

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CEAD
PONTAL DO PARANÁ**

**PROJETO PEDAGÓGICO:
A INCLUSÃO COMO PROPOSTA COLETIVA**

**PONTAL DO PARANÁ
2004**

MEIRY DE PINA DIAS

**PROJETO PEDAGÓGICO:
A INCLUSÃO COMO PROPOSTA COLETIVA**

Monografia apresentada como pré-requisito de Curso de Especialização em Educação Inclusiva , ministrado pela Universidade Federal do Paraná orientada pela professora mestre Márcia Ramos de Sá Guimarães e coorientação da professora Naura Nanci Muniz Santos

PONTAL DO PARANÁ

2004

SUMÁRIO

RESUMO	iv
1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DE LITERATURA	4
2.1 ESCOLA E AUTONOMIA.....	4
2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO E A ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE.....	9
2.2.1 Transformação e Descentralização.....	11
2.3 INCLUSÃO.....	12
2.3.1 Conceito de Inclusão.....	12
2.3.2 Evolução Histórica da Escola Inclusiva.....	13
2.3.2.1 Educação Especial até 1990.....	13
2.3.2.2 1990: Jomtiem.....	16
2.3.2.3 1994: Salamanca.....	16
2.3.2.4 Implicações Educacionais.....	19
2.3.2.5 O Contexto brasileiro.....	21
2.4 ESCOLA INCLUSIVA.....	23
2.4.1 Por Que Inclusão?.....	26
2.4.2 A Perspectiva do Professor.....	27
2.4.3 A Perspectiva do Aluno.....	28
2.4.4. A Perspectiva dos Pais.....	28
2.5 BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS SEM "NECESSIDADES ESPECIAIS.....	29
2.5.1 Na Perspectiva do Professor.....	29
2.5.2 Na Perspectiva do Aluno.....	30
2.5.3 Na Perspectiva dos Pais.....	30
3 UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUE PENSA A INCLUSÃO	31
3.1 FLEXIBILIDADE CURRICULAR.....	31
3.1.1 Princípio da Responsabilização da Escola.....	32
3.1.2 Atitude dos Professores Face ao Currículo.....	32

3.1.3 Modificações Curriculares.....	32
3.1.4 Adaptações Curriculares.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40

RESUMO

O presente estudo insiste numa formação docente na qual além do domínio da disciplina a ensinar, prevalece uma visão psicológica do educando, estendendo-se até mesmo àquele que possui necessidades especiais. Mesmo os elementos didáticos que se associam a essa formação são condicionados por essa visão de uma escola que usufrui autonomia, posto que calcada na elaboração de um bom projeto político pedagógico. Contudo, sabe-se que nisso reside, talvez, uma dificuldade séria, para que esse professor, supostamente preparado para um trabalho de ensino individualizado, compreenda que a tarefa educativa da escola tem desafios que ultrapassam os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas. Acredita-se, contudo, que estes desafios podem ser superados com um esforço coletivo no sentido de que a escola esteja organizada dentro dos parâmetros legais que determinam a elaboração de um projeto político pedagógico que atente para a necessidade e formação de todos os alunos, inclusive os que possuem dificuldades de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Todo educador consciente reflete sobre a sua prática diária. É uma atitude responsável para tornar-se profissional reflexivo. E, ao refletir-se acerca das questões educacionais, reafirma-se a condição de que é aprendiz. Aprendiz de um mundo que a cada dia parece mais novo.

Devido a inúmeros desafios que a sociedade tem imposto, como a globalização da economia, explosão demográfica, degradação ambiental, evolução tecnológica, percebe-se o quanto ainda se tem que caminhar para superar esses desafios.

Dentro deste contexto, na verdade, o maior enigma é o ser humano. Por mais que a tecnologia tente decifrá-lo, o mesmo se apresenta cada vez mais complexo, imbuído de sonhos e desejos cada vez maiores.

A maioria das atitudes provém de exigências que a vida impõe. Afinal, ser educador é um constante processo de transformação. O ato educativo está envolto num mar de dúvidas, conflitos e desejos de sucesso e da superação das dificuldades.

É um novo descobrir a cada dia, transpondo adversidades, e tendo sob sua responsabilidade a tarefa de despertar no aluno o desejo de aprender, comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.

Nesse sentido é preciso refletir-se sobre uma nova concepção de educação, pautada no engajamento de profissionais dispostos a organizar o trabalho pedagógico, executando e avaliando-o constantemente, provocando a busca de alternativas de solução para os problemas que os professores vem enfrentando.

O engajamento de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, e dos alunos cria uma possibilidade ímpar na busca de solução para os problemas educacionais. A possibilidade de oportunizar a ação comunitária será determinante nos meios educacionais que envolvem o país e em especial a educação. É preciso que a escola abra espaço para a reflexão sobre suas ações, para que eleve à condição de cidadão a todo aquele que dela participe. Assim, o trabalho coletivo, participativo é o caminho democrático mais viável e significativo para apontar soluções, tornando-se oportunidade concreta de crescimento individual e grupal.

Na responsabilidade da gestão de uma escola, torna-se um processo desafiador enfatizarmos a reconstrução do papel do educador. O gestor se depara com uma organização complexa: um grupo bem maior de alunos e toda uma equipe profissional: professores, especialistas, administradores.

A responsabilidade da administração escolar amplia-se com o envolvimento com a aprendizagem e comportamento de cada um e de todos os alunos. Os planejamentos e o cumprimento dos conteúdos mínimos das disciplinas e o domínio e a didática de cada professor, acaba possibilitando a visão mais ampla acerca de todos os setores de gerenciamento da Unidade Escolar.

Todas as falas, atitudes, opiniões acerca de qualquer assunto passam a ser ouvidas com atenção, mais analisadas e criticadas. E o encontro de um universo bem maior de idéias, opiniões que envolvem a sensibilidade, a competência profissional e o desenvolvimento do “bom senso” na atuação como gestora. Neste contexto, as iniciativas são uma aposta coletiva onde cada profissional envolvido age com responsabilidade; todo o ideal de educação, o discurso, a prática reflexiva implica neste momento histórico para um fazer mais concreto e mais transparente.

O que se faz emergente é a busca de práticas transformadoras de ações e espaços na docência. Concorde-se que é impossível concretizar as mudanças pretendidas rumo à democratização da sociedade brasileira com os velhos métodos, uma vez que eles foram produzidos por intelectuais representantes de interesses outros, que não este. É por isso que se propõe o desenvolvimento de uma experiência com características específicas centradas no Projeto Pedagógico, acredita-se ser um espaço possível para gerar uma prática docente transformadora, pensada no seu tempo histórico e no seu espaço social e na elevação da qualidade do processo de aprendizagem do aluno.

Devido à velocidade acelerada com que os acontecimentos vêm ocorrendo na sociedade do conhecimento, a educação atual, exige a superação de paradigmas conservadores nas escolas: se a prática docente há de ser transformadora, deve estender-se a todos os indivíduos com potencial para aprendizagem.

Está-se diante de uma época onde o ser humano é valorizado como um todo, enriquecido e reconhecido no âmbito de seus direitos mais básicos, ou seja, saúde, educação, cidadania e respeito. Assim sendo, uma escola que se proponha a ser produtora de conhecimentos deve pensar também o aluno com dificuldades quer de

aprendizagem, quer intelectuais. Em outras palavras, a escola cidadã é inclusiva.

Desta maneira, o paradigma emergente da inclusão propõe a formação do educador como pesquisador e produtor do conhecimento, provocador, crítico e criativo e, em constante aperfeiçoamento diante do aluno com necessidades especiais. Isto significa que o processo de renovação profissional do docente precisa estar sintonizado com os problemas do seu tempo, e apto a enfrentar os desafios das complexidades do mundo nesta virada de século, contando justamente com o apoio da escola.

Neste contexto cabe a seguinte pergunta de pesquisa: Entendendo o projeto pedagógico da escola como âncora para buscar a transformação da realidade, como instigar os professores a reconhecer a importância do projeto pedagógico como valioso instrumento de apoio ao aluno com necessidades especiais?

Há inúmeros entraves para adequar a escola desde a falta de recursos materiais até os recursos pedagógicos, para adequar nossas salas de aula às exigências do ensino inclusivo

Nesse processo, pode-se incluir a falta de recursos humanos, habilitados, sensíveis e cientes da função de educador que se caracteriza como o mediador do processo educacional. Para buscar caminhos de superação dessa realidade, cabe à sociedade criar espaços para que os docentes possam ser transformados em educadores, através de uma profissão digna, credenciada pela qualidade pedagógica, valorizada pela questão salarial e ancorada no compromisso social com toda a comunidade, inclusive a parcela desta que carece de atenção especial.

Nesse contexto, tem-se por hipótese que à escola cabe o papel de geradora de consciência crítica reflexiva acerca da inclusão tendo o projeto pedagógico como instrumento.

Para tanto, à escola cabe, também, o papel de construtora de um projeto pedagógico. Elaboração que atende determinação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional n.º 9394/96 no seu artigo 12, inciso 1, que prevê: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Dado o exposto, diante da relevância do tema, elaborou-se a presente monografia através do método de fichamento de obras, onde se selecionou os textos e autores pertinentes ao tema em questão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ESCOLA E AUTONOMIA

Mello e Grellet (1998) comentam que a questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas freqüentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição "escola pública" é uma diversidade e não uma unidade.

