicas. CAMPOS (1999)

De acordo com Mantoan (2004) essas medidas pedagógicas representam a única abordagem possível para uma criança que parece estar sempre a se organizar em torno de sua deficiência. Essa autora mostra que a organização da criança depende do modelo de inclusão oferecido. Explica que, o professor precisa ter o conhecimento das bases teóricas do currículo, identificando as práticas tradicionais em sua sala de aula, contando com apoio dos conceitos socioconstrutivistas.

Para Mantoan (2004) os conceitos sócioconstrutivistas têm demonstrado que a criança que se mantém em um estado de isolamento social não desenvolve as suas funções sociais. As interações sociais assumem formas diversificadas em sala de aula como o ensino interativo, a aprendizagem cooperativa e outras modalidades onde o professor estabelece parcerias produtivas.

Sassaki (1997) afirma que as ações da escola devem contribuir para a inclusão escolar e social de seus alunos superando mitos ou preconceitos. Ele demonstra que alunos com necessidades especiais têm o direito de participar das

atividades em classe, devem ser considerados membros ativos em sua comunidade, e vivenciar uma plena inclusão.

Porém, Fernandes (2007) considera que a escola enquanto organização instituída é uma mantenedora de situações de discriminação social. Para ela, a exclusão é mais forte sobre as crianças que apresentam uma dificuldade de aprendizagem, ou que possuem deficiência mental, pois muito pouco foi mudado no currículo para atender crianças assim. A falta de opções de atendimento acarreta fracasso e:

(...) O fracasso escolar pode ser entendido, por duas ordens de causalidade; uma interna à estrutura familiar, que diz respeito ao individual e outra externa, ligada à qualidade de estímulos do meio, à escola e a aspectos sociais da aprendizagem. CAMPOS (1999, p. 213)

O diagnóstico feito pelo professor, sobre o desempenho da criança geralmente é levado ao conhecimento dos pais, e da própria criança. Ele se transforma em um rótulo perene, para esse autor. Por isso, ele afirma que o diagnóstico feito na escola visa apenas explicitar as condições de aprendizagem do indivíduo, identificando suas áreas de competência e de dificuldades e deve ser utilizado apenas para auxiliar a criança, surgindo como um mecanismo de inclusão.

Para Campos (1999) os princípios da inclusão se aplicam não somente aos alunos com deficiência, mas também àqueles que se encontra em situações que envolvem risco, de qualquer ordem. Para ele, a escola inclusiva é aquela direcionada para todos, e o grande desafio da atualidade é que a sociedade atual não admite que alguém se omita no trato aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Mantoan (2004) explica que a questão desafiadora colocada para a escola inclusiva é fazer com que os docentes aceitem seus alunos que apresentam necessidades especiais. Em seguida, centrar fazer com que eles centralizem seus esforços em não permitir que nenhum aluno se isole, ou nem que seja avaliado de

forma excludente. Essa autora afirma que o professor precisa multiplicar suas ações, respeitando as diferenças e, garantindo o sucesso na aprendizagem de todos.

O professor aberto à inclusão sabe que crises, brigas, desentendimentos são comuns entre as crianças, tanto em seu ambiente em sala de aula, como em momentos de recreio. As crises e desentendimentos segundo precisam ser entendidos como momentos de desequilíbrio importantes para a formação cognitiva, assim como as frustrações são essenciais para um crescimento psicológico sadio. A diferença entre uma personalidade sadia e outra psicótica é o modo de lidar com esses sentimentos. WINNICOTT (1975).

Segundo Mazzota (2004), uma proposta pedagógica que leva à construção do conhecimento depende de um trabalho pedagógico sustentado pela pedagogia da participação, garantindo espaço para o lúdico, para a brincadeira, para jogos concretos. Nesse sentido, é a compreensão das crenças, valores, práticas e teorias que as crianças constroem e trazem para o interior da escola que deve forjar o dia a dia da sala de aula promovendo a pedagogia da participação.

Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 18), a pedagogia da participação “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”. Ela, portanto tem um contexto próprio, um aspecto dialógico, onde os atores estão sempre interagindo, de forma ativa, forte, essencial para definir o seu processo de aquisição de conhecimento e dessa maneira serem agentes de seu destino.

A pedagogia da participação envolve um processo de participação dos atores, com nova organização das aulas, com o planejamento do professor, a articulação do trabalho coletivo da escola, para que aconteça a pedagogia do reconhecimento do outro, tanto no espaço físico e social como em uma intensa comunhão entre as crianças e o professor.

