**INCLUSÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

**RESUMO**

A educação especial é uma temática até mesmo um tanto polêmica, porque nem sempre é possível atender ao que a legislação brasileira prescreve para ser feito, pois numa sala de aula onde existe alguém com necessidades educativas especiais, nem sempre há profissionais suficientes para suprirem as demandas existentes. Por outro lado, a acessibilidade também é um tema que deixa certa preocupação às autoridades educativas, porque implica no modo como a sociedade e o Poder Público entendem, tratam e colocam em prática o que a legislação educacional brasileira prescreve. Nas escolas públicas brasileiras, o que se percebe, quando de sua construção é o privilégio da estética refinada em sacrifício da funcionalidade e da acessibilidade. Geralmente o que se tem são escolas com muitos degraus, desníveis, passagem de nível e outras barreiras arquitetônicas que impedem, muitas vezes, que pessoas com deficiência física, ou motora, sejam impedidas de freqüentar a escola regular, em oposição ao que preconiza a legislação em vigor. Desde 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira o tema da acessibilidade está presente nos discursos políticos e nos documentos escolares que traçam o seu projeto político, mas pouco, ou quase nada foi feito na prática arquitetônica das escolas. A partir de um posicionamento dedutivo este trabalho busca discutir as principais noções de acessibilidade e a sua aplicação prática na Escola Municipal São Jose do Rio Claro, sua adaptação arquitetônica e sua política de garantia de acessibilidade a todos os tipos de alunos conforme prega a legislação brasileira e como está consagrado em seu projeto político pedagógico. Enfim, busca contribuir com a educação especial e a integração, como também discutir sobre acessibilidade na via escolar e na vida da comunidade, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva. Educação Especial. Acessibilidade.

**ACESSIBILIDADE E GESTÃO ESCOLAR**

A discussão sobre a inclusão escolar é objeto de interesse em muitos países. E no Brasil não poderia ser diferente. Do ponto de vista da legislação o Brasil está na vanguarda em relação a muitos países da Europa e da América do Norte no que consiste a educação inclusiva. A política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de janeiro de 2008 (MEC-SEESP, 2008), assegura o direito de toda criança frequentar a escola comum, esclarecendo ações que são de competência da educação especial daquelas que são de competência do ensino comum. Este último é responsável pela escolarização de todos os alunos, indistintamente, nas classes comuns de ensino, o primeiro, pelos serviços de que podem necessitar os alunos público alvo da educação especial qual seja, alunos que apresentam: deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades - superdotação. Dentre esses serviços a política orienta para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com essa política este atendimento assegura que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. O Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Decreto nº 6571 de 17/09/2008.

O referido decreto reestrutura a educação especial, consolida diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação inclusiva, e destina recursos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) ao atendimento de necessidades específicas do segmento. As escolas públicas de ensino regular que oferecem atendimento educacional especializado terão financiamento do Fundeb a partir de 2010. A matrícula de cada aluno da educação especial em escolas públicas regulares será computada em dobro, com base no censo escolar de 2009, aumentando o valor per capita repassado à instituição.

O AEE destinado aos alunos público alvo da educação especial, é um serviço que: Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Este atendimento privilegia o desenvolvimento dos alunos e a superação dos limites intelectuais, motores ou sensoriais. Visa especialmente, o acesso ao conhecimento, permitindo ao sujeito sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo dar apoio complementar à formação dos alunos que apresentam deficiência física, mental, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total). Alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades. Quando necessário, esses alunos devem ser atendidos nas suas especificidades, para que possam participar, ativamente do ensino comum. O AEE deve ser realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno e na própria escola ou em outra escola próxima desse aluno.

De acordo com a política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de janeiro de 2008 o AEE se realiza na sala multifuncional, que é um espaço equipado e organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino. Nessa sala podem ser atendidas as crianças da escola e de escolas vizinhas. O professor de AEE oferece acompanhamento em sala de aula para ensinar o uso de recursos destinados aos alunos com deficiência aos professores e demais alunos. O professor do AEE deve identificar e desenvolver estratégias educativas visando à superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ele inclui em suas ações: avaliação do aluno, a gestão do seu processo de aprendizagem e acompanhamento desse aluno na sala de recurso multifuncional e na interlocução com o professor do ensino comum.

