

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

9,0

**“A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS NAS SÉRIES INICIAIS”**

Pedrina Aparecida Deluski

Orientador: Ilso Fernandes do Carmo

ALTA FLORESTA/2009

ASSOCIAÇÃO JUIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**“A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS NAS SÉRIES INICIAIS”**

Pedrina Aparecida Deluski

Orientador: Ilso Fernandes do Carmo

*“Trabalho apresentado como exigência
parcial para a obtenção do título de
Especialização em Educação especial”.*

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR

PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

Dedico à minha família pelo apoio e compreensão. E a todos os professores que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Agradecimento

"A Deus que criou o homem a sua imagem e semelhança, que caminha conosco dando-nos força e coragem em todos os momentos de nossas vidas. E a minha família, amigos e professores pelo apoio me concedido à minha gratidão".

“A integração entre a escola e a família é fundamental na construção dos valores necessários para a formação integral da criança.”

(Angela Becker)

RESUMO

Esse trabalho tem por finalidade estudar a importância da inclusão de crianças com deficiência nas séries iniciais. O que motivou-me a fazer esse trabalho foi para mostrar aos educadores que a inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais, e sim, que, quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. Acredita-se na importância da participação escolar destas crianças, pelo desenvolvimento cognitivo, pela assimilação de cultura, além da diversidade de situações existentes no contexto escolar, crianças de diferentes estilos e temperamentos proporcionados, assim, a troca e a criação de novos símbolos que resignifiquem a aprendizagem e o crescimento humano. A escola inclusiva tem como princípio fundamental que todas as crianças devem aprender coletivamente, não importando quais as dificuldades ou diferenças que possam existir entre elas. Assim, esta escola necessita conhecer e responder as diferentes necessidades de cada indivíduo, bem como a diversos ritmos e estilos de aprendizagem de forma a promover uma educação com qualidade para todos. Para isso foi utilizada pesquisa bibliográfica através de estudiosos como: Carvalho, Luckesi, Mazzota, Perrenoud, além dos PCNs e LDB. Como resultado deste estudo buscou-se a conscientização de educadores para a necessidade de inserção e permanência do deficiente no âmbito escolar público e, ao mesmo tempo, identificou-se que a criança diante da diversidade de situações desenvolve novas habilidades, auto-confiança e auto-estima promovendo, ainda, maior solidariedade no ambiente escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
1.1 Educação inclusiva: A escola.....	15
1.2 Inclusão - possíveis definições	19
1.3 A Inclusão nas Escolas Brasileiras.....	19
1.4 PNE – Uma Nova Esperança para a Inclusão.....	20
2 ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
2.1 Inclusão Educacional: Perspectivas atuais.....	25
2.2 Ação docente: Subsídios para o cotidiano escolar.....	26
3 A CRIANÇA E A LINGUAGEM: INTERAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL.....	29
3.1 A família como âmbito da avaliação: dimensões e aspectos.....	31
3.2 O processo de avaliação na escola: revendo conceitos e posições.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir a inclusão dos alunos com necessidades especiais em escolas regulares e se estas escolas se encontram preparadas para receber estas crianças.

A importância de discutir este tema se justifica pelo fato de que, para os deficientes, ainda hoje a inclusão não é uma realidade em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. Este trabalho utilizará como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica, fazendo uso de livros, artigos em revistas, documentos oficiais e leis que tratam da inclusão no Brasil.

Fazendo um resgate da história da inclusão veremos que ela é bem recente na sociedade. E, se no mundo, a inclusão é recente, no Brasil ela é mais ainda. O que fez com que esta inclusão demorasse tanto tempo para ocorrer, foi o preconceito. Entretanto, o preconceito para com os deficientes não surgiu em nossa sociedade, ele é tão antigo como a própria existência humana. Existem registros históricos que revelam como os deficientes eram tratados, alguns exemplos parecem ser até mesmo inacreditáveis. Vejamos um exemplo:

“Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las.” (Sêneca, Sobre a Ira, I, XV in: CARVALHO, 1997: 96.)

A inclusão social da pessoa com deficiência significa torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, pelo Estado e pelo Poder Público. É preciso perceber que essa inclusão dos portadores de deficiência depende do seu reconhecimento como pessoas, que apresentam necessidades especiais geradoras de direitos específicos, cuja proteção e exercício dependem do cumprimento dos direitos humanos fundamentais.

É um processo cultural que compreende a ação de todos contra o preconceito e a discriminação, bem como um processo político que requer participação das pessoas portadoras de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, na definição das iniciativas governamentais relacionadas às necessidades especiais e direitos correspondentes e, que demandam normas legais que garantam o bem-estar pessoal, social e econômico das mesmas.

A proposta explícita da inclusão, principalmente em âmbito escolar, é a de superar as situações de exclusão, reconhecendo os direitos da diversidade e estimulando a participação social plena na sociedade.

A inclusão representa um avanço em relação ao movimento de integração social já adotado pela sociedade, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educacional desenvolvido pelas escolas comuns regulares. A inclusão prevê uma reestruturação do sistema educacional, havendo mudanças estruturais, objetivando oferecer um espaço democrático e competente, onde se possa trabalhar com todos os educandos, sem distinções, baseando-se no princípio que o respeito a diversidade deve ser desejada. A educação deve estar voltada para a prática da cidadania, de forma dinâmica, valorizando e respeitando as diversidades dos alunos, estimulando os mesmos a construir seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir sua própria cultura.

