

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA**

Morgana de Fátima Agostini Martins
Érico Francisco Vieira Ibiapina
Relma Urel Carbone Carneiro



2013

Universidade Federal da Grande Dourados

Editora UFGD

Coordenador editorial: Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Capa: Marise Frainer

Diagramação: Triunfal Gráfica e Editora (Alcindo D. Boffi)

Impressão e acabamento: Triunfal Gráfica e Editora

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.71 Martins, Morgana de Fátima Agostini.
M386f Formação de educadores e a construção da escola
inclusiva / Morgana de Fátima Agostini Martins, Érico
Francisco Vieira Ibiapina, Relma Urel Carbone Carneiro –
Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013.

79 p.

ISBN: 978-85-8147-069-6

Possui referências

1. Professores – Formação. 2. Educação especial. I.
Ibiapina, Érico Francisco Vieira. II. Carneiro, Relma Urel
Carbone. III. Título.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	07
2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA HERANÇA DA EXCLUSÃO AO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	11
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS E DIFICULDADES ATUAIS	19
4. NECESSIDADES ESPECIAIS: CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E ENSINO	31
5. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: UM MODELO DE COLABORAÇÃO DIRETA ENTRE PROFISSIONAIS DA ESCOLA E FAMÍLIA	47
6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

1. Introdução

As questões referentes ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular parecem relativamente novas, considerando-se o longo período de exclusão que tais indivíduos viveram durante séculos. Contudo, ponderando-se as discussões surgidas a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), já se vão mais de duas décadas. Mas ainda muitas são as dúvidas e as incertezas sobre a escolarização desse alunado, o que cede espaço a muitas reflexões, diálogos e, principalmente, construções coletivas de práticas educacionais efetivas fundamentadas no respeito à diversidade.

Este livro aborda questões sobre como o paradigma da inclusão tem sido posto em prática no cotidiano escolar, na relação professor e aluno, e discute as mudanças substanciais que tal paradigma prevê em todos os elementos que circundam o processo de ensino e aprendizagem. A obra traz também um levantamento histórico sobre como era tratado e visto o indivíduo com necessidades especiais na sociedade e relaciona essas perspectivas históricas com as práticas excludentes que existem de forma “implícita” ou “explícita” no trabalho atual do professor.

Para Mantoan (2006) vivemos em um tempo em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretção. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair. Hoje os sistemas de ensino ainda

subdividem os alunos em “normais” e “com deficiência”, as modalidades de ensino em “regular” e “especial”. E, assim, como pontua Glat e Oliveira (2003), a “inclusão escolar não é o mesmo que inclusão social”. A escola inclusiva “é a que propicia ao aluno com necessidades especiais, a apropriação do conhecimento escolar, junto com os demais”.

É justamente a forma como ensinar ao aluno com deficiência no interior da sala de aula o grande desafio da inclusão e a grande questão tratada no livro, pois é a partir da prática educacional cotidiana que os valores que a filosofia da inclusão propõem se tornam concretos, e cabe ao professor tornar suas práticas de ensino condizentes com essa filosofia.

Para Artioli (2006), vivemos em uma sociedade que desacredita na possibilidade de desenvolvimento e convivência com a pessoa com deficiência, e em que a escola, como uma instituição que reproduz a forma de pensar da coletividade, ou seja, que transmite conhecimentos que circundam o meio social, repete no seu interior a forma de ver e tratar o diferente. Assim, a inclusão educacional passa também pelo tipo de relacionamento que o professor estabelece com o aluno com deficiência, pois é no cotidiano, na sala de aula, que a prática pedagógica, entrelaçada por valores, conceitos e estereótipos, se efetiva. É na prática cotidiana que o professor deve flexibilizar suas ações e quebrar barreiras no sentido de repensar o conceito de inclusão.

O presente livro também traz perspectivas atuais sobre como a legislação brasileira direciona as diretrizes educacionais para a inclusão dando ênfase à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), lançada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Essa política evidencia o papel da escola, assumindo uma visão inclusiva para a superação da cultura excludente.

Traçada tal perspectiva, o livro traz alternativas para a flexibilização tanto do currículo do professor quanto de sua prática docente. Apresenta-se um modelo de currículo pautado na abordagem ecológica com vistas ao plano individualizado de ensino (PEI) visando desenvolver e conhecer as potencialidades individuais de cada aluno. O Currículo Funcional Natural proposto por Judith LeBlanc (1992), da Universidade de Kansas – USA, segue essas premissas e surge aqui como alternativa para o professor. Esse modelo curricular é baseado em uma filosofia que advoga que todas as pessoas são únicas e especiais, que podem colaborar em casa e na comunidade, e devem ser respeitadas e valorizadas por suas habilidades, e não diminuídas por suas limitações. O currículo ainda afirma que todas as pessoas têm direito a uma educação que as oriente no sentido de alcançarem seu máximo potencial de vida.

Resultados de pesquisas, expressos ao longo do livro, constataam a inflexibilidade do currículo do professor, as carências de sua formação inicial ainda pautada em um velho paradigma, a forma de avaliação que não considera a singularidade de cada aluno, a “não comunicação” interprofissional e a pouca articulação entre escola e família.

Pergunta-se, então: é possível construir uma cultura de colaboração capaz de integrar os membros da escola e da família com o intuito de buscar, juntos, melhorias para a escola como um todo? Como o paradigma da inclusão é visto pelos professores e quais são suas perspectivas para sua aplicação prática? Como a colaboração recíproca entre funcionários da escola e a família resultaria em adaptações específicas para elaboração de um projeto pedagógico?

É partindo dessas questões que o presente livro coloca-se como alternativa para o profissional da educação engajado na construção de uma escola que atenda a todos.

2. Trajetória histórica da educação especial no Brasil: da herança da exclusão ao olhar sobre a educação inclusiva

Por volta do século XX, os indivíduos com necessidades especiais obtiveram acesso ao sistema escolar e, mais precisamente, às escolas especiais. Antes disso pode-se constatar o abandono e a intensa exclusão do meio social que esses indivíduos sofreram, enclausurados em instituições terapêuticas, tomados, até então, como incapazes de aprender e de serem escolarizados, necessitando apenas de cuidados e proteção por parte de seus familiares e dos profissionais (BUENO, 1999; MENDES, 1999a; MENDES, 2001).

No Brasil se fala em inclusão escolar há mais de vinte anos, o que pode retratar um tempo curto para grandes mudanças conceituais que tal perspectiva requer. Por volta da década de 1950 é criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, como exemplo de expansão da criação de estabelecimentos para portadores de deficiência mental. Nessa mesma década, ocorre a criação da primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no Rio de Janeiro. Quase dez anos após a criação da primeira APAE havia no Brasil somente 16 instituições apaeanas.

Ainda na década de 1950, o Ministério de Educação passa a prestar assistência técnica e financeira às secretarias de educação e instituições especializadas lançando campanhas nacionais para a educação de pessoas portadoras de deficiências.

No início da década de 1960, intensificou-se o debate sobre a educação, a reforma universitária e os movimentos de educação popular (JANUZZI, 1992). Com o aumento da possibilidade de acesso para as

classes populares, os índices de reprovação e evasão escolar cresceram. À medida que as oportunidades educacionais se expandiram, constatou-se que a qualidade do ensino regular não conseguiu sustentar sua demanda e muitos alunos diagnosticados com “problemas de aprendizagem” passaram a compor grande parte do alunado da Educação Especial. Cada vez mais crianças que fracassavam na escola eram encaminhadas para as classes e escolas especiais. Começa a surgir a relação entre o fracasso escolar e a “deficiência mental leve”, havendo significativo aumento na implantação de classes especiais nas escolas da rede pública em busca de solucionar tal problema (FERREIRA, 1992).

No âmbito da iniciativa privada, ao mesmo tempo, observa-se que a sociedade civil se organiza e passa a implantar escolas especiais como forma de suprir a lacuna deixada pelo sistema educacional regular em relação à educação dos casos de deficiência mental que eram impedidos de ingressar no ensino regular. Segundo Mendes (2001, p. 06):

A partir deste período a evolução dos serviços de ensino especial se processará basicamente através, de modalidades segregadoras, com a implantação de classes especiais para portadores de deficiência mental de graus leves nas escolas regulares públicas e de escolas especiais de natureza privada e sem fins lucrativos, supostamente para os casos mais graves.

Após o golpe militar e a instalação da ditadura ocorrem acentuadas mudanças no quadro nacional – com reformas educacionais que foram desde a perda da autonomia da universidade até a incorporação do ensino por empresas particulares, ou setor privado (MENDES, 2001).

A elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação permitiu a instalação de algumas medidas que exerceram influência direta na criação dos conselhos estaduais de educação. Especificamente a Educação Especial passava a ser então, por lei, assegurada financeiramente pelas escolas privadas (MENDES, 1999a).

Mesmo que a legislação garantisse a satisfação das necessidades em serviços de Educação Especial, esta passa a efetivar-se em nível nacional a partir da década de 1970 (BUENO, 1991; NUNES e FERREIRA, 1994). É a partir dessa época no Brasil que a Educação Especial dá assistência aos portadores de forma individual, impossibilitando-os e excluindo-os da convivência em sociedade.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil. É exatamente na década de 1970, quando a Educação Especial passa a ser definitivamente implantada em nosso país, que se inicia o debate sobre estratégias que possibilitariam integrar esses indivíduos na comunidade.

A base moral da integração afirma intencionalmente que não deve ocorrer a segregação ou separação educacional dos educandos e que, portanto, todos teriam o direito de frequentar os mesmos locais que outras crianças da mesma idade. As bases racionais da integração fundamentam-se no fato de que todas as crianças teriam ganhado benefícios com a integração entre pares (deficientes e não deficientes). A integração surge como proposta de socializar o indivíduo, mas com a intenção de que ele se adapte à comunidade e aos serviços que ela oferece, para que se torne “o mais normal possível”, ou seja, vença limitações e se adeque aos serviços existentes. Por exemplo, o indivíduo que usa muletas para se locomover, ao deparar-se com uma escada precisaria fazer um esforço muito intenso para subi-la. É dessa forma que a integração, sob o *princípio da normalização* do indivíduo ao meio, desenvolve-se. Mas como adequar o indivíduo com necessidades especiais a todos os contextos sociais?

Segundo Wolfensberger (1972 apud MENDES, 1999a) o fundamental seria que ocorresse o contrário, logo, seria preciso que se realizasse a “normalização de serviços”, a qual postula que “ambientes adequados seriam aqueles que se aproximassem mais dos ambientes vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais” (MENDES, 1999a, p.4).

Já na década de 1990, os princípios da integração começam a ser reformulados, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar então a formulação de princípios e das políticas públicas para uma educação que foque a adaptação do meio ao indivíduo, ou seja, o indivíduo que antes precisaria fazer um grande esforço para subir uma escada, ganhava, a partir de então, rampas.

Discussões internacionais sobre o Movimento da Escola para Todos e a Declaração de Salamanca deram o tom apropriado para a palavra inclusão. No Brasil esse movimento teve reflexos com a implementação da Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 e com a sua interferência direta nas legislações estaduais e municipais. A literatura, desde a década de 1980 (JÖNSSON, 1994; MADER, 1997 apud CAPELLINI e RODRIGUES; 2009), tem evidenciado o surgimento do embrião do novo paradigma. Na época, houve um debate crescente sobre as insatisfações com o sistema social e educacional, visando resgatar uma reflexão na busca da superação da visão de integração como responsabilidade apenas da pessoa com deficiência, ficando a sociedade isenta desse processo (CAPELLINI e RODRIGUES, 2009).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que: “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Ao reafirmar os princípios construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política Nacional não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas antes os mantêm e a responsabilidade da educação desses alunos fica exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008).

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, eviden-

ciando diferentes compreensões e modalidades de ensino que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente fundamentados nos testes psicométricos (testes padronizados para avaliação da inteligência) que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir da Declaração de Salamanca, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garantam o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para a sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo (BRASIL, 2008).

Segundo Mendes (1995), na década de 1990, o crescimento das matrículas do ensino especial aumentou por causa da absorção da clientela com dificuldades acadêmicas excluídas do ensino regular, o que dificultou ainda mais a dedicação do ensino especial à educação de alunos com deficiências mais acentuadas, como os portadores de deficiência mental severa e/ou múltiplas deficiências.