Para que haja inclusão, segundo Mittler (2004) é preciso haver uma reorganização fundamental das escolas e das salas regulares para que as Unidades Escolares e os professores possam desta forma atender uma maior diversidade de

ações as crianças da comunidade. Para o autor, a inclusão envolve mudanças em diferentes níveis:

(...) Todas as crianças devem estar frequentando a escola, na sala regular e com o devido apoio; todas as escolas devem reestruturar seu programa de ensino, sua pedagogia, avaliação e sistema de agrupamento para garantir acesso e sucesso a todas as crianças da comunidade; todos os professores devem aceitar a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças, recebendo treinamento contínuo, tendo o apoio do diretor, do corpo administrativo da escola, de seus colegas e da comunidade. (MITTLER, 2004, p. 54)

Esse cuidado favorece a acessibilidade nos sistemas de comunicação nos diferentes segmentos sociais, para que todos os indivíduos possam ter livre acesso a todos os locais onde desejam. Para ser acessível também em sua parte física a escola precisa passar por transformações como: rampas de acesso, corrimões, banheiros especiais, piso podotáteis, sinais luminosos para surdos, letreiros e sinalizações, entre outros.

Hoje a existência das crianças especiais nas escolas públicas é uma realidade concreta. Tanto nas escolas públicas, como nas escolas privadas é preciso uma ação mais vigorosa por parte dos integrantes da Unidade Escolar para favorecer a inclusão. Em sociedade, essa ação é facilitada pela forma como os órgãos de comunicação se incumbem de esclarecer as pessoas mostrando seus direitos, em relação ao atendimento de suas peculiaridades, na questão da saúde e na rede escolar.

No entanto, de acordo com Mantoan (2004) ainda surgem dificuldades em promover a inclusão das crianças com necessidades especiais porque as escolas assentam sua organização na padronização dos programas de ensino. O currículo utilizado pelas escolas, segundo Paro (1999) é engessado e favorece aos alunos com maior potencial ou que são oriundos das classes mais

abastecidas, esquecendo-se, legisladores, professores e gestores, que, cotidianamente a escola é exposta através da falta de cuidado com os casos de inclusão. Por isso, há urgência em se analisar práticas inclusivas em escolas e classes com estratégias para atender a todos os alunos.

Para um trabalho consistente nas escolas inclusivas, Perrenoud (2000, p. 203), enfatiza a necessidade de mudanças na relação e na prática pedagógica. Ele explica que as transformações são fundamentais e ajudam o professor, porque permitem uma ação pedagógica que privilegia as situações complexas de ensino-aprendizagem. As estratégias permitem ao aluno colocar-se e expressar seu pensamento e suas ideias, em diferentes estágios de desenvolvimento e, em situações as mais próximas possíveis, de sua realidade.

Mantoan (2004, p. 121) demonstra a importância de práticas concretas em sala de aula, e mostra que no período Sensório Motor é preciso realizar as estratégias e atividades com as crianças voltadas para a criação de vínculos afetivos: (abraço, toque, demonstrar carinho). Mostra que é essencial conhecer bem a criança, seus gostos, interesses, medo, conquistar sua confiança para que haja progresso em sua aprendizagem.

Na área da Linguagem e Comunicação (emitir sons) ela demonstra que é essencial trabalhar sua imagem, seu EU. Essa preocupação da construção do “Eu” é enfatizada por Winnicott (1975) que mostra a importância da auto imagem e do auto conhecimento na vida da pessoa.

Também Mantoan (2004, p. 124) explica que é essencial levar a criança a produzir sons, cantando músicas infantis com gestos, trabalhando as histórias infantis com imagens e imitações dos sons das personagens, e possibilitar seu acesso a brinquedos e instrumentos sonoros. As diferenças encontradas em sala de aula devem mobilizar o professor a buscar alternativas de trabalho que garantam a participação efetiva de todos os alunos. MANTOAN (2004)

Dessa forma, novos padrões surgem e na área cognitiva Sassaki (1997) explica que a memória é ativada quando o professor estimula a criança a procurar objetos ou pessoas escondidas, busca identificar familiares, pessoas próximas, brinquedos favoritos (podem ser usadas fotos, fichas com gravuras e o próprio

objeto. Para ampliar a atenção e a concentração são muito úteis as caixa de estimulação, os brinquedos sonoros, o trabalho com histórias e livros infantis, e as atividades com fantoches;

Esse autor enfatiza que para trabalhar as noções de tamanho e de permanência, devem ser propostas atividades com objetos de tamanhos e formas variadas, expor ao aluno objetos mostrando suas diferenças. Assim, uma boa atividade consiste em mostrar dois carrinhos de diferentes tamanhos, nomeando seus tamanhos. Em seguida esconder esses objetos para que o aluno possa encontrá-lo.