A Educação, como um direito de todos os cidadãos estabelecido pela Constituição Federal do Brasil (1988), foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96, que destina o Capítulo V à Educação Especial. O art.58 da LDBEN define que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim, a Educação Especial que era vista por muitos, como modalidade usual de atendimento

às pessoas com necessidades especiais e, principalmente das pessoas com deficiências, deve atuar como complemento da Educação Básica ou Superior, um instrumento a estar disponível quando necessário.

Cabe ao Governo e, em segundo plano, às escolas mais que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, envolvendo também o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade. Aos professores no processo de inclusão, requer uma atuação baseada em princípios igualitários e a consciência de que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais constitui direito fundamental.

A atitude de quem não permite aos deficientes serem incluídos em salas regulares é de certa forma, semelhante à atitude que os antigos tinham. Embora não eliminem literalmente tais crianças, as excluem do seu convívio e as condenam a viverem segregadas por toda a vida. Não é de hoje a preocupação existente nas escolas em inserirem em contextos de ensino regular, crianças e jovens, que pelos mais diversos fatores se sentem postos de parte numa sociedade em constante mudança. A deficiência não deve ser vista como um fator impeditivo e de alienação da criança no meio educativo onde está inserida, deve sim ser um ponto de partida para uma junção de forças e apoios educativos que a orientem e integrem como futuro cidadão de pleno direitos e deveres.

O trabalho abordará os seguintes assuntos: Educação inclusiva: A escola, inclusão - possíveis definições, a inclusão nas Escolas Brasileira, PNE – uma nova esperança para a inclusão, adaptação curricular para educação inclusiva, inclusão educacional: Perspectivas atuais, ação docente: subsídios para o cotidiano escolar, a criança e a linguagem: interação e inclusão social, a família como âmbito da avaliação: dimensões e aspectos, o processo de avaliação na escola: revendo conceitos e posições.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Várias são os enfoques dados à educação Especial e seus significados para a sociedade brasileira. Um dos mais importantes é o tratamento que a Legislação brasileira tem dado ao mencionar entre as diretrizes para a educação em geral a Educação Especial. O Ministério da Educação e do Desporto define a Educação Especial como: *“um processo que visa promover o desenvolvimento de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”*. (BRASIL, 1994:17). Diante deste conceito é possível identificar a preocupação com a integração do deficiente no ensino regular sem distinção de níveis ou graus de ensino.

No entanto, mesmo diante do que diz a legislação um outro conceito de Educação Especial pode ser observado na visão de BUENO (1997: 110):

“Que acredita em duas posições diferentes, pois para ele, a Educação Especial desde o seu surgimento no final do século XVIII, atende a dois interesses contraditórios: oferecer escolaridade a crianças anormais, ao mesmo tempo em que serve de instrumentos básicos para a segregação do indivíduo deficiente”.

Essa afirmativa pode ser considerada como uma das preocupações básicas que tem sido amplamente lembrada nas mais variadas discussões sobre a questão do atendimento educativo dos portadores de deficiências. Apesar de algumas pessoas se posicionarem contra a segregação dos portadores de necessidades especiais a meu ver essa foi à forma mais indicada para preparar o indivíduo no processo de integração do mesmo com a sociedade em geral.

Analisando essa questão pode-se dizer que, de acordo com CARVALHO (1998: 84), *o atual discurso da Educação Especial é incluir o aluno portador de deficiências no ensino regular.*

Quanto ao aluno da Educação Especial, o mesmo é definido pelo Ministério da Educação e do Desporto como:

“aquele que, por apresentar necessidade própria e diferente dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologia específica. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: Portadores de deficiência - mental, visual, auditiva, física múltiplas, portadores de altas habilidades - superdotados” (BRASIL, 1994: 33).

O Ministério entende ainda que esses alunos devem ser inseridos na rede comum de ensino em todos os graus: da educação infantil à graduação.

A educação inclusão deve ser diretamente visualizada nas perspectivas dos direitos humanos e baseada na “Declaração de Salamanca”. Este documento foi elaborado durante a conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais na cidade de Salamanca na Espanha. Baseado neste movimento surge então uma nova forma escolar que tem como objetivo promover a qualidade do ensino para todos, mas principalmente para os portadores de necessidades especiais.

No Brasil a lei que garante o oferecimento de Educação Especial está citada no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.384/96) nos artigos 58-59 e 60 que tratam da Educação Especial e o seu funcionamento, partindo da idéia da Inclusão dos alunos Portador de Necessidade Educativa Especial (PNEE). Segundo a LDB os alunos portadores de deficiências deverão ser incluídos no ensino regular, porém devem ser estabelecidos os critérios para as instituições privadas sem fins lucrativos, mas com alternativas preferenciais na própria rede regular de ensino. O artigo 58 relata a modalidade escolar na rede regular de ensino para educando de necessidades especiais. Os três parágrafos deste artigo enfocam que haverá quando necessários serviços de apoio especializado para atender as particularidades da clientela da Educação Especial.

Em 1989, foi promulgada a lei 7.853, de 24 de outubro dando apoio à integração das pessoas portadoras de deficiências, assegurando-lhe pleno exercício dos direitos individuais e sociais. Em 1993, o governo editou o decreto de nº 914 de seis de setembro, que instituiu a política nacional para a integração da pessoa

portadora de deficiência. A partir daí houve uma definição de uma lei mais assegurada da criação e diversificação do âmbito da Educação Especial.