Nesse momento, as classes especiais que funcionavam com a intenção de integrar estariam somente excluindo os indivíduos que não se adequavam ao “modelo” social, aqueles que não atingiam as expectativas do parâmetro social eram mandados para as classes especiais e, dessa forma, estigmatizados. Essas classes, além de não desenvolverem as potencialidades dos alunos, separavam-nos do convívio social. Ou seja, havia a institucionalização, mas disfarçada.

Nota-se que a partir do processo de democratização da escola, fica evidente a contradição existente entre inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino responsáveis pela universalização do acesso, de certa forma, continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos

padrões homogeneizadores da escola, ou seja, fora do padrão de aluno dito “normal”. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008). Desse modo, o aluno que não correspondesse às expectativas e às demandas da escola regular era logo excluído e estigmatizado, passando a frequentar as classes especiais.

O que se evidencia é que, de fato, esse alunado parece estar sendo ainda excluído dos serviços. Um dos motivos dessa exclusão pode estar no fato de que os cursos de formação em Educação Especial existentes não têm formado a demanda satisfatória, e também não há, na formação do professor, a preocupação com a sua educação (NUNES et al., 1998). Contudo, essas iniciativas parecem não ser suficientes. Não se trata apenas de falta de vontade de trabalhar com essa clientela, pois após sua formação, resta aos professores que desejam envolver-se com a Educação Especial a busca de emprego, mas se não há serviços para essa população, conseqüentemente não há muitas possibilidades de inserção para esse profissional. Assim:

Considerando os dados sobre o acesso a serviços, e a evolução das matrículas em todos os serviços de ensino especial, pode-se perceber que, embora houvesse um discurso fortemente marcado pelo ideário da filosofia de normalização e integração no BRASIL as ações não passaram da retórica, uma vez que a ampla maioria desta população sequer se encontra inserida no sistema educacional. O discurso atual tem sido o de que a superação desse quadro só será viável com a inclusão educacional [...]. (MENDES, 2001, p.14).

Além da dificuldade no acesso desse alunado aos serviços de educação, há outro fator que preocupa: o tipo e a qualidade dos serviços que lhes são prestados, devido à complexidade de atendimento que essa clientela exige, por possuírem dificuldades acentuadas nas diversas áreas do desenvolvimento.

Há grande dificuldade, inclusive, para a realização do diagnóstico dessa clientela, do qual devem derivar os serviços educacionais que atendam suas necessidades especiais. A qualidade dos serviços de ensino especial no Brasil passou a ser investigada somente a partir da década de 1980, muito embora sejam ainda constatadas sérias lacunas em relação à produção de pesquisas que possibilitem uma avaliação mais crítica em relação à situação dos serviços de ensino que atendem a alunos com necessidades educacionais especiais – N. E.E. – no país.

Já nos anos 1990, a partir de um levantamento sobre a reforma educacional brasileira, Michels (2006) propõe uma discussão acerca de como a organização escolar tem-se atrelado às diretrizes políticas com relação à formação de professores. Pode-se inferir a partir desse levantamento que a formação de professores proposta pela Política Educacional Brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola. Esses sistemas escolares, segundo Mantoan (2006), estariam montados de acordo com um pensamento que permite subdividir os alunos em “normais” e “com deficiência”, e as modalidades de ensino em “regular” e “especial”.

Em 2008, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial apresentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Essa política dá ênfase ao papel da escola assumindo uma visão inclusiva para a superação da cultura excludente.

Contudo, por meio de dados oficiais, com relação à educação especial, o Censo Escolar registrou uma evolução nas matrículas de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, com um crescimento de 107%.

No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 (BRASIL, 2008).

Considerando as estatísticas oficiais, constata-se um aumento significativo no número de matrículas, mas a qualidade dos serviços existentes parece não ser suficiente para atender às necessidades dessa população, seja por tratar-se de necessidades de atendimento que são específicos, seja pelo fato de que a educação dessa população ainda é vista como um ato de caridade e não como uma questão de direito ou, ainda, porque são muito escassas as oportunidades de formação inicial para o professor atuar com essa clientela.

Levando-se em conta todos esses problemas, a questão da formação continuada do professor se torna central no desenvolvimento de práticas que favoreçam a elaboração de projetos pedagógicos em conjunto com a administração da escola e a família, garantindo a efetiva participação de todos para o desenvolvimento de metodologias e de adaptações ambientais que favoreçam a interação social e o desenvolvimento como um todo a partir da satisfação de necessidades educacionais específicas.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate sobre a sociedade contemporânea e o papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas passa a ser repensada, implicando em sua mudança estrutural e cultural para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Mas de que modo as políticas públicas e o conhecimento disponível têm afetado a realidade da educação desse alunado em nosso país?

3. Educação Especial: perspectivas e dificuldades atuais

Na atualidade, a educação de crianças com deficiência vive um momento polêmico, tanto no que se refere às melhores metodologias de ensino a serem utilizadas, quanto na escolha da melhor modalidade de ensino a ser oferecida aos alunos com especificidades de atendimento.

Para Mantoan (2006), vivemos em tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair. Estamos em um momento de transição, na tentativa de superar o paradigma da integração (adaptar o indivíduo ao meio e não o meio ao indivíduo), fracassado principalmente por centrar no deficiente as dificuldades e por implicar a sua reinserção no meio social após um período de normalização. E estamos também começando a estruturar o paradigma, ou a ideia central de Inclusão, que pressupõe a participação de todos, independentemente de seus talentos, deficiências, origem socioeconômica ou origem cultural, em ambientes comuns nos quais terão todas as suas necessidades satisfeitas (ARANHA, 2001; STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Inclusão é um movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica básica a homogeneidade entre os alunos. É, sobretudo, um processo que está em construção e requer a reorganização do projeto

pedagógico assim como seus critérios de avaliação e, principalmente, a formação dos profissionais responsáveis por sua gestão para oferecer oportunidades adequadas de aprendizagem para todos os alunos (BEYER, 2006 apud VITALIANO, 2007; CAPELLINI e RODRIGUES, 2009).

A inclusão propõe, desde o início, não excluir ninguém do ensino regular. A ênfase nas escolas inclusivas é de construção de um sistema que garanta a permanência e o desenvolvimento de cada um. Nesse sentido, acredita-se que, para facilitar a aprendizagem de todos os alunos, é importante que o professor atente para as diferenças existentes entre eles como um recurso capaz de enriquecer as atividades educativas (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Dessa forma, o princípio da Inclusão exige uma nova postura da escola para garantir o direito ao acesso e sobretudo a permanência do aluno na escola para que assim a diferença na escola seja capitalizada como um recurso positivo.

Para Mazzotta (1990), a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) sinaliza o início das ações oficiais, ou seja, sinaliza o começo de mobilizações jurídicas na área de Educação Especial no contexto da política educacional nacional.

1. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.40), encontramos a seguinte definição de escola inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente

matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

As diretrizes destacam também a capacitação dos professores, a flexibilização do currículo, a alocação de recursos materiais e humanos para atender às demandas tanto nos aspectos físicos, relacionados às barreiras arquitetônicas, quanto nos aspectos de comunicação, e os mais diretamente relacionados ao ensino e aprendizagem (LAPLANE, 2006 apud NUNES, PELOSI, 2009).

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. O censo demonstra que, de acordo com a distribuição das matrículas de alunos portadores de necessidades especiais nas esferas pública e privada,

em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições filantrópicas especializadas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006 (BRASIL, 2007).

Embora haja um significativo crescimento das matrículas dos portadores de necessidades especiais no ensino regular, para Artioli (2006), entre as dificuldades encontradas para a educação e inclusão da população com necessidades educacionais especiais estão o despreparo do professor, os graves problemas da educação pública, como a falta de recursos e a ausência de articulação que ainda persiste entre a educação especial e o ensino comum. Conforme apontam dados do MEC/SEESP (2006), das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, somente 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e apenas 16,3% registravam ter dependências e vias adequadas. No contexto geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12% segundo dados estatísticos do MEC (BRASIL, 2006).

Segundo Mantoan (2008, p. 26), embora esteja crescendo o número de matrículas desses alunos nas escolas comuns, estas precisam se mobilizar no sentido de compatibilizar suas intenções inclusivas com suas propostas de trabalho pedagógico e com o aprimoramento do processo educativo de todos os alunos, ou seja, não adianta matricular o aluno no ensino regular se o ensino ainda possui características homogeneizantes do contexto escolar excluindo do projeto pedagógico as verdadeiras intenções inclusivas da escola.

Além das escassas adaptações arquitetônicas e a falta de recursos para alunos com necessidades educacionais especiais, os poucos serviços educacionais que se propõem a atender essa população fundamentam-se em currículos que têm como base os padrões de comportamentos previs-

tos em escalas de desenvolvimento infantil, ou seja, padrões estabelecidos a partir do critério de desenvolvimento típico, e nessa proposta crianças com N.E.E. ficam prejudicadas, pois têm grandes déficits quando comparadas às crianças sem deficiências. Por isso elas obtêm pontuações muito próximas à criança com idade cronológica menor que a sua. Dessa forma, são selecionados conteúdos e procedimentos de ensino a partir do que é esperado em função da idade do aluno em termos de um padrão de desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, encontramos propostas curriculares semelhantes às desenvolvidas para crianças de pouca idade, devido à correspondência que é usualmente feita entre idade cronológica e padrão de desenvolvimento normal. Além desse fato relacionado diretamente ao currículo, também é preciso pensar em oportunidades de aprendizagem que não sejam apenas práticas mediadas pelo professor, mas aliadas à família do alunado buscando centrar o processo ensino e aprendizagem nas capacidades do aluno.

Atualmente, é cada vez mais comum pensar que o atendimento de um aluno com deficiência não deve ser focado nem só no aluno nem só no(s) seu(s) professor(es), sendo, na verdade, uma questão de toda a escola. E por que de toda a escola? Porque a escola, com toda sua comunidade, grupo de professores, organização e recursos terá mais facilidade em encontrar, no seu conjunto, as soluções que respondam às necessidades do aluno (BRASIL, 2008).

Para Dutra (BRASIL, 2008), a definição conceitual e a orientação para as mudanças no contexto educacional voltadas a garantir as condições de acessibilidade, a formação dos educadores e a organização da educação especial como parte do projeto pedagógico da escola, entre outras, inerentes ao processo de inclusão e aprendizagem, significa o sentido do redimensionamento das políticas de educação. Documentos mais atuais que refletem uma avaliação da organização dos sistemas de ensino indicam uma transição do conceito de integração para o conceito de inclusão,

bem como o desenvolvimento para a reformulação das práticas pedagógicas. Esse movimento que ocorre em grande parte do mundo está expresso na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, onde foi assumido o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas escolas regulares, propõe a garantia dos seguintes direitos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a superior, conjunto de atendimento educacional especializado e continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação inclusiva ganha papel central referindo-se à propagação de práticas que combatam a segregação e a discriminação. De acordo com as diretrizes da política, o professor, para atuar na educação especial, deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e

conhecimentos específicos da área de Educação Especial. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Com relação à intersetorialidade na implementação das políticas públicas, consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que a formação deve contemplar conhecimentos sobre gestão de sistema educacional inclusivo focando o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, além de visar a acessibilidade arquitetônica aos atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. Com relação aos sistemas de ensino as diretrizes apontam:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários- e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2006, p. 22).

Contemplando as atividades para o atendimento educacional especializado, as diretrizes do plano educacional apontam para a disponibilização de investimentos em programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva articulados à proposta pedagógica da escola.

Para Dutra (2008, p.31), o que muda a partir dessa Política é a ênfase no desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, nos quais a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, não mais organizada como modalidade substitutiva à escolarização. Portanto, esse projeto pedagógico foi formulado justamente com a intenção de abolir práticas discriminatórias e excludentes e criar um sistema de ensino que efetivamente respeite as diferenças. Para isso, deve-se fortalecer a ideia de educação especial como parte imprescindível do projeto político pedagógico da escola. Conforme aponta Stainback (BRASIL, 2006, p.52) para que a inclusão seja bem sucedida, as diferenças dos alunos devem ser reconhecidas como um recurso positivo. Tais diferenças devem ser reconhecidas e capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os alunos da classe.