Quando a preocupação é estimular a motricidade fina, a sugestão se volta para, manusear objetos de formas e tamanhos variados, transferindo os objetos de uma mão para outra. Sassaki (1997) aponta a importância de trabalhar com a destreza da criança, levando-a a pegar objetos com ambas as mãos, sustentar simultaneamente um objeto em cada mão e ainda pegar e guardar objetos em recipientes de vários tamanhos;

Demonstra também que a criança cresce cognitivamente quando é incitada a manusear potes ou objetos que tenham tampa, como rosca, abrir, fechar, apertar, zíper, velcro, alinhavo, por e tirar coisas de caixas e potes. Ou lhe são apresentadas atividades com potes de encaixe, aramados, ábacos de encaixe com diferentes tamanhos e espessuras.

Leucas (2009) em sua dissertação de mestrado aborda a motricidade ampla. Ela evidencia que atividades físicas e de coordenação como sentar, com e sem o apoio das mãos, rolar, agachar, engatinhar auxiliam na formação das estruturas mentais. Também trabalhar atividades como passar por baixo de uma corda ou barbante, passar por dentro e por cima de obstáculos, ficar em pé e agachar sem auxílio, subir e descer de cadeiras, assentos e escadas sem auxílio permitem um aprimoramento das ações do aluno, não apenas em aulas de Educação Física. Essa autora demonstra que os demais professores colhem resultados positivos na medida em que a criança supera os seus limites, seus medos e suas dificuldades.

Essas transformações são mais perceptíveis quando os professores dialogam e trocam suas impressões e experiências, pois há uma colaboração mais efetiva no processo do desenvolvimento motor do aluno. Para Leucas (2009) tudo o que proporciona integração das atividades motoras com áreas de diferentes habilidades no ambiente físico-social leva a um maior crescimento do aluno e promove sua inserção na sociedade mais ampla.

No período pré-operatório é preciso oferecer estratégias para melhorar o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, sabendo que não diferem daquelas já enfatizadas, pois muitas crianças não aprendem por carência sócio afetiva. Leucas (2009) explica que é preciso potencializar as possibilidades de participação dessas crianças utilizando as seguintes estratégias. Trabalhar criando vínculos afetivos: (abraço, toque, demonstrar carinho). Procurar conhecer bem a criança, seus gostos, interesses, medo, (através de rodas de conversa, conversas informais durante a aula, hora da novidade, questionamentos e pesquisas).

Lembra ainda a autora que é essencial conquistar a confiança da criança (dar elogios, incentivos positivos, dar atenção, ouvir o que o aluno tem para dizer). Também é preciso colocar-se no lugar do outro, elaborar regras e combinados como a confecção de cartazes, trabalhos em grupos, jogos e atividades que permitam e estimulem a cooperação entre os alunos.

Dessa maneira, é preciso saber compartilhar e dividir brinquedos, materiais, comidas e aprendizagem cooperativa através da tutoria entre alunos.

Desenvolver autonomia pessoal, e prover o desenvolvimento da responsabilidade centrada na tomada de decisões em atividades da vida diária (AVD) e atividades de vida prática (AVP). LEUCAS (2009)

A roda de conversa, que é feita no início e no final da aula, segundo Mantoan (2004) é um momento que permite uma socialização e desenvolvimento da retórica, além de ensinar o aluno a contar suas novidades, enquanto seus amigos aprendem a ouvir.

A autora expressa a importância de a criança aprender a expressar seus sentimentos, emitir opiniões, fazer questionamentos e dar sugestões para completar

sua participação nas aulas. É necessário também que o professor dê oportunidade para que seu aluno se expresse (da sua maneira) sobre o conteúdo que foi trabalhado em sala de aula. Ao explorar o tema escolhido para aula, essa autora enfatiza que é preciso relacionar o mais possível com o cotidiano do aluno. MANTOAN (2004)

Essa autora ainda enfatiza que a criança constrói seu conhecimento quando tem possibilidade de se organizar em torno daquilo que o professor lhe apresenta em suas aulas, através de exercícios desafiadores e que provoquem sua imaginação. Entretanto, existem etapas iniciais, onde o docente oferece exercícios básicos, centrados na rotina da classe e com objetivos explicáveis para a criança.

Mantoan (2004) esclarece que é necessário observar fase de desenvolvimento do aluno, organizar a classe de acordo com a experiência vivenciada em aula, e permitir plena interação com o objeto do conhecimento.

Com esses exercícios básicos, a aprendizagem se consolida, e o crescimento cognitivo, que acontece centrado em uma ação docente com permanente dialogia faz com que o aluno descubra a alegria de aprender. Dessa forma, a escola inclusiva ao abrir espaços para real aprendizagem faz com que o aluno se torne protagonista de sua história e de seus projetos de vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras feitas para esse artigo demonstraram que embora a sociedade cobre das escolas uma efetiva inclusão das crianças, na verdade esse processo é lento e desigual e ainda pode não ocorrer. A escola vista pelo âmbito legal deveria ter a autonomia para construir, de forma participativa um projeto educativo que contemple a inclusão e coloque em pauta as condições do trabalho docente que deveriam estar a serviço do aluno.