O artigo 59 da LDB 9.384/96 rege um sistema de ensino que deverá assegurar aos educados com necessidades especiais: Currículos; Métodos; Técnicas; Recursos educativos; Organização específica para atender as necessidades dos educandos. E o artigo 60 da mesma lei cria normas para os órgãos competentes do Estado com o conselho Educação Nacional e Estadual. Apesar de todas essas leis que garantem o acesso educativo aos portadores de necessidades especiais, mais especificamente da nova LDB que por seu momento histórico está sendo considerada como uma lei que deve favorecer a uma educação de qualidade, o atendimento a esses indivíduos na prática ainda não se concretizou. Isso porque, de acordo com o MAZZOTA (1996: 52):

“A educação dos alunos com necessidades especiais tem se realizado na maioria das vezes, à margem da rede regular de ensino. Posto que durante anos as instituições especializadas constituíram, a única alternativa disponível de acesso a sua educação”.

Depois de abordar os direitos dos portadores de deficiências, quero falar um pouco do objetivo principal da política nacional da Educação Especial que é:

“servir como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas aos exercícios conscientes da cidadania” (BRASIL, 1994, p.45).

Dentro da Política Nacional de Educação Especial (1994), estão definidas as dez modalidades de atendimento da Educação Especial no Brasil, que são; atendimento domiciliar, classe comum, classe hospitalar, Centro Integrado de Educação Especial, Ensino com professor itinerante, Escola Especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial de recursos.

Diante de todo esse contexto criado pelas leis que regem a educação especial acredito que precisa ainda ser revisto alguns conceitos que devem nortear o trabalho de quem se dispõe a trabalhar com estes indivíduos. Considero que seja de suma importância saber que o diagnóstico de uma doença ou deficiência não deve nunca ser usado para por um rótulo num aluno. O diagnóstico serve para identificar as reais capacidades e dificuldades do aluno, para que o professor possa auxiliar-lo em sua adequação na escola. Esse processo diagnóstico tem início na própria sala

de aula, com dados colhidos pelo professor. O encaminhamento a profissionais de outras áreas não nos isenta das responsabilidades de educadores desse aluno.

O outro fator importante é atuação da família neste processo de inclusão, pois ela é o primeiro núcleo do qual o aluno faz parte, e a escola por ser uma extensão dessa família, vão constituir nos espaços onde o aluno vive a maior parte do seu tempo. A partir daí deve se estender para os demais espaços sociais que o indivíduo conhece. Dimensionar as relações sociais do portador de DA isso é, fundamental para compreendê-lo.

A concepção de excepcionalidade que carregava conotações de anormalidade, juntando-se a ela as idéias de marginalização, de incapacidade, de imutabilidade desta condição, levou a se ter uma visão pessimista dessas pessoas provocando a sua rotulação.

Mesmo que fosse considerando indispensável neste processo o seu atendimento e, conseqüentemente, a sua institucionalização, isto promoveu a sua colocação em ambientes restritivos. Assim a sociedade distanciou-se do seu compromisso social, esvaziando-se no seu sentido pedagógico e se transformando num espaço eminentemente clínico. Esta visão mascarava as reais potencialidades da pessoa, por que, a ênfase era colocada no que ela não possuía, no que lhe faltava, confundindo-se a pessoa com sua deficiência sua condição orgânica ou psicológica sobrepuja-se anulando o sujeito.

Hoje a Educação Especial está se desenvolvendo no Brasil, segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais. Sua ação transversal permeia todos os níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, bem como as demais modalidades: educação de jovens e adultos e educação profissional. No entanto ainda deve ser levado em consideração a atuação de instituições que atuaram e atuam especificamente no atendimento do portador de deficiência.

Neste sentido Carneiro (1998 : 96), *nos lembra de que a educação Especial no Brasil desenvolveu-se primeiramente, em instituições privadas sem fins lucrativos. Só depois, mercê de grandes pressões sociais, o Estado passou a se ocupar do assunto.* Neste sentido, não se pode esquecer da grande contribuição que

instituições como APAEs, PESTALLOZI, FEBIEX e outras, oferecem este tipo de benefícios sociais.

Diante deste breve contexto da Educação Especial é possível afirmar que a mesma está definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos tratando de uma educação escolar, voltada para a formação do portador de deficiências, com vista ao exercício da cidadania.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ESCOLA

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui.

Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica.

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. Segundo VYGOTSKY:

“As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo”. (VYGOTSKY, 1995: 56).

A maior parte das adequações curriculares realizadas na escola é considerada menos significativa, porque se constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula.

Os preconceitos que vigoram em nossa sociedade espalham-se por diversas categorias de diferenças e tendem a colocar na idéia de quem as vê, uma

grave e maléfica confusão conceitual: aprendendo a ver com os olhos do preconceito, fomos levados a tomar o diferente como sinônimo de inferior. Cada um de nós tem peculiaridades em seu modo de ser, pensar, agir, que fazem com que, embora nos assemelhemos a muitas outras pessoas, em muitos aspectos, o conjunto de características que nos identifica é único e nos faz singular. Tais diferenças são produtos de um conjunto complexo de determinantes.

Para VYGOTSKY, (1995: 57). *“A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica”*.

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional.

Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.

Sabemos que as escolas públicas geralmente fazem parte de uma rede, o que, historicamente, as manteve em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas na autonomia e controladas sob mandatos.

No que se refere ao professor, sua liberdade de ação se restringiu, durante muito tempo, às ações internas das salas de aula.

PERRENOUD (2000: 31), aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional:

“A limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da Educação e o individualismo dela conseqüente, a falta

do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores, e até mesmo a presença freqüente da prática autoritária da direção, ou coordenação do ensino”.

Tais dificuldades somente poderão ser eliminadas por meio da convicção de que a escola precisa mudar da vontade política de promover mudança e a construção de novas formas de relacionamento, no contexto educacional, levando em conta o potencial e o interesse de cada aluno.