A preocupação central deve ser a de remover as barreiras que, de uma forma muitas vezes escondida, existem na escola e que se tornam intransponíveis quando se trata de acolher um aluno com dificuldades. São, por exemplo, barreiras oriundas das condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo (BRASIL, 2008).

Com relação ao atendimento educacional especializado e às instituições especializadas (ex.: APAE), a proposta de um novo projeto pedagógico mostra que esse tipo de atendimento tem função complementar como integrante do sistema de ensino ou suplementar como acessório do sistema de ensino tornando-se não mais uma modalidade substitutiva do ensino regular. Segundo Baptista (INCLUSÃO, 2008, p.19), a oferta de atendimento complementar ou suplementar, por profissional com formação em educação especial, deve fazer parte de um *continuum* de propostas que articulam a sala de aula do ensino regular e outros espaços educativos, sem prejuízo do acesso do aluno à sua classe de referência.

Para Dutra (BRASIL, 2008, p. 21), a nova Política tem ênfase no fortalecimento da inclusão, pois a escola especial oferece serviços,

recursos e profissionais de que a escola regular não dispõe, atua diretamente no atendimento educacional especializado quando couber, além da articulação efetiva com os professores nas salas de recursos, no desenvolvimento de estudos, no planejamento, avaliação e produção de materiais específicos, entre outros essenciais para o sucesso de uma proposta pedagógica. A ideia não é, pois, ter um Centro de Recursos com serviços estandardizados, mas contar com um conjunto de técnicos experientes que possam colaborar e cooperar com a escola regular na tarefa que só a ela cabe: escolarizar todos os alunos (BRASIL, 2008).

Com o objetivo de avaliar as diretrizes políticas para a educação inclusiva no Brasil e suas estratégias de implementação, além da garantia do acesso, permanência e qualidade da educação para os alunos com necessidades especiais no ensino regular, Marins e Matsukura (2009), atentando para um descompasso entre as práticas e as políticas públicas no Brasil, visam identificar, segundo a percepção dos gestores da área da Educação Especial de seis cidades-pólo do estado de São Paulo, quais ações foram implementadas a partir das diretrizes nacionais para a educação inclusiva na rede regular – Ensino Fundamental. Os resultados dessa pesquisa demonstram que na esfera municipal há o conhecimento da legislação acerca das diretrizes nacionais, há formação, capacitação continuada e apoio para professores, além de transporte, acessibilidade e alguns materiais para o atendimento da educação especial no ensino regular. No entanto, constata-se um número reduzido de alunos atendidos e a necessidade do levantamento da demanda total da educação especial, além da pouca atuação de equipes multiprofissionais e da falta de envolvimento da esfera estadual em ações para a Educação Especial. As autoras também concluem que, apesar das questões administrativas e pedagógicas influenciarem desfavoravelmente na extensão das ações da educação especial, inclui-se aí também o aspecto político, como um

fator passível de exercer tal influência e aponta-se, dentre essas dificuldades, a articulação entre as políticas municipais, estaduais e federais.

Em estudo, Capelline e Rodrigues (2009) objetivaram identificar as dificuldades enfrentadas por 423 professores no processo de inclusão escolar e a que/quem elas são atribuídas. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado. Os resultados mostraram que 40% dos docentes creditam a dificuldade à escola (número excessivo de alunos e falta de equipe técnica); 31% a atribuem ao próprio professor; 9% creditam à família; 8% as atribuem ao preconceito; 6% as atribuem aos alunos; 5% destacam a ausência de políticas públicas eficientes e 1% não vê dificuldades. Na opinião dos professores, o sistema escolar não está preparado para receber alunos com deficiência. Os resultados obtidos apontam para a identificação, por parte dos professores, de dificuldades presentes, principalmente na escola, seja na organização ou na formação do professor. Concluem os pesquisadores que é necessário investir em formação inicial e continuada, além de romper com a estrutura tradicional de escola que está posta.

Constata-se na primeira pesquisa que apesar do apoio dado aos professores pela esfera municipal (formação, capacitação continuada e apoio para professores, além de transporte, acessibilidade), o serviço chega a uma escassa população e há falta do envolvimento com equipes multiprofissionais. Em correlação com o segundo estudo pode-se afirmar que apesar das dificuldades que os professores enfrentam em relação a questões administrativas e pedagógicas (número de alunos, carência na formação inicial, falta de equipe multiprofissional) eles também enfrentam dificuldades em transpor para a prática o que é previsto nas políticas públicas. Isso pode sinalizar que nos dois estudos a população pesquisada é carente enquanto formação inicial e pode-se prever a necessidade atual da implementação de programas de formação continuada para professores.

De forma global, discute-se a necessidade de se construir uma sociedade inclusiva em que o direito à educação seja garantido a todos, deficientes ou não. A educação especial brasileira está tentando se modificar, a exemplo de outros países, partindo das instituições especializadas que, em sua maioria, tinham objetivos predominantemente terapêuticos ou assistencialistas e, caminhando para uma forma de atendimento educacional que se afine com as propostas de uma escola para todos, que sejam coerentes às diretrizes políticas e que seja aberta às diferenças e que as entenda como forma de enriquecimento coletivo.

Assim, pensando nos componentes curriculares na educação de crianças e jovens com deficiência, quais seriam as tendências e as possibilidades atuais?

4. Necessidades especiais: currículo, avaliação e ensino

Alterações no currículo escolar conforme as perspectivas da educação inclusiva passaram a ser implementadas a partir de medidas desenvolvidas junto à secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros curriculares Nacionais. Segundo o MEC/SEESP/SEB (1998), essas adaptações curriculares realizam-se em três aspectos: adaptações referentes ao projeto pedagógico focalizando a organização escolar e os serviços de apoio, referentes ao currículo da classe atentando-se para a elaboração das atividades e adaptações referentes à avaliação e atendimento individualizado.

Conta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que as alterações curriculares são vistas como:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p. 15).

Nota-se nesse documento a ênfase dada à flexibilização curricular, uma vez que cabe à escola oportunizar situações de ensino-aprendizagem baseadas no conhecimento das características individuais e peculiares de cada aluno, para que dessa forma as potencialidades de cada um sejam evidenciadas e desenvolvidas. A flexibilização aponta para mudanças substanciais desde elementos contemplados no currículo a elementos contemplados na formação inicial dos professores.

Com relação à flexibilização curricular apontam Glat e Oliveira (2006) que currículos inclusivos são construídos de forma flexível para permitir não somente adaptações e desenvolvimentos em *nível da escola*, mas também adaptações e modificações para atender às necessidades *individuais* dos alunos e ao estilo de trabalho próprios de cada professor. Portanto, a flexibilização curricular requer adaptações que englobem desde o nível arquitetônico e serviços de apoio até modificações em nível individual onde a singularidade de cada aluno seja trabalhada.

O currículo escolar necessita ser como um documento aberto, contínuo e flexível, e não como um conjunto fechado. O grupo de professores deve trabalhar para encontrar objetivos e estratégias que melhor atendam a cada grupo de alunos. Sem alterações significativas no currículo da escola (sobretudo nos objetivos, nas atividades, nas estratégias e nas oportunidades de aprendizagem) parece quase impossível a inclusão de um aluno com deficiência. (BRASIL, 2008).

Como um caminho para a adaptação curricular, atentando-se para o desenvolvimento das potencialidades, está a abordagem Ecológica, segundo a qual a educação deve propiciar o desenvolvimento de todas as aptidões e habilidades específicas de cada um dos indivíduos envolvidos (CARDOSO, 1997; CARVALHO, 2008).

O modelo ecológico apresenta uma grande vantagem sobre o modelo médico tradicional, que é justamente o fato de localizar o problema na interação entre o indivíduo e o sistema, nas discrepâncias entre as competências de uma criança e as expectativas do seu ambiente (CARVALHO, 2008).

Da abordagem ecológica em Educação Especial deriva uma proposta curricular comunitário-participativa, culturalmente adaptada e apoiada no conhecimento do aluno, de seu meio e das relações recíprocas entre os mesmos, considerando-o como um ser complexo e em desenvolvimento, inserido em um contexto que engloba a família, o meio

social, os valores pessoais, familiares e da comunidade a que pertence, bem como o ambiente físico, geográfico e histórico. É uma abordagem essencialmente dinâmica, que prevê constantes adaptações em relação a cada aluno, exigindo um minucioso conhecimento da realidade deste e grande flexibilidade da escola em proporcionar-lhes oportunidades e atividades (CARDOSO, 1997).

De acordo com o princípio da inclusão, uma proposta mais adequada envolveria o delineamento de currículos que promovessem a aquisição de habilidades, de acordo com a realidade em que os alunos vivem, com seu ambiente natural, com suas preferências e sua cultura. Tal proposta se diferenciaria dos modelos mais tradicionais existentes que, desde a formação do professor, estão fundamentados na deficiência do aluno e não em suas potencialidades e sua realidade, e que priorizam a idade mental apresentada pelos alunos (obtida através de testes não padronizados à realidade brasileira), que não levam em consideração fatores sociais, econômicos e financeiros (COSTA, 1992; RODRIGUES, 1984).

Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Isso implica sobretudo na “reorganização” do sistema escolar como um todo, levando em consideração “as adaptações necessárias para a inclusão e participação efetiva de alunos com necessidades especiais em todas as atividades escolares” (GLAT, OLIVEIRA, 2006).

Um currículo assim deve prever estratégias e procedimentos de ensino que propiciem a participação do aluno em todas as etapas do trabalho, com a finalidade de contribuir para seu desenvolvimento pleno, considerando todo seu potencial, em todas as suas dimensões e ainda não perder de vista o meio no qual ele está inserido (FALVEY, 1989). E para a elaboração de um currículo que contemple atividades específicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades mediante o conhecimento das potencialidades e necessidades específicas do alunado, é

necessário que ele seja elaborado a partir do Plano educacional individualizado.

Para Stainback e Stainback (1999) *o que ensinar* é determinado pelas potencialidades e carências individuais (objetivos dos programas educacionais individualizados – PEI) e, a partir da própria interação professor-aluno, o *como ensinar* será explicitado e tornado real na prática pedagógica diária.

Em escolas e salas de aula inclusivas, as singularidades de cada aluno são celebradas. Professores devem tentar aproveitar a singularidade de seus alunos. Currículos padronizados e materiais impostos por um sistema, que é supostamente desenvolvido para os alunos, estão, por definição, na direção oposta para individualização tendo por base as necessidades dos alunos (STAINBACK e STAINBACK, 2006).

Diante disso, o Planejamento de Ensino Individualizado pode ser traduzido como a materialização da maneira como o professor ensina a seus alunos. Tal planejamento deve ser revisto constantemente e modificado de acordo com o desempenho do aluno, sendo essa atitude do professor o que caracteriza a atividade de ensinar. Para Stainback e Stainback (1996) o planejamento da aula é essencial porque ajuda o professor a cumprir com suas obrigações de ensino, garante que o ensino esteja relacionado aos diversos objetivos do aluno, proporciona as informações necessárias para a preparação da aula e ajuda os professores a criar um processo de aprendizagem que se baseia em conhecimentos anteriormente aprendidos.

Ressalta-se também a importância de se coletar informações com outros profissionais da área e, principalmente, com pessoas que sejam significativas e importantes na vida do aluno. Nesse ponto, pode-se alterar o que tem ocorrido, muitas vezes, com os pais de pessoas com deficiência, já que a eles tem sido elencado um papel superficial no PEI do aluno e que na maioria das vezes não são consultados sobre o quê e como serão seus filhos ensinados.

Zanotto define o ensinar como algo que deve ser planejado, intencional, e ressalta que “é preciso organizar, propor condições para que a aprendizagem ocorra” (2000, p.42). Entretanto, as condições só podem ser propostas quando se tem clareza das mudanças de comportamentos e aquisições de habilidades que se quer obter; afirmando o caráter intencional do ensino. Significa que quem ensina o faz para que alguém aprenda alguma coisa de modo eficiente.