Apesar de assegurado pelo decreto 6571/2008 o AEE ainda não está implementado em todas as escolas brasileiras, e, como se trata de um serviço recente, não dispomos de pesquisas que indiquem o impacto desse atendimento na aprendizagem dos alunos que dele se beneficiam. O atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos.

Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade. Faz-se necessário às redes de ensino conceberem um modelo de formação e acompanhamento que permita a cada um desses grupos desenvolver um saber e um saber fazer que valorize a participação de cada um como membro que contribui com as ações daquela comunidade educativa. Este mesmo preceito deve ser observado no interior da sala de aula, espaço pedagógico em que cada aluno se constitui em sujeito de aprendizagem que contribui efetivamente para elaboração de um saber que só tem sentido quando compartilhado por todos os membros da classe.

A concretização da política de inclusão se expressa pela criação de salas multifuncionais nas escolas públicas brasileira, por uma política de formação de professores em Atendimento Educacional Especializado voltado para o atendimento das crianças nessas escolas, bem como, pela transformação das práticas pedagógicas e da gestão escolar nas redes de ensino. Deste modo, o desafio de escolarizar todas as crianças no ensino comum, não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino.

Uma política de vanguarda não garante a acessibilidade aos saberes escolares se não houver uma verdadeira transformação no interior da escola. Faz-se necessário concretizar no cotidiano dessa instituição o que já está assegurado por lei. Não basta garantir a acessibilidade, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e aprender. Neste sentido, o Brasil ainda tem um importante caminho a percorrer para assegurar educação a todos os jovens, crianças, adultos e adolescentes que integram o sistema público de ensino.

De acordo com a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os sistemas de ensino devem se organizar para oferecer a TODAS as crianças, não somente o acesso e a permanência na escola, mas também, os serviços educacionais que forem necessários para garantir a aprendizagem escolar. A articulação entre o ensino comum e a educação especial, sobretudo através do atendimento educacional especializado, deve visar sempre a aprendizagem dos alunos que se beneficiam desse serviço. Transformar a escola significa criar as condições para que TODOS os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo focando as dificuldades do processo de construção do conhecimento para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos.

Segundo Hemmingson e Borell (2002) promover a educação inclusiva tem como pré-requisito a participação efetiva dos alunos a qual, está relacionada ao ambiente escolar. Os autores desenvolveram na Suécia um estudo que teve como objetivo identificar as barreiras para a participação em escolas inclusivas a partir da perspectiva dos próprios estudantes com deficiência física. Os resultados mostram que dois terços dos estudantes experimentaram barreiras na participação, tanto no ambiente físico quanto no social.

A maioria das barreiras tiveram origem na maneira como as atividades da escola estão organizadas e são executadas. Por exemplo, mesmo com todas as salas adaptadas fisicamente, o fato das atividades desenvolverem-se em lugares diferentes dependendo da disciplina, dificultava a participação dos alunos com deficiência física simplesmente pelo fato desses alunos apresentarem maior lentidão na locomoção de um espaço a outro da escola. As falhas em conseguir os ajustes ambientais adequados resultaram na restrição da participação ou exclusão destes alunos de algumas das atividades em classe. Os resultados do estudo sugerem que a maneira como as atividades estão organizadas na escola devem ser o principal alvo de transformação para garantir uma total participação dos alunos que apresentam deficiência. Este aspecto não prevê apenas a previsão de atividades didáticas, mas também o ambiente sócio-interacional da escola.

Em relação ao ambiente escolar favorável à inclusão Soodak (2003) faz referencia ao desenvolvimento de estratégias para melhorar a qualidade global do ambiente da sala de aula para acolher os alunos com deficiência. Essas estratégias contemplam a organização de um ambiente no qual os alunos se sentem acolhidos, seguros e apoiados. Suas principais sugestões são: criar uma comunidade inclusiva, promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre os alunos, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola. Apoiar e incentivar comportamentos positivos em todos os alunos e não apenas naqueles que demonstram comportamentos inadequados ao ambiente escolar, evitando punições e expulsões.