Constata-se, portanto, que a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico.

O processo de mudança tem um ponto decisivo por onde iniciar: a construção do projeto político-pedagógico da escola que é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer para quem se vai fazer e como se vai fazer.

É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, por meio da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade.

Seu desenvolvimento requer reflexão, organização de ações e a participação de todos - professores, funcionários, pais e alunos, num processo coletivo de construção. Sua sistematização nunca é definitiva, o que exige um planejamento participativo, que se aperfeiçoa constantemente durante a caminhada.

Nenhuma escola poderá alcançar objetivos significativos, para os alunos e para a comunidade na qual se encontra inserida, se não tiver um projeto que norteie e dê suporte para a ação de cada um de seus agentes.

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa

comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos.

Ao participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a ação de cada fator social que nela se encontra adquire novo significado, porque se passa a conhecer o que fazer, porque fazer, para que, para quem fazer e como fazer.

A direção de uma escola tem um papel fundamental na condução da prática educacional, tendo por horizonte os princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe cooperativa e eficientemente.

A direção de uma escola precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente.

Segundo PERRENOUD:

“Outro papel importante da direção é exercer liderança na comunidade. Trazer as famílias e demais setores da comunidade para dentro da escola promove, em todos os sentidos da responsabilidade e do cuidado de um bem que é de todos. Contar com a participação da família e da comunidade fortalece a segurança e faz com que a escola caminhe na direção de cumprir com sua missão e persiga nos seus diferentes objetivos”. (PERRENOUD, 2000: 35).

A Coordenação Pedagógica é de fundamental importância no percurso da escola pelos caminhos planejados. Seu trabalho não pode ser executado em gabinete, mas sim, na realidade do cotidiano das salas de aula. Ela precisa ser ativa e presente em todas as instâncias da escola. É ela que vai promover a unidade da equipe na busca do sucesso didático-pedagógico da escola, fazendo a mediação entre as diversas áreas do conhecimento e entre os diferentes profissionais.

No trabalho por projetos, cabe à Coordenação Pedagógica coordenar a elaboração dos projetos e buscar, nas demais instituições da comunidade (órgãos

públicos, privados e empresas), a possibilidade da realização de parcerias e convênios de cooperação.

Para que a educação efetivamente cumpra com seu papel de reflexão crítica sobre a sociedade e de favorecimento do exercício da cidadania, a escola precisa parar para refletir, analisar e planejar. Precisa, também, desenvolver a prática da avaliação contínua e da promoção de ajustes de percurso, sempre tendo como horizonte o projeto político-pedagógico.

1.2 INCLUSÃO - POSSÍVEIS DEFINIÇÕES

Antes de prosseguirmos a nossa discussão, iremos analisar o que quer dizer inclusão. Para o FERREIRA (1993) incluir (inclusão) é o mesmo que compreender, que por sua vez quer dizer entender, alcançar com a inteligência. Talvez os que escamoteiam o direito de inclusão/compreensão aos deficientes não estejam “alcançando com a inteligência” a importância desta inclusão, não só para os deficientes, mas também para os ditos “normais”.

Maria Teresa Eglér Mantoan em entrevista à Revista Nova Escola (2005: 24), define inclusão como: *“É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.”*

MANTOAN (2003: 84), fala em *“privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”*. Alguém poderia perguntar: privilégio? Os que não aprovam a inclusão dirão que são as crianças ditas normais que estão dando aos deficientes tal privilégio. Mas, na verdade, é mesmo um privilégio para nós (educadores, gestores e demais crianças) conviver com os deficientes, pois com isso, podemos aprender a viver com pessoas que são diferentes de nós. E diferente não é ser melhor nem pior. É apenas ser diferente. E, esta convivência na mais tenra idade, como é o caso da Educação Infantil, é importantíssima, pois fará com que a próxima geração de adultos possa ser mais tolerante para com a diferença.

1.3 A INCLUSÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Para termos uma noção real da situação escolar do deficiente no Brasil, seria necessário que soubéssemos o número exato deles. Pois, a partir da comparação entre o número de habitantes brasileiros deficientes e o número de matrículas dos mesmos em instituições de ensino, poderíamos analisar se estas pessoas estariam sendo atendidas e recebendo uma educação de qualidade. Entretanto, nem mesmo o IBGE sabe ao certo este número. Desta forma se torna difícil saber como é a situação dos Deficientes, já que nem mesmo sabemos de quantos estamos falando.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 10% da população mundial têm necessidades especiais. Se este percentual for aplicado ao Brasil, nós teremos cerca de 18 milhões de pessoas com necessidades especiais. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar de 1998, do MEC/INEP, haviam 293.403 alunos matriculados em estabelecimentos escolares (que não quer dizer, o mesmo que instituições convencionais). Ora, se, segundo a estimativa da OMS, o Brasil realmente tiver de fato 18 milhões de deficientes, estes pouco mais de 293 mil que se encontram matriculados é apenas uma ínfima parte desta população.

1.4 PNE – UMA NOVA ESPERANÇA PARA A INCLUSÃO

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003.

Em contrapartida a este número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas regulares, que vem aumentando, o número de matrículas em Escolas Especiais vem caindo. Segundo MANTOAN (2005: 25), este número teve uma queda de 21,4% em 6 anos.

Infelizmente, este número de matrículas continua irrelevante se o compararmos com a estimativa da OMS. E, pouco se tem feito para que este número cresça. BRASIL (2001), estipulou 28 objetivos e metas para que a inclusão pudesse ocorrer. Entretanto, como estamos no ano de 2006, isto quer dizer que o Plano Nacional da Educação, 2001 completou 5 anos. E se analisarmos as diretrizes, objetivos e metas estipuladas para serem concretizados ao longo destes 10 anos, na sua maioria, eles não foram, não estão sendo e provavelmente não serão totalmente cumpridos.