Para Stainback e Stainback (2006) a participação do aluno, a interação e a aprendizagem são o foco principal. O autor também coloca como desafios ao professor a utilização dos recursos e das técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de maneira que os alunos tenham não somente as habilidades e as oportunidades, mas também a motivação e o foco para dirigirem as suas necessidades de aprendizagem.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é, segundo Manzano:

[...] um programa elaborado para cada criança e desenvolvido interdisciplinarmente de maneira a valorizar suas capacidades, estabelecer metas e objetivos, delimitar serviços especiais necessários, orientando a forma de escolarização mais adequada, bem como os procedimentos de avaliação, desempenho e controle do mesmo (2001, p. 137).

Ao tratar da necessidade e importância da realização do PEI para a condução do trabalho educacional, Manzano (2001) aponta aspectos gerais que podem direcionar sua elaboração. Devem ser considerados:

- Problema central do aluno;
- Áreas em que existem déficits e que prioritariamente necessitem de intervenção;

- Registros mais adequados para o desenvolvimento do trabalho;
- Fixar objetivos e tempo para alcançá-los;
- Estabelecer e descrever a forma de avaliação utilizada para o levantamento (inicial) e para conhecimento do desempenho (manutenção).

Propor condições e adquirir habilidades sugere a existência de objetivos que se pretenda alcançar. Não se ensina enquanto não se sabe o que se precisa e se quer ensinar e se não se criam as condições necessárias para ensinar o que se pretende.

O planejamento possibilita que o professor seja capaz de descrever o efeito de seu comportamento sobre o outro, e o efeito do comportamento do outro sobre o seu, ou seja, a atitude reflexiva do professor vai promover uma ponderação entre seu método de ensino, o conteúdo proposto, o que é aprendido pelo aluno e de que forma é aprendido, para que se possam tirar conclusões e a partir delas, modular seu comportamento. É a atitude reflexiva do professor, a partir de sua prática pedagógica, que reflete, avalia e se necessário, altera-a continuamente (SCHÖN, 1995). Atentando-se para um dos principais subsídios do currículo, o planejamento de ensino permite que o professor coloque seu comportamento sob controle do efeito daquilo que ele faz. Esse efeito pode ser o responsável não só por uma mudança no seu comportamento, mas por uma possibilidade de avaliações sobre o que ensinar, para alcançar os desempenhos desejados.

Entende-se por planejamento de ensino, de maneira geral, o arranjo de objetivos, conteúdos, estratégias e propostas de avaliações que buscam responder a algumas perguntas que deverão ser feitas pelo professor ao se deparar com um aluno potencialmente aprendiz, sob sua responsabilidade. São elas:

- a) Por que ensiná-lo? (finalidade ou intencionalidade – objetivo);
- b) O que ensinar-lhe? (habilidades/comportamentos – conteúdos);
- c) A quem ensinar? (não só os alunos serão seus clientes – parcerias, principalmente pais);
- d) Como ensinar? (modo de trabalho – estratégias, técnicas, procedimentos);
- e) O que esperar? Como avaliar? (julgamento da ação – avaliação).

A resposta a essas perguntas cabe à definição de planejamento de ensino apresentada por Zanotto que traz esse conceito como:

[...] o planejamento de procedimentos de ensino que venham a solucionar os problemas com os quais os professores se defrontam em sala de aula, devendo ser precedido pela explicitação precisa daquilo que se quer ensinar, por um conhecimento, mesmo que parcial, sobre quem vai ser ensinado e pela caracterização de alguns aspectos do ambiente em que o ensino se processará e quem poderá contribuir com ou dificultar o trabalho de ensinar (2000, p. 62).

Nessa definição aparece a necessidade e a importância de se realizar o planejamento de ensino e, principalmente, que para fazê-lo é preciso conhecer o aluno que se tem, suas potencialidades, para elaborar procedimentos de ensino que possam favorecer a aprendizagem e ainda reconhecer e se utilizar da contribuição dos pais no trabalho pedagógico.

Segundo Stainback e Stainback (1999), *avaliação, currículo e ensino* são alguns dos elementos essenciais que devem ser pensados para uma educação efetiva. Para os autores, o currículo deve servir apenas como roteiro para os professores e este deve ser flexível e modificado

de acordo com as aprendizagens individuais. Sobre a avaliação, consideram que:

[...] é um componente fundamental dos processos de ensino e aprendizagem. Os educadores devem ter um amplo e profundo conhecimento de seus alunos para poderem criar um ambiente adequado de aprendizagem para cada um deles (1999, p.143).

No tocante à avaliação como componente curricular responsável pelo conhecimento e mensuração da dinamicidade do processo de aprendizagem do aluno, consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que a avaliação pedagógica como processo dinâmico – levando em conta tanto o conhecimento prévio do aluno e o nível atual de seu desenvolvimento quanto as possibilidades de aprendizagem futura – configura uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) considera a avaliação pedagógica como processo dinâmico que leva em conta tanto o conhecimento prévio do aluno e o nível atual de seu desenvolvimento quanto as possibilidades de aprendizagem futura configurando uma ação pedagógica que, de maneira processual e formativa, analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Stainback (2006), afirma que as avaliações que realmente levam em conta a singularidade dos alunos, as habilidades e conhecimentos necessários ao funcionamento deste na sociedade, podem ajudá-los a identificar e entender o que precisam para serem bem sucedidos sem desmoralizar suas noções de indivíduo.

Portanto, a avaliação deve servir como guia para tomada de decisões educacionais e para o planejamento de ensino. Pode ser compreendida como a reunião de informações de várias tarefas e de várias fontes que servirá de subsídio para a tomada de decisões acerca do planejamento de ensino e do desempenho do aluno.

Entre os variados tipos de avaliações possíveis de serem implementadas por meio de tarefas que buscam aumentar a validade e a credibilidade das interpretações baseadas em dados obtidos mediante as informações de outros profissionais e da família, destacam-se os inventários ecológicos e os inventários de repertório dos alunos.

Os inventários ecológicos (I. E.) se baseiam na identificação de habilidades nos locais atuais ou projetados, nos quais o aluno está. Essa identificação é obtida a partir de análises ou observações em situações naturais, ou seja, são baseados em análises ambientais (BROWN et al. 1979).

Os inventários de repertório do aluno (I. R. A.), desenvolvidos após realização dos inventários ecológicos, possibilitam a avaliação de uma habilidade que tenha sido identificada nos Inventários Ecológicos, por meio da comparação do desempenho do aluno com outro, de mesma idade, porém sem deficiência (FALVEY et al. 1980). Assim, para a criação do currículo e seleção de habilidades tidas como mais importantes e funcionais e que por isso devem ser ensinadas, é necessário que o professor saiba identificar as necessidades de cada aluno, tanto em ambientes escolares, como não escolares (casa, restaurantes, supermercados etc.), respeitando sua faixa etária, suas potencialidades e limitações específicas. As habilidades a serem ensinadas devem ser as que serão importantes para ele no futuro para o convívio familiar e em comunidade, para atuarem tão independentemente quanto possível, visando seu bem-estar (OMOTE, 1996). Tal seleção de habilidades torna-se um ponto crucial e o currículo a ser proposto constitui-se num desafio aos professores (FERREIRA, 1999).

Um currículo funcional é, portanto, aquele que facilita o desenvolvimento de habilidades básicas e essenciais à participação em uma grande variedade de ambientes integrados (BROWN et al. 1979).

Dessa forma, habilidades funcionais serão aquelas frequentemente utilizadas em ambientes cotidianos. Compreendem desempenhos exigidos nas atividades atuais e também aqueles que serão requeridos na vida adulta, como, por exemplo, pentear os cabelos, servir-se à mesa, etc. Habilidades simples poderão ser consideradas funcionais ou não funcionais dependendo do material utilizado e do contexto em que são ensinadas (BROWN, et al.1979). Assim, por exemplo, amarrar os próprios sapatos em uma situação de real necessidade será funcional, diferentemente de fazer laços sem qualquer utilidade em tiras de tecido.

Para que o professor determine se uma atividade é ou não funcional, deve se perguntar: se o aluno não aprender a desempenhar essa atividade, alguém terá que fazer isso por ele? Se a resposta for sim, a atividade provavelmente será funcional (FALVEY, 1989). Ex.: O aluno consegue levar a colher à boca?

Além do ensino das habilidades imprescindíveis à manutenção da vida das pessoas com deficiência, não se pode deixar de lado a aquisição de habilidades tidas como não funcionais, ou seja, que não se encaixem nas respostas às perguntas sugeridas por Falvey (1989), mas que ainda assim, auxiliam a conquista de sua independência, e também devem ser previstas, como, por exemplo, habilidades de lazer e recreação (BROWN et al., 1979). Quando, por exemplo, um aluno de 11 anos com limitações intelectuais não consegue rodar um peão, ninguém precisará fazer isso por ele, pois por definição, essa não é uma habilidade funcional. Porém, saber fazê-lo poderá permitir sua melhor participação na comunidade, sem perder de vista que poderá ser uma atividade pessoalmente agradável, o que melhoraria, por si só, sua qualidade de vida.

Nessa perspectiva, os componentes do currículo deveriam prever (BROWN et al., 1979; GROSSI, ALMEIDA, 1996 etc.):

- Desenvolvimento de habilidades tidas ou não como funcionais, mas que estejam vinculadas à sua qualidade de vida;
- Prioridade aos ambientes naturais do aluno para realização das atividades e, principalmente;
- Participação efetiva de pais no processo educacional, desde a identificação das habilidades, já que são eles quem melhor conhecem o aluno e poderiam identificar com maior precisão quais habilidades necessariamente deveriam ser adquiridas;
- Adequação à idade cronológica;
- Perspectiva do futuro para o indivíduo, propondo o ensino de habilidades que lhes serão realmente necessárias e importantes para sua independência;
- Planejamento individual.

Embasado nas necessidades e facetas de um currículo que atenderia, de maneira eficaz, às necessidades especiais do educando com deficiência, destacamos o *Currículo Funcional e Natural – CFN* proposto por Judith LeBlanc da Universidade de Kansas – USA e aplicado há 20 anos no Centro Ann Sullivan del Perú. O Currículo Funcional e Natural procura selecionar procedimentos de ensino compatíveis com as capacidades dos alunos especiais, objetivando torná-los independentes e produtivos. Essa proposta curricular prioriza no indivíduo o desenvolvimento de habilidades funcionais, isto é, habilidades úteis dentro do ambiente em que este encontra-se inserido. Por essa razão, decidiu-se que tal currículo receberia o nome de Currículo Funcional (LEBLANC, MAYO, 1992; SILVA, 2010).

Considerando o CFN como ponto de apoio, principalmente no que diz respeito à consideração às prioridades da família e às reais necessidades do aluno, este não pretende ser um currículo para a escola regular, mas sim uma proposta de reflexão e discussão para a proposição de currículos inclusivos.

Segundo LeBlanc (1992), um currículo ideal está baseado primordialmente na investigação das variáveis (por exemplo, as dificuldades da criança, estratégias de ensino, ambiente, etc.) que influenciam na aprendizagem.

Um currículo funcional possui uma filosofia que advoga que todas as pessoas são únicas e especiais, podem colaborar em casa e na comunidade, devem ser respeitadas e valorizadas por suas habilidades e não diminuídas por suas limitações; foca que todas as pessoas têm direito a uma educação que as oriente no sentido de alcançarem seu máximo potencial de vida e ainda que todas as pessoas são capazes de aprender. Se porventura algumas não conseguem, este é um problema dos procedimentos educacionais selecionados e não do aluno.

Essa abordagem ainda prevê a utilização de procedimentos de ensino empiricamente comprovados pela ciência do comportamento, e que o ensino se utilize de reforçadores naturais para objetivos funcionais: ensinar de modo a garantir a ocorrência das consequências naturais do comportamento específico como, por exemplo, promover a troca de vestuário de passeio (comportamento de vestir-se) antecedendo uma situação real e agradável de passeio.

O CFN fundamenta-se no planejamento de situações de aprendizagem sem erro. Os ambientes de ensino devem estar preparados para não ocorrência de erros, que podem ser desmotivadores e frustrantes. Assim, deve-se, por exemplo, começar as atividades com tarefas que, sabidamente, a criança já realiza e, a partir delas, apresentar tarefas mais complexas. Para Silva (2010), devem-se evitar as frustrações e os erros, já que muitos desses alunos já possuem em sua vida uma longa história de fracasso. Para que isso não ocorra, o professor deve atuar como facilitador do processo evitando ao máximo que o aluno erre. A ideia da aprendizagem sem erros é buscar facilitadores que transformem a tarefa de aprender menos árdua para o aluno e garanta seu sucesso no final do processo.