É aí que reside um grave problema da escola pública e é para resolvê-lo que se reivindica a autonomia do estabelecimento na elaboração e execução do projeto escolar próprio, especialmente quando se tem em mente uma escola inclusiva, atendendo a uma clientela com necessidades diferenciadas.

Os autores supra-citados explicam que hoje, a própria lei reconhece o problema e indica a solução genérica, mas na sua implementação o problema pode reviver e até se agravar pelo risco de que órgãos da administração entendam que convém estabelecer normas, prazos e especificações para que as escolas cumpram uma nova exigência legal: a do projeto pedagógico. Se isso acontecer - e o risco sempre existe - aquilo que poderia ser um caminho para a melhoria do ensino público transforma-se em mais uma inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida.

O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos

principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil.

Não obstante a insistente e cansativa retórica sobre a necessidade do trabalho participativo e a imposição de órgãos escolares que reúnem professores, pais e alunos, não há geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas.

Cada vez há mais reuniões e cada vez mais elas são menos produtivas. Sem querer simplificar o problema, temos a convicção que uma das variáveis mais relevantes para compreender as razões das dificuldades de um trabalho escolar coletivo, na nossa tradição, está na própria formação do professor, especialmente, tal como é feita nos cursos de licenciatura, desde a sua criação.

Esses cursos foram organizados a partir de uma concepção do trabalho docente, como se este consistisse simplesmente em ensinar alguma coisa para alguém. Para realizar com êxito essa tarefa, o futuro professor - um meio especialista em alguma disciplina - aprende algumas noções de didática geral e especial, de psicologia da aprendizagem e de legislação. A parte prática da formação é, supostamente, completada por estágios junto a um professor da disciplina em questão. No fundo, essa formação pressupõe que o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada. Muitas vezes, portanto, sugere Mello e Grellet (1998), o professor não tem preparo para lidar com um aluno que tenha necessidades especiais.

Não se trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese, a de que os cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa no ambiente em que ela realmente ocorre, isto é, na sala de aula que, por sua vez, integra-se numa escola, que atualmente, enfrenta o desafio da inclusão. O chamado "processo ensino/ aprendizagem", por exemplo, é uma abstração. O professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções. Seres tão imaginários como aqueles a que se referem expressões como "*homo oeconomicus*" ou "aluno médio" ou "sujeito epistêmico" e outras semelhantes.

Não se trata de por em dúvida a necessidade teórica e prática de expressões estatísticas ou abstratas, mas da utilidade que elas possam ter para orientar práticas de ensino muito pouco conhecidas que ocorrem em situações escolares muito

diferentes. Por exemplo, é muito freqüente ouvir-se que houve uma deterioração da escola pública a partir de sua maciça expansão nos últimos trinta anos. Essa alegação aparentemente banal e simples, tem contudo uma pressuposição altamente discutível e provavelmente falsa. Trata-se da idéia de que havia uma instituição social chamada "escola pública" que cumpria a contento certas funções sociais e que, agora, essa mesma instituição está malogrando com relação a essas mesmas funções. Em resumo: pressupõe-se que as entidades "escola pública de trinta anos atrás" e "escola pública de hoje" sejam a mesma instituição, que antes cumpria bem as suas funções e agora não.

Mello e Grellet (1998) citam que Foucault aconselhava a desconfiar das continuidades históricas. Seguindo esse conselho, poder-se-ia perguntar: de que critérios dispõe-se para afirmar a identidade institucional entre a escola de ontem e a escola de hoje? Nenhum, a não ser que inconscientemente se compare uma instituição social com um organismo que, com o tempo, envelhece ou degenera. De um vegetal ou de um animal, pode-se dizer que com o tempo eles envelhecem ou degeneram e que esse processo pode ser acelerado ou retardado por condições internas ou externas. Mas instituições sociais não são organismos e é muito discutível considerá-las, metaforicamente, como tais. Sem nenhuma dúvida, a instituição escolar de ontem é diferente da instituição escolar de hoje, mudou a clientela, mudaram os professores, mudaram práticas escolares, etc.

Mudaram também valores, condições sociais, políticas, econômicas, etc. Quando se ignora esse quadro amplo de mudanças e se afirma que a escola se deteriorou e que a causa foi a expansão de matrículas, se está apenas fazendo um lance retórico que não avança nem um pouco na compreensão das mudanças ocorridas.

Na escola de ontem, o professor e seus poucos alunos tinham a mesma extração social e partilhavam valores e maneiras de viver, de forma inclusiva. Cabia aí, talvez, entender, até certo ponto, a função docente à semelhança de uma preceptoria. Aliás, numa perspectiva histórica, pode-se dizer que o preceptorado foi a atividade fundadora da docência escolar tal como ela se consolidou. Na antiga Grécia, os sofistas foram na verdade os primeiros professores, no sentido em que até hoje entendemos a profissão. Eles não eram investigadores da verdade, mas antes "homens de ofício, cujo êxito comercial comprovava o valor intrínseco e a

eficácia social" de seu ensino. Mediante um pagamento, por vezes elevado, eles ensinavam grupos de jovens numa relação de "preceptorado coletivo", conforme a expressão de Mello e Grellet (1998).

Essa relação pedagógica e preceptoral desde sua origem foi uma relação educativa de elite, refluindo a cada expansão da escola onde a relação era outra. Ao longo dos séculos, cada vez mais, a presença do preceptor foi sendo distintiva de casas reais, nobreza, grande burguesia e outros afortunados. Já no fim do século passado, dizia-se que o preceptorado era um assunto mais vasto do que parece, dizendo respeito inteiramente ao problema da escolha entre a educação particular e a educação pública, isto é, entre educação de elite e educação popular.

Hoje, a própria instituição da preceptoria desapareceu como instituição educativa, mas não sem deixar vestígios na pedagogia, nas teorias da aprendizagem e na própria concepção do professor. De qualquer modo seria ocioso comparar em termos de eficiência, práticas preceptorais com práticas escolares. Tratam-se de elementos próprios de relações pedagógicas que tiveram origem em situações sociais distintas nas quais prevaleciam concepções de educação diferentes. No entanto, até hoje a concepção do professor, principalmente do licenciado, é tributária dos ideais educativos associados à figura e ao papel do preceptor.

Por isso, talvez, é que se insiste numa formação docente preceptoral na qual além do domínio da disciplina a ensinar, prevalece uma visão psicológica do educando. Mesmo os elementos didáticos que se associam a essa formação são condicionados por essa visão. Contudo, sabe-se que nisso reside, talvez, uma dificuldade séria, para que esse professor, supostamente preparado para um trabalho de ensino individualizado, compreenda que a tarefa educativa da escola tem desafio que ultrapassa os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas.

Em outras palavras, Mello e Grellet (1998) entendem que a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor. Mas, de fato o que se tem é um conjunto de professores preparados bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à idéia de que os próprios objetivos escolares são socioculturais e que até mesmo o êxito no

ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos da função social da escola.

Tenta-se mostrar que, em geral, a formação do licenciado se faz a partir da idéia de que o bom professor é aquele capaz de ensinar bem a disciplina de sua escolha. Como se viu, isso, porém não basta. Não é raro encontrar-se um bom corpo docente numa escola ruim.

Contudo, para melhorar as escolas consideradas ruins a Administração Pública, em todos os níveis tem investido substancialmente no aperfeiçoamento do pessoal docente.

Mello e Grellet (1998) acreditam que essas iniciativas são interessantes porque traduzem uma preocupação com o aperfeiçoamento do magistério e com a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, há pontos que merecem alguns reparos. Com respeito ao aperfeiçoamento do pessoal docente, em exercício, deve-se pensar se tal aperfeiçoamento será feito pela freqüência a cursos. Se os objetivos desses cursos forem a modificação da própria prática docente, entende-se que isto não será viável por algumas razões. A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E esse conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de pesquisas sistemáticas e continuadas.

Pensando na inclusão, pode-se até mesmo questionar: Como melhorar práticas que são desconhecidas? É claro que, em alguns casos, o longo tirocínio do especialista, que ministra o curso, poderá permitir suprir precariamente um inexistente conhecimento sistemático. Mas, uma política de aperfeiçoamento de pessoal não pode depender de tais eventualidades.

Chama-se também a atenção para professores de uma mesma disciplina, mas de diferentes escolas, que são reunidos em dezenas ou centenas para serem aperfeiçoados. O simples fato de que lecionam a mesma disciplina não significa que tenham as mesmas dificuldades e que enfrentem os mesmos problemas. Na verdade, os esforços de aperfeiçoamento do magistério usualmente repetem e eventualmente agravam os equívocos já presentes na formação acadêmica, ignorando que a entidade que deve ser visada é a escola e não o professor isolado. Voltemos brevemente a esse ponto. O professor que ensina numa escola é um

profissional *sui-generis*. Diferentemente de outras situações profissionais o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola. O fato eventual de que se ensine particularmente fora da escola não é relevante para caracterizar o professor. Qualquer especialista numa disciplina poderia fazer isso. No caso do médico ou do advogado, por exemplo, a situação é diferente.

Esses profissionais podem exercer a sua profissão tanto particularmente como num quadro institucional, e essas diferentes perspectivas profissionais são levadas em conta na respectiva informação.