Ainda em relação à interação entre os alunos em contexto de inclusão Bloom e Perlmutter (1999) alertam que problemas relacionados a comportamentos devem ser abordados como problemas pertencentes a toda a classe e não apenas ao professor.

Os autores ressaltam a importância de se construir um ambiente acolhedor e interativo entre as crianças, contrapondo-se a punição e repreensão. Os autores apontam alguns aspectos importantes para o processo de inclusão de crianças com deficiência no que se refere a comportamento e interação da turma toda: a preparação dos demais alunos que devem desde sempre ser ensinados a respeitar, a cuidar uns dos outros e a expressar afetividade; a auto-regulação das crianças com deficiência no que concerne aos comportamentos apropriados para viver em comunidade.

Os autores observam que algumas crianças com deficiência não possuem habilidades de selecionar e controlar seu próprio comportamento de modo a interagir socialmente de forma positiva; trabalhar tendo em vista uma abordagem do tipo resolução de problemas: a cada acontecimento perturbador provocado por um comportamento inadequado o professor procurava discutir com todas as crianças as medidas que deveriam ser tomadas para contornar ou resolver aquele problema.

Mudanças na gestão da escola se configuram no sentido de torná-la mais democrática e participativa para alunos, professores e demais atores desse espaço pedagógico. Significa compartilhar projetos e decisões e desenvolver uma política que compreenda o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais no qual as pessoas compartilham projetos comuns, cada um deles representando uma oportunidade real de desenvolvimento pessoal e profissional.

A gestão na escola inclusiva tem um caráter colaborativo que implica no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola incluindo nele todos os alunos.

Segundo Hines (2008) a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola para uma perspectiva inclusiva. A ação da direção é importante no sentido de guiar, estimular e facilitar a colaboração entre os professores do ensino comum e entre estes e os professores especializados tendo o trabalho coletivo como tarefa incontornável por parte do contexto escolar. De acordo com o autor, quatro princípios devem fundamentar o trabalho do diretor na perspectiva da construção de uma escola que inclui.

O primeiro diz respeito à manutenção de uma comunicação aberta com o corpo docente da escola, bem como estimular e intermediar a comunicação livre e honesta. Dentro deste princípio ele enxerga seis atividades que devem ser sugeridas aos professores: compartilhar experiências bem sucedidas, agendar tempo para planejamento conjunto, registrar suas atividades, suas preocupações e o modo como conseguiram resolvê-las, visitar outras instituições que tenham experiência no processo de inclusão, coletar material de fontes diversas sobre a temática da inclusão e, finalmente, comemorar cada acerto, como forma de valorizar as pequenas conquistas.

O segundo princípio consiste em compartilhar a liderança e estimular a troca de conhecimento. Empoderar os professores, fazendo-os capazes de compartilhar suas experiências como professores especializados de modo a estimular a união de forças e não a concorrência entre eles.

O terceiro princípio refere-se ao estabelecimento de metas viáveis e objetivos comuns. Neste ponto, o autor reforça a ideia de trabalho conjunto entre professores do ensino comum e aquele do ensino especial, sugerindo atividades que podem ser divididas ao mesmo tempo em sala de aula por ambos. Por fim, o autor reforça a importância de trabalhar mediante uma sistemática de resolução de conflitos. O diretor deve esforçar-se para explorar de forma aprofundada as estratégias de resolução dos conflitos que surgirão.

Ouvir cada professor, estimular a comunicação entre eles, esclarecer pontos de divergência deixando claro para cada um a fonte do problema e sugerindo que cheguem a um ponto em comum que deve ser parte indispensável do trabalho de uma gestão escolar inclusiva. O aspecto da comunicação e da colaboração também foi identificado por Penaforte (2009) como fundamental no processo de construção de uma escola inclusiva.

A gestão compartilhada aumenta as possibilidades dos atores escolares assumirem os projetos da escola como de todos, minimizando as dificuldades do contexto e aquelas enfrentadas pelos alunos favorecendo as mudanças necessárias na gestão da sala de aula e consequentemente nas práticas pedagógicas. Isto significa transformar as práticas que se tem hoje (na sua maioria, pautadas no conceito de homogeneidade) em práticas que atentem para as especificidades dos alunos.