Para isso, discute-se a criação de situações que propiciem interações de ajuda entre os alunos, de modo que os menos comprometidos auxiliem os mais comprometidos; de situações que propiciem interações com pares não deficientes, visando sua integração em ambientes comuns da sociedade; e essencialmente preocupa-se com a orientação aos pais e familiares dos alunos em ambientes escolares e não-escolares e com a formação contínua dos professores.

LeBlanc (1992), em sua proposta de um Currículo Funcional e Natural, discute como primordial a participação dos pais na elaboração do plano a ser seguido para seus filhos, pois essa participação poderia garantir a efetivação das habilidades ensinadas na escola, se estas fossem também realizadas em casa. LeBlanc define ainda, como papel da escola, a educação dos pais, visando auxiliá-los na tarefa de educação de seus filhos.

Segundo a autora, o envolvimento dos pais tornaria o currículo mais próximo à situação real vivida pelas crianças, o que o tornaria mais dinâmico, flexível e conseqüentemente, mais funcional. É na família que as habilidades adquiridas poderão ser generalizadas e assimiladas de maneira natural e funcional, pois estarão acontecendo em ambientes contextualizados e em situações de necessidades. O planejamento de ensino, elaborado sistematicamente, deve prever a participação dos pais e mais, o seu próprio engajamento na prática pedagógica da escola.

Nessa proposta curricular a aprendizagem deve ser natural, em que o professor deverá encontrar oportunidade de ensino que ocorram naturalmente, evitando assim situações artificiais. Outro aspecto importante é manter a lógica da aula, isto é, as atividades deverão possuir uma seqüência lógica, como por exemplo, aprender a tirar a roupa após sujar a mesma na horta. Também é importante que o aluno seja reforçado naturalmente por apresentar comportamentos apropriados, e tais reforçadores devem ser naturais, como um elogio (SILVA, 2010).

De maneira geral, a proposta do currículo funcional e natural está baseada na funcionalidade das habilidades a serem adquiridas e

na sua manutenção através de contingências naturais de aprendizagem. Isso quer dizer que a proposta de currículo está baseada em criar situações em que o aluno possa adquirir e manter habilidades funcionais baseado em circunstâncias naturais, logo possibilitaria a ligação entre todos os contextos nos quais os alunos convivem: escola, comunidade, família e trabalho.

A proposta do currículo funcional se apoia no repertório de entrada do aluno, no conhecimento de seu meio e nas relações mútuas entre eles, relações que, desde muito tempo, são consideradas e estudadas como aprendizagem.

Um dos principais problemas do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais parece se centrar na formação dos professores para a Educação Especial e na sua interação com a administração da escola e a família do alunado. Como já foi dito, ainda que o CFN não seja uma proposta pensada para escola regular, ele apresenta princípios e diretrizes condizentes com uma prática educacional que seja baseada em estratégias cientificamente comprovadas; valorização dos conteúdos e desejos dos familiares e, principalmente respeito a pessoa com deficiência. Esses são aspectos que poderiam, ou melhor, deveriam nortear toda a prática educacional que se diga inclusiva.

No estudo de Martins (2003) realizado em escola especial, em ensino infantil da cidade de São Carlos-SP, objetiva-se identificar as necessidades de formação de sete professores de alunos severamente prejudicados e a partir disso oferecer um programa de formação continuada proposto dentro da “Abordagem Funcional” e com ênfase no “Planejamento de Ensino Individualizado”. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados filmagens, entrevistas semiestruturadas, análise do planejamento de ensino e do currículo e uso do protocolo de registro de competências.

A partir da análise prévia e categorização das competências das professoras ao lidar com alunos severamente prejudicados na classe, foi

proposto um programa de formação continuada. Os temas abordados correspondem às capacitações, articulações e adaptações do currículo e a consequente prática de ensino. Considerando a avaliação inicial verificou-se que a qualificação inicial dos professores é carente enquanto planejamento de ensino e desenvolvimento de habilidades para alunos. Em comparação a esse panorama inicial nota-se que, após a implementação do programa de formação, todas as participantes adquiriram novas competências para ensino das habilidades essenciais selecionadas.

Os resultados do presente estudo evidenciaram que seria preciso oferecer uma formação específica, que não é apenas aquela do professor do ensino regular, e nem poderia ser qualquer tipo de formação no ensino especial. Para Martins, parece ser necessária uma formação, que poderia ocorrer tanto na formação inicial quanto na continuada, que levasse em consideração as características típicas da população dos alunos severamente prejudicados construindo as competências necessárias. Embora o programa de formação tenha resultado em efeitos positivos, isso não quer dizer que a formação desses professores esteja concluída, pois ainda há muito conteúdo que poderia ser trabalhado no intuito de aperfeiçoar tal formação. A atuação em equipe interdisciplinar, o conhecimento e uso de estratégias instrucionais efetivas no ensino especial, o conhecimento sobre estratégias de manejo de comportamentos desafiadores, e o estabelecimento de parceria com os pais, seriam, por exemplo, alguns conteúdos necessários para o aperfeiçoamento futuro desses professores e profissionais.

No estudo de Giardinetto (2009), foi possível identificar as possibilidades de contribuição do programa Currículo Funcional Natural (CFN) como meio auxiliar na participação de alunos portadores de autismo em sala de aula comum, e constatar as possíveis contribuições desse currículo para o processo educacional inclusivo desse aluno no ensino regular. Participaram do estudo cinco professores de quatro alunos com autismo, matriculados concomitantemente em classes comuns

do ensino regular e em classes de educação especial que tinham o CFN como norte de suas práticas de ensino. Durante o estudo foram utilizadas filmagens e entrevistas semiestruturadas, centradas em obter informações referentes ao aspecto do programa CFN, que poderiam auxiliar na inclusão do aluno autista na escola regular. Constatou-se um despreparo inicial do professor, mas se confirmou as motivações dos professores para realização de adequações curriculares para engajar os alunos nas tarefas e na promoção da sua interação com os outros colegas de classe. Por fim, constatou-se também no estudo de Giardinetto que os objetivos do programa Currículo Funcional Natural para favorecer a inclusão dos alunos com autismo nas escolas comuns se assemelham aos objetivos já desenvolvidos pelas escolas de educação infantil, sendo mais necessárias as orientações desse programa nas séries mais avançadas, nas quais as demandas curriculares se diferenciam das demandas da educação infantil. Assim sendo, constata-se, nesse caso, pouca eficácia da implementação do CFN.

Correlacionando os dois estudos, constata-se a carência na formação inicial dos professores para a flexibilização curricular na inclusão do aluno com N.E.E. No primeiro estudo onde o programa de formação foi construído com base no CFN, constata-se um resultado positivo em sua implementação, já no segundo estudo, no qual se verifica a eficácia da implementação do CFN em escolas, constata-se pouca eficácia do CFN. Embora haja discordâncias entre os resultados da pesquisa, a ideia de flexibilização das práticas de ensino e da implementação de um currículo que valorize as potencialidades do aluno com N.E.E. parece acordo entre os pesquisadores e deve ser considerada.

Como se pensar um Projeto Pedagógico em que haja a participação e colaboração ativa de todos os profissionais da escola e a família do aluno? Sem dúvida, para que isso seja possível, há que se pensar nos coordenadores e gestores da escola gerindo-a de forma democrática e participativa.

5. Gestão democrática e participativa: um modelo de colaboração direta entre profissionais da escola e família

O conceito de gestão democrática está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, ou seja, está ligado à participação responsável de todos nas decisões necessárias para a efetivação do projeto mediante um compromisso coletivo para resultados educacionais cada vez mais positivos (VIEIRA, GARCEZ, 2004, p. 31).

Gestão democrática implica a ideia de que não existe hierarquia entre os participantes e colaboradores do processo pedagógico. Família, diretores, professores todos têm sua contribuição no processo ensino-aprendizagem, bem como na elaboração do Projeto Pedagógico.

O termo gestão democrática ganhou destaque no contexto educacional brasileiro por intermédio da nova LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei no. 9394/96). Ao comentar a proposta de gestão participativa e democrática como um princípio assegurado pela LDB, Lima (2005, p. 89) complementa:

A proposta da Lei é a de que a gestão da escola esteja a serviço do trabalho pedagógico, e não o contrário. Assim, as funções administrativas passam a servir como subsídio para que a escola invista na qualidade do processo educativo.

O termo gestão participativa, como a palavra já diz, significa a participação de todos os envolvidos no gerenciamento do processo. Na escola, significa dizer que o gerenciamento é função não só do diretor, mas dos professores, funcionários, alunos, pais de alunos e da comuni-

dade. É possível construir uma cultura de colaboração capaz de integrar os membros de forma a buscarmos, juntos, melhorias para a escola como um todo, independentemente de interesses pessoais?

A participação tem que ser voluntária, espontânea, livre, pois em um grupo de trabalho em que alguns sujeitos estão presentes em virtude da obrigatoriedade não é possível realizar um trabalho realmente participativo. Segundo Dourado (2004), a democracia supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de forma diferente e querem coisas diferentes. Fazer democracia significa aprender a discutir, elaborar e aceitar regras coletivamente, muitas vezes superando obstáculos e divergências, por meio de diálogos, para a construção de propósitos comuns. Na escola também é assim, pois encontramos divergências de opiniões. Gestão participativa e democrática supõe que a tomada de decisão se faz por todos os participantes e não se refere a uma decisão dada pelo diretor.

Entre os elementos da gestão democrática e participativa pode-se destacar a capacitação para a participação efetiva dos representantes dos segmentos escolares e da comunidade nos destinos da escola pública. Essa participação efetiva acontecerá se associada à elaboração do projeto pedagógico da escola, à implantação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciem a gestão ou administração escolar como um todo e às medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público. Para Capellini e Rodrigues (2009), o trabalho em torno de um projeto pedagógico forte criará um sistema de colaboração e cooperação nas relações sociais, formando uma rede de autoajuda na escola, estabelecendo uma infraestrutura de serviços e parceria com os pais. Em função do tema diversidade, a perspectiva da prática pedagógica caminha a fim de pensar uma *pedagogia das diferenças na sala de aula*.

Referindo-se ao papel do diretor na escola, este é antes de tudo, um educador e possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competências técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do projeto político-pedagógico da escola. Quanto maior for essa articulação, melhor poderão ser desempenhadas as suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional da escola, seja em relação à responsabilidade social daquela com sua comunidade.

Portanto, a visão hierarquizada do diretor como um *ditador* é falsa, na medida em que essa hierarquia entre professores e diretores não existe, pois todos são antes de tudo educadores. Porém, o diretor deve exercer uma liderança na escola, mas uma liderança democrática que seja capaz de articular o poder de decisão sobre os assuntos escolares com professores, funcionários, pais de alunos, alunos e comunidade escolar, criando e estimulando a participação de todos nas instâncias próprias da unidade que dirige, como, por exemplo, no Conselho de Escola, nas Associações de Alunos etc. Isso não significa abrir mão de responsabilidades ou das funções inerentes ao seu cargo, entre os quais podemos citar a função educativa, a função de mobilizador da equipe docente, a função de liderança eficaz, a função da gestão administrativa, entre outras. Vejamos como Ferreira define essa função:

Direção é a função que assegura a manutenção de uma estrutura e o regime de atividades na realização de um programa/projeto. A direção se constrói e se legitima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva do projeto pedagógico que reflita o projeto de homem e da sociedade que se quer. (FERREIRA, 2003, p.112-113).

A ideia de participação coletiva no gerenciamento da escola não tira do diretor seu papel de líder. Ele continua sendo o responsável por articular as questões relativas à administração com aquelas referentes

ao processo pedagógico. É o diretor quem vai mobilizar a escola para o trabalho participativo.

A gestão participativa e democrática, portanto, requer que toda comunidade escolar esteja envolvida nas ações desenvolvidas na escola.