É possível que um professor isolado se aperfeiçoe no conhecimento de sua disciplina, mas não enquanto professor de uma dada escola. Neste último caso, o aperfeiçoamento do professor precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades de seu trabalho de ensino, apenas eventualmente serão metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia que o bom professor em uma escola seja mau numa outra ou vice-versa. No entanto, isso é freqüente.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO E A ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

Bennet (1989) cita que as organizações sociais mudam quando surgem pressões externas, decorrentes da insatisfação das pessoas com a ordem existente. A escola vem sofrendo enormes pressões externas e a sociedade tem demonstrado seu desagrado em relação ao trabalho realizado pelas instituições educacionais.

Dentro da organização escolar, o descontentamento deixa claro o anseio por uma maneira diferente de fazer a educação. Cada escola quer determinar a melhor alternativa de ação, a partir de um modelo próprio e, coletivamente, alcançar a excelência que a comunidade escolar pretende tornar uma realidade.

Pensando na solução para esta questão é que está se buscando implementar a gestão democrática do ensino público, Bennet (1989, p. 34) cita:

- a) autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- b) livre organização dos segmentos da comunidade escolar;

- c) participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
- d) transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- e) garantia de descentralização do processo educacional;
- f) valorização dos profissionais da educação;
- g) eficiência no uso de recursos, etc.

Entende-se, a partir daí, que a descentralização não pode ser compreendida como uma transferência de encargos - mas entendida e aplicada como o fortalecimento da organização escolar que, ao possuir maior autonomia, define sua identidade, redefine o seu papel e o dos diferentes segmentos envolvidos, superando os processos centralizados e centralizadores até agora existentes, fundamentados na natureza técnico-burocrática da administração dos sistemas de ensino.

Bennet (1989, p. 45) reflete sobre as seguintes questões:

Descentralizar o quê, por que e para quê?

Que relações existem entre processos decisórios e participativos?

Como descentralizar estabelecendo:

a) A democratização nas relações de poder e do trabalho escolar?

b) A reorganização dos espaços decisórios?

c) A definição dos processos de participação?

d) As relações de poder e atribuições entre as diferentes instâncias - Governo, Secretaria, Diretoria Regional de Ensino, Escola, etc.

A descentralização se processa à medida que a escola vai construindo sua autonomia.

De fato, entende-se que a autonomia não significa ausência de leis, normas, regras ou a idéia de que a escola pode fazer o que quiser - significa sim, a possibilidade de a escola ser o centro das decisões, traçar seus rumos, buscar seus caminhos, criar condições de vir a ser o que se pretende, dentro dos parâmetros gerais definidos pelo Estado.

Autonomia pressupõe que a escola tenha garantia de recursos materiais e humanos para poder pensar e fazer acontecer seu caminho, em busca de um ensino de melhor qualidade para todos.

Com autonomia, a escola torna-se o centro das decisões, ao mesmo tempo que assume a responsabilidade por essas decisões. Para que isso aconteça, o Estado precisa assumir a sua responsabilidade, ou seja, oferecer à escola os meios para a concretização dessa autonomia.

Assim, cabe ao Estado repassar à escola os recursos necessários e suficientes para suas atividades de ensino e avaliar seu desempenho, e, cabe à escola, pela própria lei, conquistar sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, definindo, em conjunto com a comunidade, as prioridades de sua atuação, e prestando contas, a esta comunidade, dos resultados obtidos.

A prática institucional da democratização do ensino desencadeará, progressivamente, um processo circular, em que as instâncias envolvidas - equipe diretiva, corpo docente, discente, pais, funcionários - redimensionem e redefinam o fazer pedagógico, administrativo e financeiro.

Essa construção coletiva, de forma sincronizada e abrangente, traça uma nova estrutura capaz de romper a cadeia de recriminações mútuas e da busca de culpados pelo insucesso da escola, além de avançar na concretização de desejos comuns.

2.2.1 Transformação e Descentralização

Nessa busca de transformação, a escola e a sociedade planejam e realizam ações que viabilizam o processo de qualificação do ensino público, de caráter inclusivo, sem esquecer que os problemas de gestão estão presentes nos vários níveis decisórios, e que é imprescindível à conquista de autonomia, que, por sua vez, requer integração e descentralização.

Boot (2000) cita que a descentralização do sistema de ensino, no contexto da democratização, leva a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias decisórias - Governo, Secretaria, Diretoria Regional de Ensino, Escola - com novos processos e instrumentos de participação, de parceria, de controle.

Não é qualquer processo de descentralização que pode levar a uma mudança eficaz na gestão pública. É preciso ter clara a função do Estado, de coordenação geral da política educacional, de garantia da melhoria da qualidade de ensino, de manutenção do sistema etc., e do papel de escola nesse processo.

Somente uma gestão democrática, nas diferentes instâncias, poderá levar à descentralização da administração da educação da educação e à construção da autonomia da escola.

Neste contexto, Silva (2000) cita que a gestão democrática implica participação intensa e constante dos diferentes segmentos sociais nos processos decisórios, no compartilhar as responsabilidades, na articulação de interesses, na transparência das ações, em mobilização e compromisso social, em controle coletivo.

Quando se pensa a respeito e se faz gestão democrática, realizam-se processos participativos.

E processo participativo pressupõe criação e ação em órgãos colegiados; planejamentos conjuntos e participativos; decisões compartilhadas entre os diferentes segmentos; pensar e fazer com parcerias; passagem do âmbito burocrático da administração para o âmbito pedagógico da ação; participação interativa dos segmentos da comunidade escolar, entre outros.

Cada escola precisa construir sua gestão democrática. Não há fórmulas ou receitas mágicas, mas deve haver vontade, capacidade, criatividade, perseverança e certeza de que esse é o caminho para se alcançar uma escola pública de qualidade.

2.3 INCLUSÃO

2.3.1 Conceito de Inclusão

Entende-se por inclusão o processo de integração de alunos com deficiências na rede regular de ensino à luz do que sugere um dos mais abrangentes documentos internacionais lançados na área: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).'

De acordo com o documento original, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

“Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam, receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva”.(UNESCO, 1994, p. 61)

2.3.2 Evolução Histórica da Escola Inclusiva

Santos (2001) registra a evolução histórica da educação especial até 1990, quando ocorreu o primeiro evento internacional que formalizou a "educação para todos" como plataforma básica para os sistemas educacionais da comunidade mundial: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Em seguida, a autora discute os aspectos relevantes ao tema da inclusão, propostos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a respeito da educação especial. Num terceiro momento, discutem-se as principais implicações educacionais levantadas pelo documento mencionado. Por fim, levantam-se aspectos do contexto brasileiro a serem considerados na adoção e na implementação do processo de inclusão.

2.3.2.1 Educação Especial até 1990

Já se afirmou inúmeras vezes (FISH, 1985; COLE, 1990; WEDELL 1990) que a educação especial, na maioria dos países, tem, grosso modo, seguido um padrão semelhante em sua evolução. Num primeiro momento, caracterizado pela segregação e exclusão, os portadores de necessidades especiais são simplesmente ignorados, evitados, abandonados ou encarcerados e muitas vezes eliminados.

Num segundo momento, há uma modificação do olhar a respeito da referida "clientela" que agora passa a ser percebida como possuidora de certas capacidades,

ainda que limitadas, como por exemplo, a de aprendizagem. Mesmo assim, ainda predomina um olhar de tutela, e a prática correspondente no que diz respeito aos "excepcionais" (como eram chamadas as pessoas com deficiência nesse momento), muito embora já não seja mais a de rejeição e medo, ainda é excludente, à medida que se propõe a "protegê-los", utilizando-se, para tanto, de asilos e abrigos, dos quais estas pessoas raramente saem, e nos quais são submetidas a tratamentos e práticas, no mínimo, alienantes.

Ocorre então um terceiro momento, marcado pelo reconhecimento do valor humano desses indivíduos e, como tal, o reconhecimento de seus direitos. Na maioria dos países, esse momento tem se acirrado em especial a partir da década de 60 do presente século.

Esse trabalho pretende voltar sua atenção para o que vem acontecendo na história da educação especial a partir desse terceiro momento (de aproximadamente trinta e cinco anos para cá), uma vez que o que ocorreu até então já vem sendo fartamente ilustrado e discutido na literatura (JANUZZI 1985).

Um ponto interessante a ser notado diz respeito ao fato de que a história da educação especial na maioria dos países vem registrando, salvo devidas exceções, um certo atraso com relação ao desenvolvimento da história geral, pelo menos no que se refere a mudanças de valores relativos aos direitos humanos. Vale ressaltar, por exemplo, que, historicamente, a luta pela igualdade de valores já havia sido iniciada, ainda que de forma não tão explícita tal como se verifica hoje, muito antes (por exemplo, na própria Revolução Francesa).

De qualquer forma, parece correto afirmar que é a partir dos anos 60 que a luta pelos Direitos Humanos se fortalece. Tal se verifica, entre outros motivos, pelo próprio crescimento dos movimentos das minorias (étnicas, sexuais, religiosas, etc.). A tais fatores, podem ser associados:

- o avanço científico, cuja produção e disseminação de conhecimentos vêm não apenas promovendo a desmistificação de certos preconceitos fundados na ignorância sobre as diferenças da espécie humana, como também alertando para a necessidade, cada vez mais urgente, de união de povos em função da defesa do planeta por motivos ecológicos, que hoje nos são óbvios;

- um crescente pensar de cunho sociológico, questionando consistentemente o sentido de práticas discriminatórias e clamando por um mundo democrático, e
- o avanço tecnológico, principalmente no terreno das telecomunicações, que vem aproximando ainda mais os povos e disseminando ainda mais rapidamente as informações, ao mesmo tempo que provoca a necessidade de uma força de trabalho cada vez mais instruída e, se possível, especializada, capaz de atender à competitividade que o progresso tecnológico e os rumos econômicos, entre outros aspectos, têm imposto.