2 ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ressaltamos que o conceito da Escola Inclusiva conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 1996), implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração 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 com necessidades especiais... Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Sendo assim, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

Foi neste parâmetro que no Brasil, a necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas como: estratégias e critérios de situação 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 (BRASIL, 1996: 15). Portanto podemos falar em dois tipos de adaptações curriculares, as chamadas adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas

Adaptações de acessibilidade ao currículo se referem à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa freqüentar a escola regular com autonomia, participar das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas, de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas, transição de textos para Braille e outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, etc...

As adaptações curriculares, de planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, são para acomodar os alunos com necessidades especiais.

Tornar real as adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

A inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos. De acordo com o BRASIL (1996), essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- * Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focar principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.
- * Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.

* Adaptações individualizadas do currículo, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Como vemos a Educação Inclusiva, sob a ótica curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais da classe, mesmo que de maneira diferente, cabendo ao educador fazer as necessárias adaptações. Essa proposta difere de práticas tradicionais, pois o educador terá que garantir o aprendizado de todos os alunos.

Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. “Deve ser concebido tendo como objetivo geral a ‘redução de barreiras atitudinais e conceituais’”, e se pautar em uma “resignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano”

Precisamos nos concentrar em pequenas modificações que o professor venha a fazer em termos de métodos e conteúdos, só não bastam. Pelo contrário, implica, sobretudo na re-organização do projeto político pedagógico de cada escola e do sistema escolar com um todo, levando em consideração as adaptações necessárias para a inclusão e participação efetiva de alunos com necessidades especiais em todas as atividades escolares. Sabemos que ensinar o aluno com deficiência é o grande desafio da Educação Inclusiva, pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma ideologia, e se torna ação concreta.

A escola inclusiva é a que propicia ao aluno com necessidades especiais, a apropriação do conhecimento escolar, junto com os demais. Se essa dimensão for mascarada o aluno acabará aprendendo menos que no sistema especial, mesmo que socialmente ele se desenvolva e amplie seus horizontes. Para que a inclusão escolar seja real o professor da classe regular deve estar sensibilizado e capacitado (tanto psicológica quanto intelectualmente) para mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar.

Temos que ter claro que inclusão não pode ser responsabilidade única da Educação Especial. Não é uma simples questão do professor de Educação Especial ditar ao professor da classe regular como trabalhar com esse aluno. Se não

for desenvolvida uma dinâmica de trabalho integrado, estaremos criando um sistema especial dentro da escola regular, o que não é Educação Inclusiva.

Não podemos esquecer que avaliação no currículo inclusivo deve ser flexível, porém objetiva. Precisamos ter a preocupação com modelos de aprovação facilitada, pois se o aluno com deficiência acabar passando de série sem ter necessários conhecimentos estaremos reproduzindo os mesmos problemas do ensino especial. Por isso que estamos buscando um novo modelo educacional.

Temos que partir do pressuposto que a ação prioritária é a capacitação de professores, visando formação teórico-metodológico, que lhe permita se transformar em um professor que possa refletir e re-significar sua prática pedagógica para atender à diversidade do seu alunado.

Mas essa formação precisa ser contínua, incluindo troca de experiência e intercambio bem como atividades capacitadoras na própria escola sob forma de centros de estudo e discussão de casos, supervisão, etc. Para o sucesso de uma proposta de Educação Inclusiva é fator determinante um sistema de apoio para lidar com as necessidades especiais não só do aluno, mas também do professor da classe regular.

2.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS ATUAIS

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização. Esse cenário existe apesar dos esforços governamentais e de grupos organizados da sociedade civil, que buscam a universalização do ensino. Assim, enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação, em nosso país, e às aspirações de quantos almejam seu desenvolvimento e progresso.

A universalização do acesso ao ensino fundamental, a expansão do ensino médio e, por outro lado, o significativo percentual de pessoas analfabetas, os altos índices de repetência e evasão escolar, a precária formação dos docentes, as inadequadas condições físicas e materiais das escolas e a insuficiente qualidade do ensino diante das conquistas da modernidade são obstáculos a serem superados na educação brasileira.

Esses fatores impedem ou dificultam o acesso ou a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de escolas regulares, tanto os deficientes como os superdotados/altas habilidades.

A educação inclusiva deve ser vista, portanto, como uma parcela das conquistas de inclusão social, figurando ao lado de definições relativas à políticas de distribuição de renda, de emprego, de moradia, de transporte e, principalmente, de educação.

Sob esse ângulo, a educação tem como finalidade primordial favorecer a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediando junto aos alunos a capacidade desses utilizarem esse conhecimento, tanto para a produção de novos saberes, como para o exercício da cidadania, respeitando a diversidade cultural e suas características pessoais.

A atenção à diversidade, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) deve concretizar-se em medidas que levem em conta não só o que o aluno dispõe, mas seus interesses e motivações. Nessa perspectiva, atender às necessidades singulares dos alunos superdotados/altas habilidades significa considerar os fatores sócio-culturais e a história de cada um, bem como suas características pessoais. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os educandos, tanto por meio de incrementos na intervenção pedagógica, quanto por medidas extras que atendam às necessidades individuais.

2.2 AÇÃO DOCENTE: SUBSÍDIOS PARA O COTIDIANO ESCOLAR

O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade. Porém, só a formação do professor não é o suficiente para o estímulo da criatividade e das inteligências individuais dos alunos, pois, além da ação docente em sala de aula, existem outros fatores que devem ser levados em consideração, como o currículo apropriado e flexibilizado que conduzirá as práticas pedagógicas realmente heterogêneas.