Libâneo (2004), ao falar sobre o trabalho em equipe na escola afirma que a liderança não é um atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem tampouco está ligada ao cargo da pessoa, pois todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional podem desenvolver tal qualidade. Entretanto, continua dizendo que não se pode negar que mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa o funcionamento e a eficácia da escola dependem em grande parte da capacidade de liderança de quem está atuando na direção e coordenação pedagógica.

A escola, sobretudo, tem o papel de desenvolver projetos educativos voltados à comunidade em geral, não só para os alunos, ressaltar a importância da comunidade na identidade da unidade escolar e tornar o espaço escolar disponível para a comunidade. Desse modo, pode-se afirmar, com Bites, que:

A política educacional, em geral e a de inclusão escolar, deveria constituir o universo das preocupações e das ações desses profissionais, requerendo ação compartilhada como norma filosófica e de atuação. O exercício da gestão incluiria, pois, desde o envolvimento com as atividades peculiares do processo educativo como a participação no Conselho de Escola, Conselhos de Classe, nas reuniões com os pais e com a comunidade, entre outras (BITES, 2005, p. 68).

Essas sugestões são algumas formas que, associadas a outras, de acordo com a realidade de cada unidade escolar, podem auxiliar o trabalho do diretor na transformação de sua direção em uma gestão participativa e democrática.

Existe na elaboração conjunta do projeto pedagógico da escola uma variação na forma de designar tal ação, sendo encontrado em autores variados termos como projeto político-pedagógico, projeto educativo, proposta pedagógica, projeto educacional, plano diretor etc. Segundo Vasconcellos:

O Projeto Político-Pedagógico (ou projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (2005, p. 169).

A elaboração do projeto pedagógico através da participação da coletividade escolar foi claramente estabelecida pela LDB (BRASIL, 1996), que reconhece na escola um espaço propício, e, em seus profissionais, competência técnica e política suficientes para desenvolver tal tarefa. No entanto, a determinação da lei, apesar de muito importante, não é suficiente para garantir que tal prática se efetive na rotina escolar. Para que isso aconteça, é preciso que a escola conquiste paulatinamente sua autonomia. A construção coletiva do projeto pedagógico, de acordo com a real necessidade de sua escola, com clareza de objetivos, procedimentos e forma de avaliação, nada mais é do que a expressão de sua autonomia.

Nos dizeres de Marçal (2001 p. 34):

O projeto pedagógico é, portanto, o instrumento que explicita a intencionalidade da escola como instituição, indicando seu rumo e sua direção. Ao ser construído coletivamente, permite que os diversos atores expressem suas concepções (de sociedade, escola,

relação ensino-aprendizagem, avaliação etc.) e seus pontos de vista sobre o cotidiano escolar, observando-se tanto o que a escola já é quanto o que ela poderá vir a ser, com base na definição de objetivos comuns das ações compartilhadas por seus atores.

Para que a escola passe a usar esse rico instrumento de ação coletiva, consolidando uma prática de gestão participativa e democrática, é necessário que sua direção crie espaço e condições, através da negação de ações autoritárias e unilaterais. Silva Jr. (2002, p.206), ao tratar da questão de gestão democrática, da consolidação da autonomia da escola e participação efetiva de todos os seus membros, considerou que:

Para a construção da autonomia da escola faz-se necessário a elaboração de um verdadeiro projeto pedagógico, ou seja, a produção de um grande documento, fruto da discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores. [...] o projeto pedagógico indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciará os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar. A constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico supõe a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções.

No entanto, o projeto pedagógico não pode se constituir como um fim em si mesmo. Ele é verdadeiramente o início de um processo de trabalho. A partir do projeto pedagógico a escola vai estruturando seu trabalho, avaliando e reorganizando suas práticas.

A necessidade de implementação prática do projeto pedagógico da escola, que foi elaborado com a participação de todos, é fundamental para consolidação da gestão democrática, uma vez que na realização do proposto todos os envolvidos terão oportunidade de vivenciar o trabalho do qual são corresponsáveis. Dessa forma, a avaliação dos pro-

blemas apresentados também fica mais fácil uma vez todos respondem pelo projeto. Do mesmo modo, as melhorias e avanços também são méritos de todos e assim a equipe e a escola crescem.

Dutra e Griboski (2005, p. 12) apontam que gestão educacional é um processo coletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Afirmam que a elaboração de um projeto como esse representa um novo paradigma na educação, com novas ideias e orientações, a partir de uma rede de relações que se estabelecem no contexto educacional, ressaltando a complexidade, a dinamicidade e a ação transformadora da escola. Portanto, o enfoque da gestão é fundamentado no diálogo e na participação, superando a visão educacional simplista como um conjunto de responsabilidades de ordem pedagógica da organização e do financiamento da educação.

Ao discutir gestão participativa e democrática para a construção de uma educação eficaz, esbarra-se no conceito de autonomia, já mencionado anteriormente, mas nem sempre esclarecido. Barroso (1996, p.185) discute tal conceito considerando o que ele chama de “autonomia decretada”, ou seja, uma autonomia prevista na legislação e incentivada pelo sistema, nem sempre condizente com a realidade de cada escola. Os princípios que regem a eficácia de um modelo escolar não podem ser transpostos para todas as escolas de forma decretada, estabelecida ou determinada sem chance de flexibilização. Contrariamente, o mesmo autor destaca o conceito de “autonomia construída” que corresponde ao jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio e que estruturam uma ação organizada em função de objetivos coletivos próprios, ou seja, objetivos relacionados diretamente com a realidade daquele contexto micro – no nosso caso, a unidade escolar.

O autor discute ainda que essa autonomia não pode ser concebida sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem,

e que no caso das escolas esse é um fator difícil em função das características do trabalho docente e sua articulação com a coletividade do trabalho escolar. Para que a autonomia individual seja colocada a serviço de objetivos organizacionais e se transforme num processo coletivo de mudança, é necessário promover na escola uma cultura de colaboração e participação, desenvolver formas diversificadas de liderança e aumentar o conhecimento dos membros da organização dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam.

Falar da construção de uma escola inclusiva significa considerar todos esses aspectos e sua relevância, e traçar novos caminhos de busca. Essa construção, nada simples, deve ser o objetivo primeiro das instituições escolares na busca pela melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem para todos, transformando a escola para que cumpra verdadeiramente seu papel social.

O estudo de Carbone (2006) teve como objetivo principal desenvolver, executar e avaliar um programa de formação em serviço voltado para diretores de escolas, fundamentado no princípio da inclusão escolar. O programa de formação continuada foi direcionado para 60 diretores da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) de Bauru/SP. O planejamento do programa de formação em serviço foi elaborado a partir da identificação das necessidades de formação dos diretores na perspectiva da inclusão escolar. A identificação das necessidades de formação dos diretores foi feita mediante o estudo etnográfico da rotina escolar de um diretor através de observação e registro em diário de campo, entrevistas (com o diretor, a professora da classe comum, os pais e a pedagoga especializada que acompanhava a criança com necessidades educacionais especiais fora da escola) e questionário investigativo.

Durante a avaliação das necessidades de formação do diretor, baseada na observação de seu cotidiano, foi constatada a quantidade

de atividades burocráticas e técnicas que eram de sua responsabilidade, tais como: elaboração de relatório mensal sobre entrada e saída de alunos da escola, relatório sobre finanças, atendimento de necessidades específicas de professores e funcionários. A fragmentação das funções é algo notado durante toda a análise. O diretor fica somente a cargo das questões burocráticas da escola. Após a identificação das necessidades de formação foi implementado um programa de formação que procurou trabalhar conteúdos, separados em módulos, referentes às concepções sobre a inclusão de alunos com N.E.E., compreendendo aspectos legais da política de inclusão. Além disso, foram propostos conteúdos que contemplassem a avaliação das necessidades educacionais especiais na escola e a compreensão das especificidades de cada deficiência e das altas habilidades/superdotação. Por fim, o programa de formação também contemplou os mecanismos de elaboração do projeto pedagógico além de avaliar o respaldo por parte dos participantes do programa de formação. Na prática, foi sentido o quanto é difícil para o diretor assumir o papel de educador, pois se constatou que ele está muito envolvido com os aspectos administrativos e muito distante dos aspectos educacionais.

Após o curso, os principais resultados obtidos da análise das respostas dos diretores ao questionário evidenciaram que cerca de 30% dos diretores já eram favoráveis à política de inclusão escolar, cerca de 10% a aprovavam com restrições e outros 40% ainda não pareciam seguros sobre o assunto. Aproximadamente 71% dos participantes avaliaram que o programa os auxiliou a mudar a concepção sobre inclusão de uma forma positiva, levando-os a se colocarem como elementos ativos na busca da transformação necessária e cerca de 97% considerou que o programa serviu para ampliação de conhecimentos sobre a questão da inclusão.

O estudo mostrou, desse modo, que apesar de um discurso condizente com a ideia de aceitação das diferenças, na verdade, o público ao qual esta pesquisa se destinou se mostrou, em sua maioria, despreparado para alavancar as mudanças necessárias.

Parece evidente que a iniciativa de programas de formação em serviço seja necessária, mas não suficiente, pois a confirmação de mudança de opinião aparece em muitos momentos da avaliação do programa, no entanto, a efetivação das mudanças no dia a dia das escolas a partir deste ponto inicial possivelmente não se concretize, o que sugere que a formação de recursos humanos tem que ir além, garantindo acompanhamento, subsidiando pesquisas, intervenções, investindo na consolidação de uma outra cultura, capaz de incutir na clientela escolar, desde a mais tenra idade, a aceitação e valorização da pessoa humana, independente de qualquer diferença.

O que a literatura sobre gestão escolar vem apontando é a necessidade de consolidar a autonomia da escola e de qualificar diretores tanto para desempenhar uma forte e efetiva liderança, quanto para dividir o poder de decisão sobre os assuntos escolares com professores, funcionários, pais de alunos, alunos e comunidade escolar, criando e estimulando a participação de todos nas instâncias da unidade (por exemplo, em conselhos ou comitês representativos de pais, professores, alunos, comunidade, etc.)¹.

E como formar um professor para um projeto pedagógico colaborativo que busque a construção de competências centradas na valorização das potencialidades do aluno com necessidades educacionais especiais? De qual profissional estamos falando? Como pensa nessas habilidades/competências? Tendo em mente que todo gestor/coordenador é sempre e antes de tudo um educador.

¹ Ver, por exemplo, Libâneo, 2004; Dourado, 2004; Bites, 2005.

6. Formação de professores e a construção de competências

A inclusão se faz em processo e, como tal, seu entendimento deve ser compartilhado por todos os envolvidos que, por sua vez, assumirão o papel de atores nessa construção. Cabe ao professor tomar consciência dos próprios erros, estar aberto às infinitas possibilidades existentes nos sistemas de ideias e admitir que a subjetividade e a racionalidade não estão dissociadas. Cabe, ainda, lembrar que o professor, sozinho, não faz a inclusão. A política, sozinha, não faz a inclusão. Inclusão se faz junto e para isso é necessário ter coragem (GLAT et al, 2006).

Trabalhos como os de Giardinetto (2009), Marins e Matsukura, (2009), Vitaliano (2007), Glat e outros (2009), Capellini e Rodrigues, (2009), Martins (2003), apontam todos para a necessidade de oferecer subsídios à formação de professores, com o escopo de propiciar-lhes suporte na medida em que a sua formação inicial se mostra, na maioria das vezes, insuficiente para reconhecer e trabalhar as potencialidades educacionais do contingente de alunos com N.E.E.

Apontam GLAT et al, (2006) que há necessidade de formação e informação dos profissionais da educação acerca das questões ligadas à dialética inclusão/exclusão, principalmente, no que se refere às *culturas, políticas e práticas* que potencializam uma relação educativa mais ou menos inclusiva. Dessa forma, a partir do entendimento e da correlação pelos professores das culturas institucionais, das diretrizes políticas e das práticas educacionais haverá o favorecimento da flexibilização de suas próprias práticas de ensino.

É necessário, portanto, investir no desenvolvimento de culturas institucionais que primem pela valorização das diferentes formas de existir de todos os seus sujeitos, investir em políticas de formação que estimulem a discussão acerca dessa diversidade, mobilizar esforços para desenvolver práticas que levem à inclusão através do desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem que estimulem a mudança de uma cultura excludente (GLAT et al, 2006). É por meio da reflexão sobre as diretrizes políticas em correlação com as suas próprias práticas de ensino que tanto o discurso quanto a formação do professor serão flexibilizados.