Por mais paradoxais e contraditórios que possam parecer, todos esses aspectos vêm se refletindo conjuntamente nos sistemas educacionais dos mais diversos países, ainda que, em alguns países, esses reflexos venham sendo observados mais tardiamente. O fato é que tais reflexos geram conseqüências inevitáveis para a educação especial.

Por um lado, a humanidade prima pela igualdade de valor dos seres humanos e, como tal, pela garantia da igualdade de direitos entre eles. Por outro lado, essa mesma humanidade já não mais comporta a existência da ignorância, seja porque esta pode tornar o ser humano dependente (incapacitado para desfrutar de seus direitos), seja porque ela o exclui de um ritmo de produção cada vez mais vital à crescente competitividade por lhe dificultar o exercício pleno de seus deveres de cidadão de uma humanidade trabalhadora, produtiva, participativa e contribuinte.

Emerge, assim, a necessidade de indivíduos-cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores e de seus direitos e deveres. Cresce, portanto, a importância da educação e, mais ainda, a importância da inserção de todos num programa educacional que pelo menos lhes tire da condição de ignorância. Em conseqüência, cresce, também, a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de alunado e que possa, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem.

2.3.2.2 1990: Jomtiem

É nesse espírito, acreditando que a pobreza e a miséria verificadas no mundo atual são produtos, em grande parte, da falta de conhecimento a respeito de seus deveres e direitos, e acreditando ainda que a própria falta do direito à educação, que é básico, (e do acesso à informação constitui fonte de injustiça social) que a Conferência Mundial de Jomtiem sobre Educação Para Todos aconteceu em 1990 e, adotou como objetivo, o oferecimento de educação para todos até o ano 2000. (SANTOS, 2001)

Entre os pontos principais de discussão nessa conferência, conforme citados por Santos (2001) destacou-se a necessidade de se prover maiores oportunidades de uma educação duradoura, que por sua vez implica em três objetivos diretamente relacionados entre si, e que trarão conseqüências à educação especial:

- o estabelecimento de metas claras que aumentem o número de crianças freqüentando a escola;
- a tomada de providências que assegurem a permanência da criança na escola por um tempo longo o suficiente que lhe possibilite obter um real benefício da escolarização, e
- o início de reformas educacionais significativas que assegurem que a escola inclua em suas atividades, seus currículos, por intermédio de seus professores, serviços que efetivamente correspondam às necessidades de seus alunos, das famílias e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades das nações de formarem cidadãos responsáveis e instruídos.

2.3.2.3 1994: Salamanca

De acordo com Santos (2001), uma conseqüência imediatamente visível na educação especial, resultante dos objetivos expostos acima, reside na ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais. Uma outra se verifica na necessidade de inclusão da própria educação especial dentro dessa estrutura de "educação para todos" oficializada em Jomtiem. Entre outras coisas, o aspecto

inovador da Declaração de Salamanca consiste na retomada de discussões sobre essas conseqüências e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais.

Assim, conforme seu próprio texto afirma (UNESCO, 1994), a conferência de Salamanca:

proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos" firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (p. 15)

No que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, a Declaração afirma que: "durante os últimos quinze ou vinte anos, tem se tomado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for"(p.15)

Dessa maneira, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças com deficiência, aquelas que estão experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estão repetindo continuamente o ano escolar, as que são forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos -armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos ou emocionais ou sexuais, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

O que foi exposto acima permite realizar a seguinte trajetória de pensamento:

- até aproximadamente três décadas atrás, o objeto-alvo da educação especial era a pessoa portadora de deficiências;
- nesse sentido, a educação especial poderia ser predominantemente considerada em seu sentido prático, de provisão de certos serviços a uma certa "clientela" e, quase invariavelmente, em um determinado ambiente "especial", mais propício ao respectivo "tratamento" a ser dado à sua "clientela";
- que, por sua vez, implicava na existência de dois sistemas paralelos de educação: o regular e o especial;

- dados os acontecimentos e a progressão histórica dos últimos trinta anos (fortalecimento de ideais democráticos e seus respectivos reflexos nas formulações de políticas em diversos setores - social, educacional, de saúde, trabalho - de vários países, e no planejamento e implementação das respectivas práticas - sugeridas por tais políticas ou resultantes do processo histórico em direção a princípios igualitários -, a "especialidade" da educação especial (parafraseando Carvalho, R. E., 1998) começa a ser colocada em questão;
- em outras palavras, se o objeto alvo da educação especial passou a ser tão ampliado, a insistência em sua definição em termos predominantemente tão limitantes (a uma clientela específica) não lhe permitida mais dar conta de suas novas tarefas;
- isso sem contar que, mesmo para algumas de suas velhas tarefas, a educação especial já não vinha obtendo muito êxito em prover respostas eficazes. A esse respeito, não são poucas as pesquisas e documentos que constataam que a existência de um sistema paralelo de ensino não representa, necessariamente, uma provisão educacional de maior qualidade, muito menos garante a solução dos "problemas" encaminhados às escolas e classes especiais.

Tais conclusões são obtidas com base em dados que mostram que o nível de fracasso escolar verificado na "clientela" da educação especial é quase tão alarmante quanto o do alunado da educação regular. Esses estudos, em geral, apontam para a relatividade do conceito de "necessidades educacionais especiais" e para a necessidade de haver um ensino especializado que complemente a provisão educacional regular, fazendo, portanto, parte desta, e não constituindo-se em um sistema à parte, com instituições próprias que encarecem ainda mais os serviços, sem necessariamente melhorar a qualidade (BOOTH, 1987; COLE, 1990; MITTLER 1993).

Da mesma forma que a educação especial, a educação regular também sofre suas conseqüências o aumento do contingente de "fracassados" e excluídos apenas formaliza a constatação de sua ineficácia e amplia a obviedade da falácia dela ser um instrumento de justiça e promoção social. Essa educação, portanto, também precisava ser revista.

Com isso, o que essa nova concepção abrangente de "necessidades educacionais especiais" provoca é uma aproximação desses dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que essa nova definição implica que, potencialmente, todos possuem, ou podem possuir, temporada ou permanentemente, "necessidades educacionais especiais". E, se assim o é, então não há porque haver dois sistemas paralelos de ensino, mas sim um sistema único, que seja capaz de prover educação para todo seu alunado (por oposição a "clientela"), por mais especial que ele possa ser ou estar.

Não se trata, portanto, nem de acabar com um nem com outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los, unificá-los, num sistema educacional único, que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isso que significa, na prática, "incluir a educação especial na estrutura de educação para todos", conforme mencionado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

2.3.2.4 Implicações Educacionais

Santos (2001) questiona o quê significa esse pensar, no que diz respeito à prática educacional? A própria autora reconhecer que:

inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e aos gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (UNESCO, 1994, p.61)

Em segundo lugar, significa entender o que é a escola inclusiva, ou seja, onde todas as crianças aprendem juntas apesar das diferenças.

Em outras palavras, as implicações consistem no reconhecimento da igualdade de valores (BOOTH, 1981) e de direitos, e na conseqüente tomada de atitudes, em todos os níveis, que reflitam uma coerência entre o que se diz e o que se faz.

A título de exemplo, em termos governamentais, isso implicaria na reformulação de políticas educacionais e na implementação de projetos políticos pedagógicos que partissem do sentido excludente ao sentido inclusivo.

Uma grande questão que geralmente aparece sobre esse aspecto, em países, regiões ou localidades em que a educação especial já tenha se constituído como sistema paralelo de ensino, refere-se à oneração financeira de tal reformulação.

De fato, nenhum começo é fácil. Mas os esforços e investimentos demandados pelo movimento de advocacia de uma educação inclusiva somente são onerosos quando vistos numa perspectiva imediatista. Em longo prazo, o investimento compensa, como sugerem alguns autores (JONES, 1983; HADLEY & WILKINSON, 1995).

Transformar, por exemplo, as escolas especiais atuais em centros de referência de provisão de educação especial cujo objetivo principal seja fornecer apoio técnico e equipamentário às escolas regulares poderia provocar uma saudável reformulação na estrutura básica da educação especial "tradicional" (segregada).

Na verdade, a educação especial não se restringe a escolas especiais. Essas são possíveis provisões oferecidas pela educação especial, da mesma forma que o seria uma sala regular com professores assistentes trabalhando os grupos de alunos junto ao professor regente. Assim, a educação especial é muito mais do que as instituições em que ela é oferecida. Ela tanto pode constituir um sistema paralelo de educação, quanto fazer parte do sistema regular de qualquer contexto educacional.

Dessa forma, nos casos em que tal tradição de ensino segregado não esteja ainda estabelecida, concentrar esforços e investimentos numa educação inclusiva, já de início, seda de grande vantagem, além de estar em conformidade com o que sugere a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). E, nos casos em que a tradição inclua um sistema paralelo de ensino como palco de acontecimento da educação especial, o vantajoso seria, conforme sugere o mesmo documento, que os esforços e técnicas gerados nessa instituição sejam socializados e democratizados para o ensino como um todo, de forma que a escola especial se transforme, acima de tudo, num centro de referência e provisão técnica e de geração de conhecimentos a serem aplicados na educação regular, para onde iriam, em médio e longo prazos, seus alunos.