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas

pré-determinados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles.

Conhecer, portanto, as características individuais dos alunos superdotados/ talentosos/com altas habilidades e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades é condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino e a aprendizagem. Evidentemente não é tarefa do professor estabelecer diagnósticos. Espera-se dele, sim, uma postura de observação que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações.

Assim, ao professor da sala de aula comum, é imprescindível que esteja preparado para receber o novo aluno, a fim de que a inclusão não seja somente física e haja uma aprendizagem significativa para todos. Para que aconteça tal aprendizagem é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que ele almeja. Segundo (MANTOAN, 2003: 102):

“O trabalho docente, tendo como mecanismo o estímulo das inteligências individuais, por meio da criatividade, pode ser um instrumento para a flexibilização do currículo nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que não é difícil reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora infantil, no âmbito da educação escolar, nem o seu papel e importância para o desenvolvimento cultural da criança”.

Nesse desenvolvimento cultural, a memória, a fantasia e a imaginação são funções psicológicas complexas e dialeticamente inter-relacionadas.

O estímulo das potencialidades de cada aluno no cotidiano escolar deve ser trabalhado por práticas pedagógicas heterogêneas que levem em conta a singularidade e a complexidade dos sujeitos. Ou seja, promover as inteligências individuais, por meio da criatividade na infância, reside no fato delas auxiliarem o aluno na superação da estreita e difícil passagem ao amplo funcionamento de sua imaginação e das suas potencialidades.

A formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental deve contemplar os conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento, dos processos de aprendizagem e da criatividade. Assim, ele estará apto a estimular as diferentes inteligências dos alunos, uma vez que, o estudo dessas áreas do

conhecimento permitem ao professor o reconhecimento no aluno do domínio do funcionamento da representação simbólica da linguagem e da criação de idéias, que auxiliam no desenvolvimento do pensamento.

Na formação profissional, importam as questões relativas aos seus objetivos e à sua fundamentação, que determinam o planejamento e a vivência do processo. São questões aparentemente simples, contidas no cotidiano das ações. Tal aparente simplicidade, no entanto, pode conduzir a propostas já desgastadas pelo uso, vinculadas a modelos superados, que não abrem oportunidades para a percepção de novos ângulos e, muito menos, à busca de soluções para uma educação mergulhada em crise, que já não corresponde às expectativas de seus protagonistas, nem da sociedade.

3 A CRIANÇA E A LINGUAGEM: INTERAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

As crianças, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam *falam perto delas e com elas*. A linguagem ocupa, assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. Vivenciando tais situações, as crianças aprendem a falar muito cedo e, quando chegam ao ensino fundamental, salvo algumas exceções, já conseguem interagir com autonomia.

Na escola, no entanto, aprendem a produzir textos orais mais formais e se deparam com outros que não são comuns no dia-a-dia de seus grupos familiares ou de sua comunidade. Na instituição escolar, portanto, elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos.

O mesmo ocorre em relação à escrita. As crianças e os adolescentes observam palavras escritas em diferentes suportes, como placas, *outdoors*, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc.

Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados.

Segundo os autores MORAIS E ALBUQUERQUE (2004: 96):

“As crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes - diariamente - a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados”.

Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia.

Para isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita. Nessa perspectiva, convidamos professores e professoras a refletir sobre o papel do contato dos estudantes com diferentes textos, em atividades de leitura e escrita realizadas dentro e fora da escola.

No entanto, é preciso recordar que esse contato por si só, sem mediação, não garante que nossas crianças e nossos jovens se alfabetizem, ou seja, que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética. Desse modo, consideramos relevante a distinção feita pela professora Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento.

O primeiro termo, *alfabetização*, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letrasom e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, *letramento*, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Ainda segundo a professora Magda Soares (1998 : 47), *“alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao*

contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Os professores há algum tempo, vêm participando desse debate, no centro do qual se questionam as práticas de ensino restritas aos velhos métodos de alfabetização e se busca garantir que os meninos e as meninas possam, desde cedo, alfabetizar-se e letrar-se, simultaneamente. Segundo o que foi descoberto nos últimos 25 anos, MORAIS E ALBUQUERQUE (2004), afirmam que para “alfabetizar letrando” é necessário: democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; e ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

3.1 A FAMÍLIA COMO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO: DIMENSÕES E ASPECTOS

Embora a família esteja, fisicamente, fora do espaço educacional escolar, seria incompleta qualquer avaliação para identificar necessidades educacionais especiais, que não a valorizasse como âmbito de análises. Assim é, particularmente porque, a vida familiar representa um significativo cenário para o desenvolvimento afetivo-emocional e social de qualquer pessoa. É na família que os indivíduos desenvolvem seus primeiros vínculos, onde experimentam interações com adultos e com irmãos, se houver. A Família é:

“Uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizando mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais” (SZYMANSKI, 2000 : 16).

Segundo a autora, *“como instituição social, sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial, com a escola” (p.17).*

Importante ressaltar que a família não representa, apenas, uma fonte de informações sobre os alunos e que, somente as tradicionais práticas de entrevistas, como as anamneses, não contemplam a proposta contida neste documento.

Do mesmo modo que na avaliação do aluno e do contexto educacional escolar pretende-se, em ações compartilhadas, conhecer melhor as necessidades educacionais especiais para satisfazê-las, a avaliação de determinados aspectos da

vida familiar também servirão aos mesmos fins e, ainda, para orientá-la em como proceder.