Ferreira afirma que “o professor de Educação Especial é o professor” (1999, p. 147), ou seja, o professor deveria ser formado e preparado para atuar em diferentes contextos sob diferentes graus de exigências e para lidar com a diversidade. A formação do professor deveria estar não para a deficiência do aluno, mas sim para o desenvolvimento das potencialidades e reconhecimento de suas características individuais, promovendo um ambiente onde as diferenças sejam valorizadas. Portanto, na prática cotidiana do ensino das crianças com N.E.E., parece necessário “deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas, ou inseparáveis, para as suas potencialidades” (BUENO, 1999, p.161).

Afirmando essa ideia, Artioli (2006) diz que a escola deve se preparar e se organizar para atender todos os alunos, além de empregar esforços na expansão do potencial do seu educando com N.E.E. Contudo, parece que essa não tem sido a atitude de professores de alunos com necessidades educacionais especiais, pois suas práticas não têm valorizado suas potencialidades. Pelo contrário, sublinham as deficiências de tais alunos ao se centrarem somente nas limitações que estes apresentam. Essa prática do professor pode estar ligada ao fato de que, ainda que os cursos de formação de professores devam formar de maneira global o *professor* (para atender a qualquer demanda), esses cursos

não têm formado sua demanda de maneira satisfatória, visto que essa clientela necessita de uma formação específica. Acredita-se, talvez, que essa formação possa ser adquirida em programas de formação continuada, porém, muitas vezes não são oferecidos.

Parece possível afirmar que uma formação inicial de base sólida, que tenha conteúdos entrelaçados e objetivos de ensino bem fundamentados com perspectiva de atendimento a diversidade seria a forma ideal para começar o processo. Todavia, na atual situação educacional, faz-se necessário, além de elaborar e implementar propostas de mudanças na formação inicial do professor, realizar ações de caráter imediato. Uma dessas ações seria o oferecimento de programas de formação continuada com a perspectiva de ampliação de repertórios profissionais:

Ao mesmo tempo em que é necessário providenciarmos mais oportunidades para a formação em alto nível de educadores [...] maiores oportunidades de treinamento para os educadores que já se encontram na prática são essenciais, em todos os níveis de atendimento educacional” (ALMY, 1988, p.53 apud CAMPOS, 1994, p.38).

Pensando em profissionais em atuação, a atitude mais eficaz seria a de oferecer tal formação nos próprios locais de trabalho, ou seja, a formação ou treinamento em serviço. Campos, por exemplo, afirma que esse tipo de formação “pode ganhar uma nova dimensão, permitindo que profissionais com diferentes níveis de formação se aperfeiçoem e atualizem, construindo coletivamente um saber” (1994, p.38).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Brasileira (LDB 9394/96), no capítulo dedicado à formação de professores, consta no artigo 13 as responsabilidades do professor independentemente da etapa escolar em que atuam, a saber:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Segundo Glat e Oliveira (2003), fica explícito que, dentre algumas das competências a serem desenvolvidas na formação inicial, e aperfeiçoadas na formação continuada, incluem-se capacidades de planejamento, gestão e habilidades para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), consta apenas, no artigo 6º que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docentes, estejam contemplados os conhecimentos sobre os alunos com N.E.E. e as minorias étnicas.

A reorganização do sistema educativo e a transformação da formação de professores tornam-se necessárias visando à perspectiva de que a Educação Especial não seja vista como um sistema separado, mas como integrante de um sistema maior, que é o sistema educacional (GOTTI, 1998). Parte dessa reorganização do sistema educativo contempla a necessidade de profissionalização do professor.

Vários autores (PERRENOUD, 1999, 2000; SHÖN, 1995; NÓVOA, 1995) concebem a formação docente como um “*continuum*”. Esse processo *contínuo* demonstra a importância e a necessidade de cursos de formação continuada de professores que tenham como prioridade as necessidades educativas de seus alunos, ou seja, que sejam fundamentados e prestados nos próprios conteúdos de ensino-aprendizagem em que os alunos e professores estão inseridos.

Especificamente para Perrenoud (1999), a formação deve propiciar a aquisição de competências que lhes sejam necessárias para a resolução de problemas em sua prática pedagógica.

Merieu (1990), citado por Perrenoud (1999), concebe a ideia de competência como uma construção que se apoia mais na atitude de aprender do que ensinar. Tal atitude exige do profissional considerar os conhecimentos como recursos a serem flexionados e mobilizados continuamente, utilizando procedimentos de ensino como ferramentas de sua prática, de maneira sistemática. Além disso, exige construir e avaliar regularmente seu desempenho por meio da avaliação do desempenho de seus alunos, adotando um planejamento flexível e indicativo para mudanças através da reflexão sobre o seu próprio modo de ensinar.

Para Perrenoud (1999), competente é o profissional capaz de construir soluções frente a problemas complexos, utilizando-se de vários mecanismos. Pensando dessa forma, parece não ser compatível a ideia de que o professor seja apenas aquele profissional responsável pela aplicação de técnicas, mas sim que seja capaz de construir estratégias para resolver problemas – no caso dos professores, devem criar estratégias para a melhor aprendizagem do alunado (PERRENOUD, 1999, p. 140 -142).

Perrenoud trata, portanto, da necessidade de o professor profissionalizar-se. Para ele, essa profissionalização implicaria em melhora da educação enquanto serviço prestado e conseqüentemente influenciaria a qualidade do aprender. O autor apresenta ainda alguns benefícios que

seriam consequências da profissionalização do professor, como o estabelecimento de um processo para a “ligação” entre teoria e prática, visto que, como em outras profissões, haveria necessidade de se conhecer, de verdade, o consumidor do serviço a ser prestado e a transposição didática, que envolve ser capaz de, a partir de sua prática, refletir, repensar e reorganizá-la, além da efetiva atuação do trabalho em equipe, pois não se pode aprender sozinho, a partir das dificuldades e necessidades geradas na prática.

Há necessidade de reformulações na formação inicial do professor, considerando que esses cursos perdem o vínculo com a prática e que grande parte do que se aprende não é possível de ser aplicado, e ainda que existe o problema do desconhecimento da parte dos formadores sobre a realidade da sala de aula e mesmo da escola como um todo. Enfim, os cursos de formação inicial que existem hoje não preparam para a ideia de que “a instrução é um combate” (PERRENOUD, 1999).

A visão clássica da formação continuada retratava a separação entre teoria e prática, em cursos oferecidos pela universidade, que apenas alteravam o discurso do professor, não provocando mudança significativa na prática docente (CANDAU, 1996). Atualmente, como reação a essa ideia, muitas buscas têm sido realizadas em prol da construção de uma nova concepção de formação continuada. Alguns princípios básicos que regem a formação continuada seriam:

1. O local da formação deve ser a própria escola, o próprio local de atuação do professor;
2. Ter como referência fundamental o saber docente, reconhecimento e valorização deste saber, ou seja, trabalhar com aspectos teóricos relacionando-os às práticas cotidianas, trazendo dessa forma, significado à prática;

3. Conhecer as diferentes etapas de desenvolvimento do magistério.

Ou seja, como afirma Candau:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as etapas do desenvolvimento do magistério; não se pode tratar de maneira igual o professor em fase inicial do exercício profissional e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, anseios e necessidades são diferentes (CANDAU, 1996, p. 143).

A competência é a *capacidade de articular*, com percepção e reflexão, conhecimentos adquiridos diante de situações com problemas que necessitam ser resolvidos (PERRENOUD, 1999). Pode-se dizer que o desenvolvimento de uma competência não ocorre apenas na assimilação de teorias, mas, principalmente, como produto de situações enfrentadas, diariamente:

Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis, elas exigem (PERRENOUD, 1999, p. 2).

Planejar e mediar situações que promovam a aprendizagem, além de administrar a progressão das aprendizagens dos alunos, desenvolvendo cooperação entre alunos no trabalho mútuo e na articulação de uma pedagogia diferenciada de modo que a heterogeneidade seja trabalhada no âmbito da turma, são competências que devem ser contem-

pladas nos cursos de formação continuada. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2007).

Afirmam Capellini e Rodrigues (2009) que, para que o processo de educação continuada aconteça em serviço, ele deve estar diretamente ligado a sua prática profissional, de forma que se possa avaliar, intervir e reavaliar, contando com a supervisão de uma equipe de apoio. Nesse processo, a ênfase também é posta na reflexão em grupo, promovida dentro da escola, ou seja, “[...] aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só pode ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva” (RODRIGUES, 2006, p. 307 apud CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

Para que essas competências centradas na relação professor-aluno tornem-se efetivas, é necessário o desenvolvimento de competências baseadas na relação entre professor, família e administração da escola, como o trabalho em equipe, envolvendo os pais de forma ativa na escola e participando diretamente da administração desta.

Contar com um trabalho em equipe na escola, para favorecer o máximo de desenvolvimento do aluno nas esferas física, psíquica e social, é uma maneira da escola avançar em sua prática, possibilitando aos professores o apoio necessário para sua autovalorização, pois, diante da socialização das dúvidas, dos conflitos e dos sucessos, eles percebem, avaliam e reconhecem o crescimento pessoal e profissional (MELO, MARTINS, 2007).

Diante das inúmeras dificuldades com as quais o professor se depara cotidianamente há o despreparo para lidar com as diferentes necessidades educacionais, aliado a uma profunda insegurança, ao se ver diante de situações que exijam sua flexibilidade para adaptar tanto

o ambiente quanto o currículo para receber o aluno com NEE. Uma das funções da formação continuada e em serviço seria justamente compartilhar as dificuldades enfrentadas no dia a dia. A partir dessa socialização das dúvidas com equipes de apoio (pais, funcionários da escola, psicólogos, equipes de formação), o professor encontrará subsídios para flexibilizar seu currículo, encontrará apoio emocional e pedagógico para a promoção das devidas adaptações, além de incrementar sua formação.

O professor tem um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as dificuldades de aprendizagem estão intimamente ligadas às decisões tomadas pelo professor, com as atividades que ele propõe, com os recursos utilizados e com a organização da sala de aula (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

Para Stainback (2006), os professores necessitarão ser, cada vez mais, capazes de pensar em alternativas às habilidades básicas tradicionais e aos recursos disponíveis no atendimento das necessidades de cada um dos alunos dentro de cada sala de aula. Como professores, seremos chamados a mudar o estilo de ensino para desenvolver a interdependência de indivíduos capazes de serem autoaprendizes por toda a vida.

Assim, o professor deve ser capaz de administrar sua própria formação continuada, manejar novas tecnologias e enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão. Essas últimas competências centram-se na relação entre professor e sua ação pedagógica baseada no ato de refletir sobre suas ações.

Entre os problemas apresentados na atuação docente, inclui-se também a inexistência de condições que favoreçam o desenvolvimento de uma competência voltada para a compreensão da diversidade apresentada pelo aluno com N.E.E. (CASTRO, 2005). Em outras palavras, falta ao professor reflexão sobre o seu próprio processo.

Para criar comunidades de aprendizes e particularizar a instrução e o currículo são elementos essenciais para a criação de turmas inclusivas (STAINBACK, STAINBACK, 1999). Outro elemento é o planejamento diário e sistemático, que deve ser cooperativamente desenvolvido para garantir um ensino inclusivo em ambientes inclusivos. Deve ser desenvolvido pela equipe escolar, com o apoio da família.

Levitt (1994) apresenta algumas diretrizes para o ensino de habilidades essenciais no relacionamento das crianças com seus familiares e cuidadores: a) priorizar atividades de vida diária, ou seja, dar maior importância ao ensino de atividades que favoreçam a independência e que possam ser realizadas em locais comuns da vida da criança; b) ter contato com os pais a fim de reforçar atividades feitas na escola, orientando-os e principalmente ouvindo-os; c) registrar sistematicamente as atividades realizadas para o acompanhamento dos progressos da criança e para buscar superar as dificuldades encontradas.