2.3.2.5 O Contexto brasileiro

Tal como os aspectos discutidos por Santos (2001), outros aspectos têm sido levantados exemplificando o receio que nações, governos e demais implicados possam ter com relação ao processo de transformação da educação de um paradigma de exclusão para um que seja de inclusão.

Por exemplo, existem preocupações expressas a respeito do nível de capacitação dos profissionais da educação regular e da educação especial, a respeito da falta de investimento no assunto (FULCHER 1989; BENNETT & CASS, 1989; BOWERS, 1993), e assim por diante.

Tais preocupações ainda que muito relevantes, muitas vezes acabam impedindo a implementação de programas educacionais inclusivos, ou, no mínimo, acabam sendo usadas como justificativas para a manutenção de sistemas paralelos de ensino, o que por sua vez reforça uma certa contradição entre o que se verifica no discurso e na prática.

O Brasil não constitui exceção. Em seu texto legal, muito embora venha cada vez mais afirmando sua concordância com uma linha inclusiva de educação (ver, por exemplo, o artigo 208 da Constituição Brasileira), na prática verifica-se ainda uma grande discrepância em relação ao que diz a lei ou ao que manifestam as falas de professores e a prática.

A esse respeito, Santos (1995) realizou um estudo comparativo entre quatro países europeus e uma capital do sudeste brasileiro (Vitória-ES). O estudo buscou investigar a discrepância entre as políticas de integração e as respectivas práticas de educação apresentadas pelos países e capital brasileira, selecionados neste estudo. Em suas conclusões, a autora conseguiu levantar, - dentre esses países, aqueles cujas práticas educacionais puderam ser consideradas como estando mais próximas a uma educação inclusiva, e também alguns indicadores comuns que, no seu entender, poderiam oferecer ao contexto brasileiro uma probabilidade de sucesso de implementação de programas educacionais de cunho inclusivista (respeitando-se, obviamente, as peculiaridades do seu próprio contexto).

Entre tais indicadores, ela destacou:

- sistemas descentralizados de formulação e implementação de políticas em geral, incluindo as que dizem respeito ao campo da educação. Esses

sistemas são caracterizados por consultarem com freqüência os diretamente implicados, bem como por sensibilizarem toda a população sobre as questões pertinentes;

- liderança por parte dos governos no sentido de tomar a frente e propor iniciativas práticas para a apreciação por e para a participação de todos os envolvidos;
- adoção de reformulação planejada, radical, mas gradual (com expectativas de médio e longo prazo para resultados, e curto prazo para ações);
- compromisso político de dar continuidade às propostas encaminhadas, realizando esforços para garantir o financiamento necessário à
- cada localidade, de forma contínua e consistente, e
- postura firme, por parte de todos os envolvidos, e principalmente das instituições de ensino, a respeito da "educação para todos" e da inclusão como princípios e processos básicos e inquestionáveis de suas propostas educacionais.

Em outras palavras, os indicadores acima não constituem receitas prontas para que o Brasil simplesmente consiga seguir um rumo cada vez mais inclusivo.

Por outro lado, a importância dos indicadores levantados parece inegável, o que os torna dignos, no mínimo, de consideração por qualquer contexto político-social que se proponha a seguir os ideais de um mundo inclusivo. Até porque, em última instância, é do mundo que se fala quando se fala em inclusão, e não apenas de uma determinada minoria pertencente a uma determinada sociedade.

O movimento pela inclusão, conforme discutido na primeira parte deste artigo, se refere a uma visão e perspectiva de mundo, e não apenas a uma luta por (e de) algumas minorias.

Assim sendo, no caso do Brasil, os aspectos acima, se considerados e postos em prática, poderiam assegurar uma maior garantia para nos tomar na prática um país de linha mais inclusiva do que o somos no papel. Para tanto, dever-se-ia continuar fortalecendo os níveis locais de decisão.

Dever-se-ia buscar eleger e vigiar candidatos políticos comprometidos com esse ideal de mundo, de uma sociedade menos excludente e mais inclusiva, cujas propostas primem por setores básicos que elevem o Brasil a essa condição.

Também, dever-se-ia eleger líderes que tomassem iniciativas no sentido de motivar e conclamar os cidadãos a participarem de seus projetos; líderes comprometidos, acima de tudo, com a continuidade de projetos socialmente relevantes, tanto os iniciados por sua administração quanto aqueles iniciados por administrações anteriores.

É preciso, ainda, que se tenha uma perspectiva realista: não se mudam atitudes da noite para o dia, sejam elas individuais ou coletivas. Principalmente quando se considera que toda a tradição histórica brasileira tem sido ou omissa ou preconceituosa. Aqueles que pertencem aos grupos privilegiados que têm acesso ao saber, à instrução e à informação e aqueles que têm a oportunidade de fazer uso de sua educação de uma forma crítica têm, no mínimo, o compromisso moral de discutir e de se posicionar a favor ou contra, com e a respeito dos grupos imediatamente atingidos por uma sociedade excludente. É por meio desses "esclarecidos" profissional e pessoalmente que soluções podem ser pensadas, repensadas, e postas em prática.

2.4 ESCOLA INCLUSIVA

Para se falar em gestão democrática, ou mesmo, escola de qualidade, há a necessidade de considerar-se sobremaneira o fator inclusivo. Pode-se considerar democrática uma escola que desconsidera os alunos portadores de necessidades especiais? Evidentemente que não, embora a questão seja complexa.

Para se falar em exclusão é preciso que se vá além e se fale em excluído de onde, ou de quê, assim como falar em inclusão, implica falar em incluir onde.

Santos (2000) volta seu olhar para a inclusão.

Questiona o porquê de falar de uma escola inclusiva, e conclui que é porque a escola se configura em um dos espaços mais marcantes da exclusão. Trabalhando com uma lógica de homogeneidade, que parte do princípio que os iguais devem ser agrupados entre os iguais, a escola tem, sistematicamente, excluído de seu espaço todos aqueles considerados muito diferentes, principalmente aqueles que temos chamado de pessoas com diferenças significativas, pessoas cuja diferença lhes confere um lugar social específico: são as crianças com deficiências, as crianças

com distúrbios globais do desenvolvimento, crianças em sofrimento psíquico. A estes a escola, historicamente, fecha suas portas, alegando que necessitam de tratamento especializado, de lugares especiais nos quais sua diferença possa ser tratada - é o que se chama de concepção médica de deficiência, tratada como doença do sujeito. Aqueles que, por conta do êxito de seu processo de reabilitação ou por conta de suas habilidades e capacidades pessoais, conseguem atingir um nível de desenvolvimento considerado compatível com o que se chama normalidade, podem ser integrados à escola. Aos demais, resta, quando possível, o espaço da educação segregada. Esta é uma lógica perversa, que coloca no indivíduo a suposta culpa por sua exclusão: afinal, é ele o incapaz. Contra esta lógica, constrói-se o paradigma de Inclusão e trabalha-se a construção da escola inclusiva.

Santos (2000) reflete que, embora a inclusão da criança com deficiência na escola regular não seja um fato novo, principalmente em âmbito mundial, é a partir de 1994, com a publicação pela ONU da chamada Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial, que o termo Educação Inclusiva ganha força, e coloca-se como meta dos países signatários da Declaração, inclusive o Brasil.

A base do chamado paradigma de Inclusão está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, a diferença não é um problema, mas uma riqueza. Uma sociedade democrática é uma sociedade para todos; uma escola democrática é uma escola para todos. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de ética, conforme Santos (2000).

E quem ganha com a inclusão? Ganham todos. Ganham as crianças com deficiência, que têm a oportunidade de usufruir de um recurso de sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de ação e aprendizado impensáveis em uma educação segregada. (SANTOS, 2000, p. 23)

De fato, pode-se considerar que ganham também as outras crianças, que aprendem a conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença. Serão, certamente, adultos muito melhores, muito mais flexíveis.

Ganham também os educadores, que enriquecem sua formação e sua prática, pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona.

Ainda, ganham as famílias, que passam a ver seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos de sua comunidade e ganha, em última instância, a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

Contudo, Santos (2000) explica que a escola inclusiva não é feita de boas intenções, é feita de ações concretas, que possibilitem a todas as crianças o aprendizado. A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação. É o que chamamos de Inclusão com Responsabilidade, que implica compromisso com o processo educacional por parte de todos que nele estão envolvidos: professores, pais, diretores, dirigentes, secretários de educação, comunidade e assim por diante.

Assim sendo, é preciso que se pense a formação dos educadores, que não é uma formação para a inclusão, pois não há como preparar alguém para a diversidade, mas de formação na inclusão. A formação na inclusão não fornece respostas prontas, não é uma multi-habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula, mas é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre seu aluno, que lhe garante o acesso ao conhecimento sobre as peculiaridades de seus alunos e que o ajuda a compreender as necessidades que esse possa ter, a entender que tipo de apoio é necessário, e onde buscá-lo. (SANTOS, 2000, p. 45)

Entende-se, a partir da citação, que a rede de apoio, essencial para o êxito da escola inclusiva, não se confunde com a clínica, embora a inclua; é uma rede dinâmica, construída a partir das necessidades do cotidiano escolar, e que envolve várias instâncias sociais inclusivas.

Assim, conforme Bartalotti (2001), para alguns, a rede de apoio pode ser a equipe de reabilitação, para outros, pode ser a equipe escolar, ou os espaços de lazer da comunidade, ou um recurso de convivência social, ou a escola vizinha. Compreender a dinamicidade da rede de apoio é compreender que a sociedade como um todo deve ser inclusiva, e deve partilhar das necessidades que envolvem a construção da escola inclusiva.