Para garantir a colaboração da família é necessário esclarecê-la sobre a utilização das informações a que a equipe de avaliadores terá acesso e quanto ao sigilo, eticamente necessário.

3.2 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA: REVENDO CONCEITOS E POSIÇÕES

O termo avaliação aparece no Dicionário como “determinar o valor de” por meio de um processo de apreciação, de ajuizamento ou de análise das características observáveis em pessoas, objetos, fatos ou fenômenos.

Com propriedade LUCKESI (1996), substitui a expressão “juízo de valor” por “juízo de qualidade” explicando:

“O termo valor possui uma significação sócio-filosófica-política abrangente que ultrapassa os limites instrumentais da avaliação da aprendizagem que subsidia as decisões do processo ensino-aprendizagem”. (LUCKESI, 1996: 9).

Além dessa razão, pode-se acrescentar o aspecto quantitativo que o termo “valor” sugere. Tal observação reveste-se da maior importância, principalmente porque, tratando-se da avaliação que se realiza na escola, constata-se que a maior parte da literatura diz respeito à aprendizagem do aluno e às técnicas usadas, com o objetivo de aferir (medir) seu rendimento escolar.

Sob essa ótica, a avaliação tem sido utilizada como aferição, como julgamento do aluno, atribuindo-se ‘valores’ que, supostamente, ‘medem’ o que ele aprendeu, ou não, e que o promovem ou que o reprovam.

O resultado da medida, apresentado como nota ou como conceitos (geralmente referidos a escalas intervalares de notas previamente definidas), traduz o erro ou o acerto dos alunos em determinadas questões de um teste, de uma prova, de um exame, ou de um exercício que ‘vale nota’.

Tais práticas têm sido veementemente criticadas por inúmeros autores (DEMO, 1988; LUCKESI, 1996; GINÉ, 1999; MELCHIOR, 1999; PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2001; FONSECA, 1999; HADJI, 2001; dentre outros) que entendem a

avaliação como parte integrante do projeto pedagógico da escola, como um de seus elementos constitutivos e não como procedimento técnico referente aos desempenhos dos aprendizes, apenas.

Mas, as críticas à 'determinação do valor', traduzido como nota, numa pedagogia do exame (que se constitui num exercício autoritário), não significa que se tenha que desprezar ou abolir as práticas avaliativas. Tão pouco deve-se desconsiderar - nelas - a importância dos julgamentos, das apreciações ou análises de características consideradas como significativas para o sucesso do processo educacional escolar de todos os que convivem na comunidade de aprendizagem que, em última instância, a escola é.

Além dos questionamentos cabíveis quanto à qualidade da medida utilizada, diversos autores têm questionado acerca do sentido e do significado da avaliação. Esse tipo de problematização do tema tem levado os educadores à revisão de alguns conceitos.

“Hoffmann alerta para as diferenças entre pesquisar e avaliar em educação, pois, enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada”. (HOFFMANN, 2001: 20).

LUCKESI (1996: 42) distingue a verificação da avaliação da aprendizagem, na medida em que o ato de verificar pode ser traduzido como “*ver se algo é ou não verdadeiro*”. No caso do aluno, pode ser interpretada como investigação ‘da verdade que ele sabe (ou não sabe) isso ou aquilo’. No momento em que o dado obtido configura o objeto examinado, a verificação do aprendizado encerra-se aí, por meio de uma aferição, como medida.

Deve-se considerar, ainda, o quanto a verificação está impregnada de arbitrariedades, desde a escolha do padrão da medida, até as categorizações que impõem aos sujeitos analisados, segundo sua performance.

Acresça-se mais um aspecto, este referente às perversas conseqüências que acarreta para o aprendiz. Segundo o resultado da aferição ele será ou não aprovado/reprovado, repetente ou evadido, ficando com sua auto-estima muito comprometida, além do tempo de vida que isso representa.

Embora possa parecer mais cômodo aos professores organizar provas que lhes permitam atribuir pontos- para os acertos- e retirá-los- para os erros-, organizar tais procedimentos de verificação da aprendizagem, não é tarefa fácil. De modo geral os professores preparam os exames sob pressão: há que apresentar, de tempos em tempos, as notas dos alunos (ou os conceitos), preenchendo-se fichas com os resultados das medidas que, supostamente, informam sobre a aprendizagem.

Muito diferente é o ato de avaliar porque não se encerra na configuração do objeto avaliado, traduzido por médias que têm sempre uma unidade de medida, como escopo.

Segundo esse autor LUCKESI:

“A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”. (1996: 93).

Com essa linha de raciocínio prossegue LUCKESI, comentando que a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem, o que precisa ser revisto em prol de uma pedagogia transformadora.

Segundo a autora (MELCHIOR, 1999: 53), também ressalta esse viés, pois, em nossa cultura, os professores mostram-se mais preocupados em atribuir notas ao desempenho dos alunos, como se à medida que expressa os resultados fosse o mais importante aspecto da avaliação em vez de seu significado e, principalmente, sua função. Enfatiza que a avaliação é elemento do processo de ensino e de aprendizagem e sugere que tenha características que a tornem importante para melhorar a qualidade do referido processo.

Ainda na problematização do conceito e das finalidades da avaliação, PERRENOUD (1999: 86) refere-se a ela colocando-a entre duas lógicas: uma a serviço da seleção e a outra a serviço das aprendizagens. Aquela estabelecendo hierarquias de excelência (resultantes das medidas de rendimento) e estas subsidiando o processo decisório em favor de pedagogias de intervenção diferenciada, que valorizem os apoios de que alunos e professores necessitam. Aquelas referidas a normas ou a critérios e estas com caráter eminentemente formativo.