Entretanto, os autores enfatizam que existem normas legais que impõe à escola o cumprimento de um “currículo engessado” onde o tempo de aula, os

critérios de agrupamento de alunos, a modalidade seriada e até a avaliação estão amarrados.

Nessa premissa, a questão do Projeto Político Pedagógico se transforma em uma miragem. Mesmo que o professor sinta necessidade de realizar com seus alunos um trabalho coletivo que possibilite a troca de experiências, que leve à reflexão conjunta sobre a prática pedagógica ele depende de mudanças na visão gestora, e muitas vezes ele é impedido de realizar seus projetos de mudança de atividades.

Sabe-se, entretanto que é essencial se criar na escola espaços para intervenção de atores envolvidos com a melhoria do ensino, sejam eles, professores ou pais, pois todos deveriam poder opinar sobre as dificuldades encontradas e trabalhar para sua superação, ainda que isso signifique estar em constante replanejamento.

A política educacional indica a necessidade de tornar as escolas inclusivas, de oferecer boas aulas, com real qualidade, para que todas as pessoas, de todas as classes sociais, aprendam e, estejam incluídas.

A escola inclusiva, portanto é uma exigência da sociedade, mas, sobretudo é um direito inalienável de todos os alunos. A escola inclusiva será, portanto aquela que oferece igualdade de oportunidades e demanda a concretização de situações novas para os alunos incluídos, com vistas à sua formação para real inclusão.

Ela será inclusiva na medida em que fornecer aos alunos com necessidades especiais situações de apropriação das Atividades de Vida Diária e Atividades da Vida Pessoal, aprendizagem dentro as suas limitações, condições de inserção na sociedade mais ampla. Aos demais alunos ela estará todas as exigências contidas no Projeto Político Pedagógico, e superação de preconceitos, que os prepare para viver em harmonia na sociedade global.

É dever dos integrantes da escola lutar pela consolidação da escola inclusiva, pois ela corresponde aos anseios dos pais dos alunos com necessidades especiais, mas vai ainda além, ela prepara todos os alunos para a vida.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental- 3ª. Edição- Brasília, 2001

BRASIL. **Lei 9.394** de 31/01/2006. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2006.

CAMPOS, Maria Célia Malta, Psicopedagogo: **Um generalista Especialista em Problemas de Aprendizagem**, In OLIVEIRA, Vera Barros (org), Avaliação Psicopedagógica da Criança de zero a seis anos, Ed. Vozes, 6ª ed. 1999.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. **O Projeto Pedagógico da escola na Lei de Diretrizes e Bases**. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.

COLL, C, POZO; PALÁCIOS, J.I. SARABIA; B, WALLS, E. **Os conteúdos na Reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL. César. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Dante Moreira. **Produção Individual num Contexto Social**. São Paulo, USP: 2001.

_____ **Interação Social e Produção**, In DAVIS, James H. Public USP, 1973.

LEUCAS, Cláudia Barsand. A inclusão de um aluno com Deficiências nas aulas de Educação Física, em uma escola particular de Belo Horizonte. Um olhar sobre a prática pedagógica de um professor. 2009. Dissertação de Mestrado. PUC – Minas. Belo Horizonte

MANTOAN, Maria Teresa Egler, **Compreendendo a Deficiência Mental**. Novos Caminhos Educacionais, ed. Scipione, 2003

_____ **A integração de pessoas com deficiências**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1999.

_____ **O direito à diferença nas escolas**. Revista Pátio. Revista pedagógica. Ano VII, Nº 32, Novembro 2003/ Janeiro 2004. Porto Alegre: Artmed Editora.

MAZZOTA, Marcos J. da S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 2004.

MITTLER, Peter. **O futuro das Escolas especiais**. Revista Pátio. Revista pedagógica. Ano VII, Nº 32, Novembro 2004/ Janeiro 2005. Porto Alegre: Artmed Editora.

OLIVEIRA, M.L.e FORMOSINHO, Julia-Oliveira. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância**: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO Maria Lucia de A (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Córtext, 2007

OLIVEIRA, Vera Barros de, Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos, ed. Vozes, 9ª Ed., 1999.

PARO Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã Editores, 1999.

PERRENOUD, P. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997

STAINBACK Susan, STAINBACK, William. **Síndrome de Down e a inclusão social na comunidade**. Rio de Janeiro: WVA, 1992.

TIBA, Içami, **Disciplina Limite na Medida Certa**, Ed. Gente. São Paulo, 1996.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.