2.4.1 Por Que Inclusão?

Refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, através da perspectiva sociocultural significa que nós temos de considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica de realidade construída sócio e culturalmente por aqueles que são responsáveis pela educação.

Bartalotti (2001) escreve que julgamentos de "deficiência", "retardamento", "privação cultural" e "desajustamento social ou familiar" são todos construções culturais elaborados por uma sociedade de educadores que privilegia uma só forma para todos os tipos de bolos. E geralmente a forma da forma de bolo é determinada pelo grupo social com mais poder na dinâmica da sociedade. Não é raro se ver dentro do ambiente escolar a visão estereotipada de que crianças vivendo em situação de pobreza e sem acesso a livros e outros bens culturais são mais propensas a fracassar na escola ou a requerer serviços de educação especial. Isto porque essas crianças não cabem na forma construída pelo ideal de escola da classe média, ou ainda, porque essas crianças não aprendem do mesmo jeito ou na mesma velocidade esperada por educadores e administradores.

De fato, a autora considera que

estereótipos pervadem a prática pedagógica e são resultados da falta de informação e conhecimento que educadores e administradores tem a respeito da realidade social e cultural, como também do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças atendidas pelas escolas. A prática de classificar e categorizar crianças baseado no que estas crianças **não sabem ou não podem fazer** somente reforça fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo e não em fatores de metodologias educationais, currículos, e organização escolar. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões e etc, é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos. (BARTALOTTI, 2001, p. 24)

Segundo a idéia da autora, educar indivíduos em segregadas salas de educação especial significar negar-lhes o acesso à formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem que somente acontecem na sala de aula regular devido à diversidade presente neste ambiente.

A pedagogia de inclusão baseia-se em dois importantes argumentos, segundo Bartalotti (2001). Primeiramente, inclusão mostrou-se ser de benefício para a

educação de todos os alunos independente de suas habilidades ou dificuldades. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos revelaram que crianças em demanda por serviços especiais de atendimento apresentaram um progresso acadêmico e social maior que outras crianças com as mesmas necessidades de serviços especiais mas educadas em salas de aula segregadas.

Isso pode justificar-se pela diversidade de pessoas e metodologias educacionais existentes em sala de aula regulares, pela interação social com crianças sem diagnóstico de necessidade especial, pela possibilidade de construir ativamente conhecimentos, e pela aceitação social e o conseqüente aumento da auto-estima das crianças identificadas com "necessidades especiais".

Bartalotti (2001) explica que o segundo argumento baseia-se em conceitos éticos de direito do cidadão. Escolas são construídas para promover educação para todos, portanto todos os indivíduos tem o direito de participação como membro ativo da sociedade na qual estas escolas estão inseridas. Todas as crianças tem direito à uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e aonde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

2.4.2 A Perspectiva do Professor

Diversos pesquisadores acadêmicos nos Estados Unidos documentaram os aspectos positivos da prática de inclusão dos indivíduos com "necessidades especiais" através de dados coletados com os professores destes alunos.

Giangreco e seus colegas (1993) entrevistaram 19 professores de salas de aula regulares que tinham no mínimo um aluno com "necessidades especiais" em suas classes. Estes professores afirmaram que os alunos diagnosticados com "necessidades especiais" aumentaram suas capacidades de atenção, de comunicação e de participação em atividades educativas em um espaço de tempo consideravelmente menor do que se estes fossem educados em salas de aula segregadas-especiais.

Janzen e seus colegas (1995) entrevistaram cinco professores de educação especial e cinco professores de educação regular sobre os benefícios de inclusão

para os alunos com e sem "necessidades especiais", e o resultados destas entrevistas apontaram para o fato de que os alunos, antes educados em segregadas-especiais salas de aulas, desenvolveram mais amizades na sala de aula regular e construíram um círculo de amigos que os ajudavam e ajudavam aos professores também na inclusão de todos os alunos nas atividades da sala de aula.

Downing, Eichinger e Williams (1996) entrevistaram nove professores de educação regular e nove professores de educação especial sobre a percepção deles dos benefícios de inclusão para todos os alunos. Os professores neste estudo afirmaram que o ambiente rico em situações de aprendizagem característico das salas de aula regulares possibilitaram os alunos com profundo retardamento mental a construírem comportamentos socialmente apropriados, a fazerem amizades com as crianças normalmente educadas em classes regulares e a desenvolverem habilidades de participação ativa em atividades escolares.

2.4.3 A Perspectiva do Aluno

York et al. (1992) entrevistaram alunos de quarta e quinta séries que tinham colegas com "necessidades especiais" nas suas salas de aula. Esses alunos afirmaram que em um ano os alunos com "necessidades especiais" tinham se tornado mais sociais, mais comunicativos e tinham reduzido significativamente os comportamentos considerados inapropriados para a cooperativa participação na sala de aula regular, como, por exemplo, balançar o corpo ou as mão ou fazer sons e ruídos.

2.4.4. A Perspectiva dos Pais

Davern (1994) entrevistou vinte e um pais de alunos com profunda e leve deficiência que estavam sendo educados em classes regulares. Estes pais reportaram que os benefícios da inclusão dos seus filhos eram visíveis na comunicação e sociabilidade que eles passaram a demonstrar. Os pais neste estudo também disseram que se sentiram muito mais encorajados pela escola a participar

da educação de seus filhos quando estes foram incluídos em salas de aulas regulares.

Em um outro estudo desenvolvido por Ryndack e seus colegas (1995) entrevistas com treze pais de alunos com profunda física-motora e mental deficiências educados em classes regulares, indicaram que estes alunos desenvolveram habilidades sociais, acadêmicas e comunicativas, como também um senso de auto-aceitação e auto-valorização.

2.5 BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS SEM "NECESSIDADES ESPECIAIS"

2.5.1 Na Perspectiva do Professor

Wendell (1990) realizou entrevistas com professores sobre os benefícios de inclusão para os alunos sem "necessidades especiais" e concluíram que esses alunos tornaram-se mais sensíveis as questões de discriminações que acontecem no cotidiano e muito mais críticos sobre as formas de estereótipos produzidas socialmente.

Os 19 professores entrevistados por Giangreco e seus colegas (1993) afirmaram que os estudantes sem "necessidades especiais" desenvolveram habilidades de aceitação e flexibilidade que são consideravelmente importantes para a vida em sociedade democrática.

Downing et al. (1996) entrevistando professores sobre esta questão confirmou os achados dos estudos anteriores e também acrescentou que os professores perceberam que os alunos sem "necessidades especiais" educados em conjunto com alunos com "necessidades especiais" desenvolveram uma habilidade maior para liderança e cooperação.

2.5.2 Na Perspectiva do Aluno

Helmstetter, Peck e Giangreco (1994) fizeram uma pesquisa envolvendo 166 alunos do segundo grau nas escolas Americanas dos Estados Unidos para saberem o quê eles tinham a dizer sobre ter colegas com profunda física-motora ou mental deficiência em suas salas de aula. Os resultados destas pesquisas apontaram para a mudança de atitude destes jovens em relação as pessoas "portadoras de deficiência". Estes alunos passaram a valorizar as pessoas pela contribuição que elas tem a dar, passaram a ser mais tolerantes com existência de "diferenças", e passaram a valorizar a diversidade da condição de ser humano.

Staub et al. (1994) estudou por três anos o desenvolvimento de uma amizade entre quatro alunos com Síndrome de Down e Autismo e quatro alunos sem deficiências. Este estudo demonstrou que só foi possível a criação destes laços afetivos de amizade entre indivíduos com e sem deficiências porque estes foram incluídos em um processo ativo e cooperativo de aprendizagem.

2.5.3 Na Perspectiva dos Pais

Peck, Carlson e Helmstetter (1992) pesquisaram a visão dos pais de 125 crianças na pré-escola consideradas sem deficiências que tinham colegas na sala de aula com profunda física-motora ou mental deficiências, os resultados destas pesquisas indicaram que os pais destas crianças aprovaram entusiasmadamente a proposta de inclusão, pois eles observaram as seguintes mudanças nos seus filhos: 1) Mais aceitação em relação a diferenças individuais. 2) As crianças se tornaram mais conscientes a respeito das necessidades dos outros. 3) As crianças se tornaram mais confortáveis na presença de pessoas que usam cadeiras de rodas, aparelhos de surdez, braile, ou outro qualquer necessário instrumento que facilite a participação destas crianças nas atividades de sala de aula. 4) Estas crianças se mostraram mais voluntárias a ajudar os outros. 5) Estas crianças desenvolveram uma postura crítica contra preconceitos à pessoas com deficiência.

3 UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUE PENSA A INCLUSÃO

3.1 FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A escola democrática, cidadã e comprometida com um Projeto Político Pedagógico inclusivo deve considerar basicamente que tal escola de massas significa a entrada de todas as crianças na escola básica, com variadas educações informais, diferenciadas aptidões, motivações, interesses, diferentes necessidades e projetos de vida, trazendo à escola uma diversidade cultural que torna completamente inadequado o "currículo pronto a vestir de tamanho único" (FORMOSINHO, 1987, p. 48), tornando-se necessário que a escola pense em formular objetivos, selecionar conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade de alunos que acolhe.