As justas críticas aos procedimentos de avaliação como ‘determinar a valia de’ por meio de notas ou conceitos, têm gerado interpretações equivocadas, como a de se eliminar a avaliação das escolas e promover, automaticamente, os alunos.

Por esse procedimento deixam-se de analisar as habilidades que os educandos desenvolveram, os conhecimentos que puderam construir e as necessidades que eles apresentam para aprender, efetivamente.

Quando os autores citados, dentre outros que ressaltam que avaliar é preciso, mas com um outro enfoque, que não o de aferição, seleção, etc., o que pretendem sinalizar é a importância de mudarmos o entendimento acerca das funções da avaliação.

Faz-se urgente ampliar sua abrangência envolvendo, além dos aprendizes, os demais atores do processo de ensino e de aprendizagem, valorizados como autores. Igualmente importante conhecer aspectos dos contextos familiar e escolar pela influência que exercem no referido processo.

Para tanto, além de ampliar o recorte do que deve ser avaliado, também devem ser ressignificados os procedimentos de análise e, principalmente, a utilização das informações obtidas. Sob esse enfoque e parafraseando HADJI (2001) *a avaliação deve ser formativa, colocando-se a serviço do fim que lhe dá sentido, inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de exercer função de controle.*

Em outras palavras, avalia-se para conhecer e compreender a dinâmica existente entre todas as variáveis em que circunscrevem o aluno⁶, objetivando-se a melhoria das respostas educativas, de modo a que atendam ao compromisso de desenvolver a cidadania de todos os aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de inclusão, em nossa sociedade, é um desafio. Porque simplesmente, esta dita sociedade possui barreiras para separar as escolas regulares dos alunos com necessidades especiais. A primeira, e mais difícil, é o preconceito. A segunda é a estrutura física, que embora não seja tão difícil de ser superada, o poder público não tem disponibilizado verbas suficientes para que estas barreiras sejam superadas. Outra barreira é a falta de conhecimento a respeito dos direitos dos deficientes por parte dos seus familiares. Como lutar por direitos se não se sabe nem mesmo que eles existem.

Desta forma, é urgente o início de um trabalho de divulgação dos direitos que os deficientes possuem, para assim eles possam, de fato, lutar por tais direitos.

Quanto às nossas escolas, de fato, elas não estão mesmo preparadas para recebê-los. Entretanto, se for esperar que ela se prepare literalmente, esta inclusão demorará ainda mais para ocorrer. Desta forma, é que preciso que as escolas dêem o primeiro passo para o processo de inclusão, que é aceitar que ele se matricule. Depois disso, a escola poderá lutar junto aos CREDEs as condições básicas para o atendimento dos mesmos, como é o caso de tradutores de LIBRAS e Braille, para deficientes auditivos e visuais respectivamente, entre outros.

Entretanto, apesar de toda e qualquer dificuldade, nada deve impedir que a inclusão aconteça. Mesmo porque, uma vez que a inclusão está prevista na

nossa Carta maior, a Constituição, isto faz da inclusão direito inalienável e como direito subjetivo, que é, poderá se constituir um crime a escola que não receber o alunos que tiver necessidades especiais.

Para haver educação inclusiva é necessário que se compreenda a indispensável interlocução entre escola regular e escola especial, de forma que seja construída uma prática cooperativa e global, possibilitando organizar serviços de apoio mútuo. Essa interlocução é primordial nos momentos de transição de um modelo educacional para outro, se concretizando mediante a sua inclusão em eventos de planejamento, avaliação e monitoramento da ação pedagógica de ambas as modalidades de ensino. Outra grande contribuição ficará a cargo de professores e gestores educacionais, assumindo o compromisso na melhoria da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos portadores de deficiência e/ou que apresentem alguma necessidade especial momentânea. É chegada a hora da metamorfose educacional, onde os conflitos e resistências sejam superados e, que se perceba a dimensão de saberes que a diversidade tem a oferecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial e a produção de conhecimento** – algumas considerações críticas. *Integração*, São Paulo: Cortez, MEC/SEE, 1997

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394/96

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.1988.

BRASIL. Plano Nacional da Educação/ Lei n. 10.172/2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília MEC/SEF/SEESP, 1997.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação especial**. Brasília: MEC/SEE, 1996)

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Erenice Natália Soares. **Educação especial**: deficiência mental. Brasília: SEESP, 1997.

CARVALHO, Sumaya Persona de. **Educação especial e inclusão**: algumas considerações. IN: UNIC. Cadernos de Educação, Cuiabá: Edunic. Vol 2 N1, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Rio de Janeiro: CEMPRE/Rio Cine, 1993.

FONSECA, V. **Avaliação psicopedagógica dinâmica**. São Paulo. Mimeo, 1999.

GINÉ, C. **La evaluación psicopedagógica**. In: **Desarrollo psicológico y educación. transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales**. Madrid: Alianza Editorial S. A.1999.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KAMII, C. **O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escola: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Revista Nova Escola. Edição 192, São Paulo-SP: Editora Abril, p. 24 a 26, maio, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial: história e política**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELCHIOR, Maria C. **A técnica da observação**. In:_____. **Avaliação pedagógica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MORAIS, A. G. e ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como “alfabetizar letrando”?** In: Albuquerque, E.B.C.; LEAL, T.F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SZYMANSKI, H. **A família como “locus” educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, jan/abr. 2000. Brasília, v. 81, n. 197, 2002.

PERRENOUD (a). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Trad. Edílson Alckmin da Cunha. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.