As prioridades de ensino a serem estabelecidas na busca por escolas inclusivas são:

- Adaptações na rotina de cuidados com a saúde durante refeição e lanche, treino de banheiro, ou seja, preconiza a necessidade de treinos nessas áreas e a consideração dos ambientes naturais;
- Adaptações ambientais – as crianças com necessidades educacionais especiais frequentemente requerem ajuda para se locomover e podem usar uma cadeira de rodas, o apoio de um adulto ou outro método para mobilidade. Algumas crianças podem necessitar de uma organização do ambiente diferente, com estratégias para organizar o movimento, facilitando sua locomoção no espaço escolar;

- Determinar os apoios necessários à permanência dos alunos na escola – administrar avaliações para identificar adaptações potenciais e procedimentos que podem ser necessários para assegurar ótima participação, identificar habilidades que a criança desenvolveu e identificar tarefas que a criança precisará aprender. Devem ser consideradas a quais adaptações a criança terá acesso e poderá participar;
- Avaliação ambiental – a criança deve ser avaliada por uma equipe multiprofissional para que todas as suas potencialidades e necessidades possam ser levantadas. Essas informações vão compor o Plano Educacional Individualizado, contudo, além da avaliação da criança, deve ser realizada a avaliação do ambiente escolar para verificar a necessidade de adequações pedagógicas, instrumentais e de equipamentos;
- Equipamento – o equipamento específico para a criança se posicionar pode ser produzido ou comprado;
- Adaptações instrucionais – Na literatura de Educação Especial, adaptação de currículo e estratégias instrucionais são baseadas na suposição de que nem todas as crianças precisam estar fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo. Tipos variados e graus diferentes de participação são apropriados e deveriam ser ajustados currículos e atividades escolares para acomodar as necessidades individuais da criança. Em salas inclusivas todas as crianças realizam a mesma atividade. O que deve ser adaptado são os objetivos, ou seja, o quê de fato se espera de cada um;
- Estratégias que facilitam a comunicação. Para indivíduos com inaptidões, a comunicação ganha destaque porque lhes permite ter algum nível de independência e controlar o ambiente deles. Planejamento sistemático é essencial de forma que o uso

do idioma funcional dentro da sala de aula seja identificado durante oportunidades que estão acontecendo naturalmente, e podem ser criadas outras oportunidades para uso da linguagem. Por exemplo, as oportunidades para estimular comunicação podem ser criadas em atividades como instrução de grupo, coral, calendário, canções, atividades rotineiras e participação em jogos.

Estudos científicos na área de educação especial apresentam propostas relacionadas tanto aos componentes curriculares quanto a quais são e como podem ser promovidas as competências dos professores para atender às necessidades educacionais de cada aluno. Para que o método de ensino propicie o desenvolvimento e a identificação constante de novas habilidades do aluno, é preciso que o professor esteja atento ao uso e à flexibilização de suas práticas de ensino. A execução das práticas de ensino, a escolha dos materiais pedagógicos e a identificação das potencialidades do aluno são reflexos de sua formação. Portanto, para que as necessidades e estilos de aprendizagens do aluno sejam devidamente identificados e potencializados é necessário que o professor atualize-se constantemente em programas de formação continuada. A partir desses programas, o professor poderá continuamente reavaliar suas práticas de ensino, além de aprender novas abordagens que se adaptem às potencialidades e necessidades de cada aluno.

Um ambiente escolar dinâmico em que exista apoio mútuo e trabalho compartilhado para criar estratégias visando garantir o sucesso do aluno não é ameaçador para os professores aprenderem e experimentarem novas abordagens de ensino (STAINBACK, STAINBACK, 1999). Os professores poderão, então, incorporar as abordagens que eles pensam ser bem-sucedidas em seus repertórios de ensino.

Considerações Finais

O século XXI trouxe consigo uma discussão sobre a necessidade de se construir uma sociedade, em que todos os seus cidadãos tenham direito a exercer sua cidadania plenamente com todos os direitos e deveres que tal plenitude abarca.

Observamos, no entanto, que o cumprimento de tais metas ainda não faz parte da nossa realidade. Uma sociedade igualitária tem que garantir equidade, pois a igualdade tem que aparecer nas oportunidades de acesso, mesmo que para isto tenhamos que diferenciar os caminhos.

Discutir a construção de uma escola inclusiva, que aceita e respeita as diferenças, abrange uma enormidade de aspectos, nem sempre visíveis, nem sempre sentidos, nem sempre desejados, pois temos arraigada uma cultura que valoriza a competitividade, a dominação, o mais forte. Como um segmento desta sociedade a escola se obriga a reproduzir esta cultura, de forma a mantê-la. Apesar de um recente discurso de escola inclusiva, aberta a todos, sejam quais forem suas características, o que temos na verdade é uma escola despreparada para assumir essa transformação.

As novas demandas da educação inclusiva sugerem que a escola deva buscar novos caminhos para efetivar uma prática inovadora capaz de responder satisfatoriamente a todos os alunos. A imposição legal da educação inclusiva não vai por si só gerar escolas comuns capazes de responder as necessidades de todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais, como num passe de mágica. Essa realidade requer mudanças no processo de formação de professores, não

só, para que os objetivos da escola inclusiva, não aquela que matricula alunos com deficiência, mas aquela que responde educacionalmente a todos os alunos de forma plena e com qualidade, sejam alcançados.

Podemos dizer que estamos no início de um processo lento porque envolve mais que mudanças estruturais e conceituais, envolve também mudanças atitudinais. A consolidação de uma escola e uma sociedade inclusiva dependerá do movimento individual e coletivo em prol desse objetivo.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamentos de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1984.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: *Novas Diretrizes da Educação especial*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

ARTIOLI, A. L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 23, dez. 2006.

BARROSO, J. (org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.

BITES, M. F. S. C. *Participação dos professores na política educacional de inclusão em Goiás*. 2005. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, 1994.

BRASIL. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Censo Escolar 2006*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/defa_ult.shtm>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

_____. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996, p. 27.833-27.841.

_____. Secretaria de Educação Especial/MEC. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994, v. 4, n. 1.

_____. Secretaria de Educação Especial/MEC. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008, v.4, n.1.

_____. Secretaria de Educação Especial/MEC. *Política nacional de educação especial*. Brasília, 2000.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília, 1999.

BROWN, L. (org.). *Methods of instruction for severely handicapped students*. Paul H. Publishing Co.: Baltimore, 1980.

_____. et al. A strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular content for severely handicaped adolescents and young adults. *Journal of Special Education*. Madison: 1979, 13 (1), p. 81 -90.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. 1991. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP, 1991.

BUENO, J. G. S. A Educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JÚNIOR C. A. da (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional* (Seminário e debates). Editora Unesp: São Paulo, 1999.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: Ministério da Educação – MEC/SEF/DPE/COEDI (1994). *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, p. 32-42.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: Aline M. M. R.; Maria da Graça N. Mizukami (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. EDUFSCar/FINEP: São Carlos, 1996, p. 139-152.

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CARNEIRO, R. U. C. *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil*. 2006. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2006.

CARDOSO, M. C. F. *Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: MEC/CORDE, 1997.

CARVALHO, R. G. G. A Dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: reflexão e crítica*, 21, 1, p. 119-124, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/prc>.

COSTA, M. L. F. Uma alternativa educacional para alunos com limitação intelectual moderada e severa. *Integração*, 10, 22, jul./set. 1992.

CUNHA, B. B. B. *Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

DAL POGETTO, M. T. *Como professores de deficientes mentais da rede estadual de ensino percebem sua atuação profissional*. 1987. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais – NEE*
In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Sa-
lamanca/Espanha: UNESCO 1994.

Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien-Tailândia, 1990. Conferên-
cia mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas
de aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 5-9 de março de 1990. Disponível em
<<http://www.interlegis.gov.br>> Acessada em 14/03/2005.

DENARI, F. E. *Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. 1984. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

DOURADO, L. F. *Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II*. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2004.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para inclusão. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 26, p. 9-17. 2005.

FALVEY, M. A. *Community-based curriculum: instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore: Paul H. Brooks, 1989.

_____. et al. *Strategies for using cues and correction procedures*, 1980.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. Editora Unesp: São Paulo, 1999, p. 139-148.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, p. 101-107, 1992.

_____. *A construção escolar da deficiência mental*. 1989. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

GIARDINETTO, A. R. S. B. *Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural*. 2009. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GLAT, R. et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. *Anais eletrônicos...* Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, abril de 2006.

GLAT, R; OLIVEIRA. Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico atual e Desafios para o futuro. SEMINÁRIO, 2003. *Anais...* Banco Mundial. Cnotinfor, Portugal, 2003.

GLAT, R; FONTES, R. S; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: inclusão social desafios de uma educação cidadã*. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO Editora, p. 13-30, nov. 2006.

GOTTI, M. O. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial. *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL, p. 365-372, 1998.

GOYOS; M. A. ALMEIDA; D. Souza (orgs.). *Temas em educação especial*. São Carlos: 1996.

GROSSI, R.; ALMEIDA, M. A. Situações da rotina de duas crianças com deficiência mental severa e com comportamentos autolesivos e agressivos. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, v.1 nº1, dez. 2006.

_____. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial, v.4 nº1 (jun. 2008). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Editora Autores Associados: Campinas, 1992.

LEBLANC, J. M.; MAYO, L. *Enseñanza Funcional e Natural para la Generalización y Mantenimiento de las Habilidades para Niños com Autismo y Retardo*. Lima/Peru: CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL ANN SULLIVAN, 1992.

LEVITT, S. *Habilidades básicas*. São Paulo: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (orgs.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MANZANO, E. S. *Princípios de educación especial*. Madrid/Espanha: Editorial CCS, 2001.

MARCONI, A. I. *Classe especial para deficientes mentais: objetivos, condições de abertura e funcionamento, encaminhamento, avaliação psicológica e caracterização da Clientela Escolar*. 1987. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

MARÇAL, J. C. *Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?* Módulo III. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARINS; MATSUKURA. Políticas Públicas: inclusão no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009.

MARTINS, M. F. A. *Avaliação de um programa de formação continuada para Professoras de alunos severamente prejudicados*. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. *Temas em Educação Especial*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1990.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O Cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.15, n.1, p. 121-140, jan.-abr. 2009.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. *O processo de incluir e a formação dos professores*. Manuscrito não publicado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1999.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva. Comunicação oral apresentada no I SEMINÁRIO DE ESTUDOS AVANÇADOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2001. *Anais...* Marília: Universidade do Estado de São Paulo, agosto de 2001.

MICHELS M. H. Gestão formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v.11 n.33.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, L. R. D. P. et al. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Sete Letras: Rio de Janeiro, 1998. (Questões Atuais em Educação Especial).

NUNES, L. R.; FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: SORIANO DE ALENCAR, E. M. L. (org.). *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP, 1994.

OMOTE, S. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. S. da (orgs.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. (Seminário e debates). Editora UNESP: São Paulo, 1996.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º grau da delegacia de ensino de marília*. 1981. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, vol.15, n.1, jan./abr. 2009.

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

RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de Classes Regulares da 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. 1984. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

SCHNEIDER, D. *Classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*. 1974. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1974.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA JUNIOR, C. A. da. O espaço da administração no tempo da gestão. IN: MACHADO, Lourdes M. e FERREIRA, Naura Syria C. (Orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A/ANPAE, 2002. p. 199-211.

SILVA, M. C. M. O currículo funcional natural e o aluno autista. *Revista de Ciências Humanas do Centro de Estudos Contemporâneos – CESCEN*. Taguatinga-DF: GVM, v.1, n. 1, dez 2009/jul 2010.

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

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

VIEIRA, K. R. C. F.; GARCEZ, E. S. Avaliação compartilhada da aprendizagem: uma proposta de gestão. *Abceducatio*. São Paulo, no. 35, p. 30-33, junho 2004.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.13, n.3, p.399-414, set/dez. 2007.

ZANOTTO, M. L. B. *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: Editora Educ, 2000.



TRIUNFAL
GRÁFICA & EDITORA

Diagramação, Impressão e Acabamento

Triunfal Gráfica e Editora

Rua Fagundes Varela, 967 - Vila Ribeiro - Assis/SP
CEP 19802 150 - Fone: (18) 3322-5775 - Fone/Fax: (18) 3324-3614
CNPJ 03.002.566/0001-40