A escola ao formular seu projeto pedagógico pela seleção de conteúdos e métodos obriga-se necessariamente a diferentes tomadas de decisões - decisões sobre os objetivos, conteúdos programáticos, avaliação - passando também ela a conceber o seu próprio currículo e a não ser apenas uma mera executante.

É neste pressuposto de autonomia que se começa a falar de Projeto Educativo de Escola e da sua expressão curricular, que vem trazer um modelo descentralizado de administração, uma escola autônoma que permita adaptar o ensino à diversidade dos seus alunos, tendo o professor como um profissional que se tem de assumir como formulador do currículo e não apenas como didata das disciplinas.

O fato, hoje incontestável, de que cada aluno apresenta necessidades educativas tão particulares quanto o é a sua história de interação com o meio, postula um ensino não uniforme, entrando em crise a idéia de grupo homogêneo, sendo imprescindível a diversificação e flexibilização do ensino que passa fundamentalmente pela incidência no currículo ao nível de diferentes adaptações - escola, turma, individuais - necessárias à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, criando escolas capazes de dar resposta às necessidades de todos os alunos.

Segundo Rodrigues (1995) cabe à escola regular organizar a resposta educativa em obediência a dois princípios aparentemente contraditórios: por um lado, possibilitar aos alunos com igual ou idêntico acesso ao currículo que os seus companheiros, e, por outro, proporcionar-lhes um apoio apropriado às suas necessidades específicas.

O mesmo autor aponta alguns princípios diretamente relacionados com as atitudes mais adequadas a uma plena integração e com o desenvolvimento que o professor deverá realizar no currículo, com o intuito de ir ao encontro de uma ampla gama de necessidades educativas.

3.1.1 Princípio da Responsabilização da Escola

Rodrigues (1995) explica que cabe à escola regular criar as condições e proporcionar os meios e auxílios adequados, para que cada criança nela inscrita possa atingir os objetivos a que o Sistema Educativo se propõe.

3.1.2 Atitude dos Professores Face ao Currículo

O mesmo Rodrigues (1995) cita que é o professor que deverá introduzir todas as alterações necessárias para a realização dos objetivos visados nos planos ou orientações curriculares do Ministério da Educação de modo a adequá-los às características e às necessidades educativas dos alunos. Deverá, pois, cada escola elaborar o seu Projeto Educativo, o qual deverá ter como meta a melhor resposta possível à ampla variedade de necessidades educativas dos seus alunos, no contexto real da escola e da comunidade.

3.1.3 Modificações Curriculares

Para além das adaptações curriculares que a correta adequação do currículo ao contexto educativo necessariamente exige, explica Rodrigues (1995) que outras

modificações mais profundas devem ser encaradas sempre que a escola integre crianças com Necessidades Especiais. Há que proceder à introdução de modificações curriculares exigidas pelas necessidades individuais de cada aluno.

Sayer (1987), considera que a articulação de todo o currículo requer um plano de ação de toda a escola. É a escola que terá de encontrar as melhores soluções para cada um dos alunos através de uma maior individualização, uma maior flexibilidade na organização das respostas, uma melhor rentabilização dos recursos e uma concentração de esforços por parte dos professores na planificação e avaliação da aprendizagem.

Serão as características pessoais e potenciais de cada aluno, assim como as suas limitações, que devem definir as opções curriculares a tomar, então a escola tem de ser uma instituição que prepare a mudança, dando respostas, às necessidades de todos os alunos, com qualidade. Equaciona-se o papel atual da escola como instituição mediadora do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, enfatizando-se a importância da flexibilidade curricular/adaptações curriculares na educação de alunos com Necessidades Especiais.

3.1.4 Adaptações Curriculares

Conforme Tavares (1996), o currículo tem-se transformado no referente básico da educação especial e da educação em geral, enquanto projeto político coletivo de promoção de aprendizagens participado pelos seus gestores e agentes - os professores - que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potencializar o seu desenvolvimento integral.

No entanto, e segundo Correia (1997, p. 15), "o atendimento dos alunos com no ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas."

Estas modificações apropriadas devem constituir um conjunto de recursos e medidas que o sistema põe à disposição para uma resposta adequada às necessidades educativas de todos os alunos, partindo de uma proposta coletiva.

A este conjunto de recursos e medidas podemos chamar as adaptações curriculares que, segundo Landivar (1993, p. 53), "são as modificações que são

necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para o adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para os quais se aplica".

As adaptações curriculares, segundo Landivar (1993), são intrínsecas ao novo conceito de currículo, pois este deve já contar com as adaptações necessárias para atender à diversidade das escolas, das turmas e dos alunos.

No Brasil, o conceito de adaptações curriculares é algo de novo que só recentemente foi trazido para a escola.

As adaptações curriculares constituirão a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas por Vygotsky (citado por ESTRELA, 1994) como um meio de construção de caminhos alternativos que permitirão ao aluno aceder aos conhecimentos escolares.

As adaptações curriculares devem ter em conta as diferenças existentes entre escolas, turmas e alunos e são da responsabilidade da escola, enquanto unidade organizadora e das várias equipas de professores.

Assim, as adaptações curriculares vão surgir da constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar numa planificação de ações adequadas, com o objetivo de melhorar os resultados educativos de todos os alunos. (ESTRELA, 1994)

Elas vão ser, por um lado, o instrumento necessário para adequar de um modo eficaz e coerente o currículo formal às necessidades e particularidades de cada escola e, por outro, a base para a estruturação e organização dos objetivos/conteúdos e orientações didáticas dos diferentes aspectos curriculares, essencialmente para os alunos que apresentam.

O currículo perde o seu carácter quase sagrado de cultura imutável e definido à priori, que deve ser preservado e transmitido de modo fiel e igual a si mesmo, permitindo, agora, sempre que um aluno apresente, adotar medidas capazes de tornar o currículo acessível a todos.

Segundo Landivar (1993), podem-se distinguir dois tipos de adaptações curriculares: as adaptações dos elementos de acesso ao currículo e as adaptações dos elementos básicos do currículo. As primeiras englobam as adaptações nos elementos pessoais, materiais e organizativos, que facilitem aos alunos com aceder mais facilmente ao currículo geral. As segundas referem-se às modificações que são

necessárias introduzir ao nível dos objetivos, conteúdos, metodologias, atividades ou avaliação, de modo a facilitarem a permanência das crianças com na escola.

Quer as adaptações de acesso ao currículo, quer as adaptações dos elementos básicos do currículo podem ser "não significativas" ou "significativas".

De entre os fatores determinantes das adaptações curriculares a aplicar distinguem-se as características do aluno, da própria escola, do seu projeto educativo e os recursos humanos existentes.

É a natureza de cada um destes fatores que vai determinar o grau de especificidade das adaptações curriculares traduzindo-as em "não significativas" ou "significativas".

As adaptações "não significativas" são menos específicas, correspondendo apenas a ligeiras alterações na orientação do professor quando põe em ação a planificação habitual. Tal orientação visa à prevenção e/ou recuperação de pequenas dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, sendo os objetivos gerais para toda a turma.

Assim, se existe, por exemplo, um aluno com dificuldade de integração social devem priorizar-se atividades que promovam o seu desenvolvimento social não deixando de ser esse um dos objetivos de toda a turma. O que é preciso é saber enquadrar a dificuldade específica desse aluno no contexto geral de ensino/aprendizagem.

Normalmente, uma adaptação curricular "não significativa" afeta especificamente a metodologia, embora possa afetar a avaliação e a priorização de objetivos e critérios, bem como a sua seqüencialização.

As adaptações curriculares "significativas", ao contrário, são alvo de modificações maiores que podem consistir na eliminação de conteúdos essenciais e/ou objetivos gerais, bem como na elaboração dos instrumentos de avaliação e modificação de critérios.

Estes procedimentos têm lugar apenas quando absolutamente necessários, ou seja, quando a análise rigorosa do aluno assim o exija.

As adaptações curriculares se forem dirigidas a toda a turma, são menos significativas; se forem dirigidas à criança com especificamente, são adaptações mais significativas.

Estes dois tipos de adaptações curriculares não se excluem mutuamente, antes fazem parte de um mesmo processo: o da individualização do currículo perante as, isto é, ao respondermos às necessidades concretas de um aluno, começaremos por adaptações pouco significativas, sempre que possível, progredindo para as mais significativas se as anteriores não forem suficientes.

Assim, o currículo para os alunos com deverá compor-se de adaptações "não significativas" do currículo dirigido a todo o grupo e de adaptações "mais significativas" se o tipo de assim o exigir.

As adaptações curriculares de aula implicam a adaptação da resposta educativa para turmas ou grupos concretos, permitindo um nível de adaptação maior das características do conjunto dos alunos, uma vez que partem do conhecimento concreto desses alunos, decorrente da prática educativa e da relação de cada professor com os seus alunos.

O conjunto das adaptações curriculares de aula tem como principal benefício a promoção do desenvolvimento da criança, através de um processo de ensino/aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento, isto é, que vai além das realizações que a criança faz na atualidade e potencialize aquelas que pode vir a fazer.

Por outro lado, as adaptações curriculares individualizadas não podem ser assumidas como uma resposta automática perante a determinação de uma Necessidade Especial; deve-se realçar o fato de este tipo de adaptações dizerem respeito concretamente a um aluno e devem ser adotadas só quando esgotados todos os recursos, segundo Bautista (1997, p.69)

O processo de avaliação inicial deve ter em conta, com o maior grau de pormenor possível, quais são as condicionantes do atual nível de aprendizagem e desenvolvimento assinalado no ponto anterior, especificando o tipo de ajuda pedagógica mais adequada, como por exemplo, em que tipo de grupo trabalha melhor, que tipo de materiais didáticos serão mais úteis, que características cognitivas manifesta, que tipo de instruções lhe facilitam a compreensão da atividade a desenvolver.

Em suma, trata-se de explicitar as principais condicionantes da sua forma e estilo próprio de aprendizagem, considerando a realização de adaptações as menos

significativas possíveis, ou seja, tentar sempre as que se aproximem dos objetivos e conteúdos normais.

A proposta curricular deve partir da planificação curricular normal da escola, introduzindo-lhe as modificações necessárias nos elementos básicos - o quê, como e quando ensinar e avaliar - a fim de a adequar às necessidades especiais do aluno, assim como a organização dos serviços educativos que serão oferecidos ao aluno e as medidas que consistem na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma a que as condições de frequência do aluno com se aproximem das existentes no regime educativo comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. De fato, é um trabalho de equipe, uma iniciativa coletiva.

A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais fruto da adesão ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais.

A idéia de um projeto pedagógico, visando à melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, é ela, a escola, que precisa ser assistida e orientada sistematicamente e seus membros temporários, que são os professores, não devem ser aperfeiçoados abstratamente para o ensino de sua disciplina, mas para a tarefa coletiva do projeto escolar.

No contexto de uma escola autônoma e portanto, democrática, deve-se pensar na elaboração de um projeto pedagógico que inclua o aluno portador de necessidades especiais.

Todos os estudos consultados mostram que inclusão é possível e que inclusão aumenta as possibilidades dos indivíduos identificados com necessidades especiais de estabelecer significativos laços de amizade, de se desenvolverem física e cognitivamente e de serem membros ativos na construção de conhecimentos.

Portanto, a questão central da presente monografia, ou seja, como o projeto pode beneficiar o aluno especial pode ser respondida simplesmente desta forma: "Porque inclusão funciona", e decorre daí, que a organização escolar voltada para uma política inclusiva coopera na formação devida do ser humano enquanto aluno com necessidades diferenciadas.

O principal ponto da pedagogia de inclusão é que todas os indivíduos podem aprender uma vez que os professores identificam o quê estes indivíduos sabem, planejam em torno deste prévio conhecimento, e conhecem o estilo de aprender e as necessidades individuais dos alunos.

Todos os alunos podem se beneficiar das metodologias de inclusão e todos podem descobrir juntos que existem diferentes ingredientes para diferentes bolos. Escolas devem se tornar um lugar de aprendizagem para todos.

Não se pode dar ao luxo de criar currículos e programas educacionais que somente favorecem uma parcela privilegiada da sociedade, seja em termos econômicos ou em termos de habilidades físicas e cognitivas.

Verifica-se a necessidade de ter currículos e programas que proporcionem uma educação de qualidade para todos. Aos educadores devem ser dados os instrumentos necessários para que eles possam ver a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, com um potencial ilimitado de aprender, e, sem dúvida, o projeto político pedagógico é meio caminho andado para uma educação democrática, cidadã e bem estruturada. E um projeto político pedagógico só é efetivo se parte de uma iniciativa coletiva, onde professores, diretores, gestores e orientadores estão de mãos dadas em função do benefício do aluno.

Adequar as respostas educativas às crianças com Necessidades Especiais constitui, sem dúvida, um elemento preponderante, pelo que se pode considerar importante uma variedade de processos pedagógicos que assentem no desenvolvimento global da criança, nos seus interesses reais, nas suas experiências, nas relações com as outras crianças, assim como numa relação afetiva favorável que ajude a sua auto-valorização.

Atender às diferenças individuais no contexto de sala de aula implica uma flexibilização da gestão dos recursos e do currículo de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado a todos, de acordo com as necessidades individuais de cada um.

Assim, as adaptações curriculares de aula podem-se traduzir como um conjunto de medidas facilitadoras de acesso ao currículo básico que o vão adequar às diferentes situações, grupos ou pessoas, com o objetivo de melhorar a qualidade das atividades educativas e dos resultados.

REFERÊNCIAS

BARTALOTTI, Celina. **Por que a inclusão?** São Paulo:Ática, 2001.

BAUTISTA, Rafael [et al.] **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BENNETT, N. **Casos Especiais em Escolas Públicas**; questionando a autonomia. London: Cassel, 1989.

BOOTH T. & POTTS, P. (Orgs.). **Integrating special education**. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

_____. The policy and practice of integration. In: BOOTH, T. et alii (Org.). **Preventing difficulties in learning**. London: Blackwell, 1987.

_____. Desmistificando a Escola Democrática. *apud* SILVA. (Org.). **A gestão escolar**; prática e teoria. São Paulo:Letra D'Água, 2000.

BOWERS, T. Funding special education. *apud* VISSER, J. & UPTON, G. (Orgs.). **Special education in Britain after Warnock** London: David Fulton, 1993.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: VVA, 1998.

COLE, Mark. **Apart or a part?** Integration and the Growth of the British Special Education. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

_____. The history of special education. **British Journal of Special Education** 17(3): 1990, p. 101-108.

CORREIA, L. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

DAVERN, L.. Parent's **Perspectives on Relationships with Professionals in Inclusive Educational Settings**. Dissertation Abstracts International, 9522518, 1994.

DOWNING, J., EICHINGER, J., & WILLIAMS, L.. **Inclusive Education for Students with Severe Disabilities**: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. Remedial and Special Education, Manuscript submitted for publication, 1996.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. 4ª ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FISH J. **Special education**: the way ahead. Philadelphia: Open University Press, 1985.

FORMOSINHO, J. O currículo uniforme, pronto a vestir de tamanho único. In **O insucesso escolar em questão**. Universidade do Minho. Braga, 1987.p. 41- 50.

FULCHER, G. Integrate and mainstream? Comparative issues in the politics of these policies. *apud* BARTON, L. (Org.) **Integration myth or reality?** London: Falmer Press, 1989.

GIANGRECO, M. F., CLONINGER, C., & IVERSON, V. **Choosing Options and Accommodations for Children: A guide to planning inclusive education.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1993.

GIANGRECO, M. F., DENNIS, R., CLONINGER, C., EDELMAN, S., & SCHATTMAN, R. **I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities.** *Exceptional Children*, 59, 1993, p. 359-372.

HADLEY, R. & WILKINSON, H. Integration and its future: a case study of primary education and physical disability. **Disability and Society** 10(3):1995, p. 309-23.

HELMSTETTER, E., PECK, C.A., GIANGRECO, M. F. **Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students.** *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 1994, p. 263-276.

HUNT, P., FARRON-DAVIS, F., BECKSTEAD, S., CURTIS, D., & GOETZ, L.. Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education classes. **Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps**, 19, 1994, p. 200-214.

JANZEN, L., WILGOSH, L., & MCDONALD, L. Experiences of classroom teachers integrating students with moderate and severe disabilities. **Developmental Disabilities Bulletin**, 23(1), 1995, p. 40-57.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez., 1985.

JONES, E. Resources for meeting special needs in secondary schools. **Disability and Society** 11(4):1983, p. 30.

LANDIVAR, J; HERNANDEZ, R. **Adaptaciones Curriculares.** Editorial CEPE, SL, 1993.

MELLO, Guiomar Namó de; GRELLET, Maura Dallan. Se a vida sofre mudanças, também a escola deve mudar. **Revista Telêma**, n. 12, set 1998.

MITLER, P. **Special needs education.** London: Koogan Page, 1993.

PECK, C.A., CARLSON, P., & HELMSTETTER, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes from typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. **Journal of Early Intervention**, 16(1), 1992, p. 53-63.

RODRIGUES, A. Integração e Currículo. In **IV Encontro Nacional de Educação Especial, "Comunicações"**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

RYNDAK, D.L., DOWNING, J. JACQUELINE, L.R., & MORRISON, A.P. Parent's perceptions after inclusion of their child with moderate or severe disabilities in general education settings. **Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps**, 20, 1995, p. 147-157.

SANTOS, M. P. dos. **Políticas de Integração em uma capital Brasileira: Formulação, implementação e Algumas Comparações com Quatro Outros Países Europeus**. São Paulo:USP, 1995. (Tese de Doutorado)

_____. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro**, 2000. (mimeo)

SAYER, J. **Secondary schools for all? Strategies for Special ds: Special ds in Ordinary Schools**. London: Cassel, 1987.

SILVA, Antonio. (Org.). **A gestão escolar; prática e teoria**. São Paulo:Letra D'Água, 2000.

STAUB, D., SCHWARTZ, I.S., GALLUCCI, C., & PECK, C.A. Four portraits of Friendship at an inclusive school. **Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps**, 19, 1994, p. 314-325.

SNELL, M.E. **Instruction of Students with Severe Disabilities**. New Jersey, Merril Prentice-Hall, Inc., 1993.

TAVARES, J [et al.] **A Criança e o Adolescente com Dificuldades Educativas Especiais**. Que Escola para a sua Autonomia e Integração?. Aveiro: Tipave, 1996.

UNESCO. **Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca: Ministry of Education and Science, 1994.

VISSER, J. & UPTON, G. (Orgs.). **Special education in Britain after Warnock** London: David Fulton, 1993.

WEDELL, K. **Children with special educational needs: past, present and future**. London:Koogan Page, 1990.