A gestão da sala de aula corresponde à capacidade do professor para orquestrar a interação entre os alunos em situação de aprendizagem, organizando os espaços os tempos e os agrupamentos pertinentes às suas propostas didáticas, se constituindo ele mesmo em mediador entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos.

A escola que está atenta à questão das diferenças, dispensa grande relevância ao ensino e a gestão da sala de aula, uma vez que a grande marca dessa escola é a valorização do papel social do aluno, qualquer que seja suas características, pois tem como referência o princípio da contribuição. Deste modo, a classe do ensino regular se constitui em um agrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo de construção do conhecimento dentro de suas possibilidades.

A valorização do papel social do aluno só é possível à medida que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição mesmo que seja modesta, ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo. A criança percebe-se como um individuo que contribui para o desenvolvimento de saberes e do saber-fazer coletivo e retira disso múltiplas vantagens. Entretanto, essa participação ativa do aluno com deficiência no contexto da sala regular só é possível se o professor perceber esse aluno como sujeito de aprendizagem e se conseguir organizar propostas didáticas que favoreçam essa participação.

Em uma escola que organiza as situações de aprendizagem considerando as diferenças dos alunos, o ensino e os apoios ao ensino se integram para orquestrar a aprendizagem, garantindo a participação efetiva dos alunos em todas as práticas educativas. Elas se embasam na implementação de um ensino que leve em conta as especificidades de cada sujeito e que faz apelo à cooperação entre os alunos em situação de aprendizagem.

O professor deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, favorecendo a atividade conjunta entre alunos com e sem deficiência no momento da realização de projetos comuns. A colaboração estabelecida entre os professores, conforme já descrita anteriormente é outro aspecto que deve ser ressaltado também na escola das diferenças.

Thousand e Villa (2006) realizaram um estudo no qual exploraram os benefícios do planejamento colaborativo e concluíram que quando os professores trabalham em cooperação no seu planejando e em suas atividades práticas de ensino, eles tornam-se mais capazes de suprirem as necessidades específicas de seus alunos e podem cumprir melhor os objetivos propostos. O estudo explicita os diferentes modos de colaborar e co-ensinar, inclusive tendo os estudantes como parceiros colaborativos. Os autores citados ilustram esses modos de colaboração com os seguintes exemplos:

a) suporte natural do colega: quando um colega da mesma idade ou mais velho pode assumir a responsabilidade de apoiar a participação de um estudante com deficiência em atividades curriculares e atividades sociais. Por exemplo, os colegas podem tomar notas pelo amigo, facilitar a comunicação com os outros colegas conhecidos, ajudar na locomoção, dentre outras possibilidades;

b) suporte consultivo: ocorre quando um ou vários adultos, muitas vezes um professor especializado, encontra-se regularmente com o professor de sala de aula para trocar informações sobre o progresso de estudante, avaliar a necessidade de adaptar ou complementares materiais e solucionarem problemas em conjunto.

A educação brasileira enfrenta o desafio de, no desenvolvimento das práticas cotidianas, transformar-se para ser capaz de garantir a acessibilidade e a permanência de todas as crianças de modo que elas possam se apropriar dos bens culturais traduzidos como conhecimentos escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 01/2008 propõe a mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação, assegurando qualidade na educação. É também um desafio do sistema público de ensino ampliar o tempo escolar das crianças. O tempo escolar praticado atualmente (meio turno) é insuficiente para a formação (acadêmica, intelectual, moral, ética e estética) do alunado das nossas escolas. A escola brasileira já avançou muito no que se refere a acessibilidade das crianças.

No entanto, a concretização democratização e conseqüentemente a inclusão escolar só será concretizada quando os sistemas de ensino garantirem educação de qualidade. Para que a nova política de inclusão se traduza em ações concretas no curso dos próximos anos se faz necessário que o Brasil adote um conjunto de ações que fortaleçam a escola pública e conseqüentemente a ação pedagógica dos professores.

O Brasil precisa enfrentar o desafio de promover as condições reais para o ensino, a aprendizagem e a educação de TODOS os alunos. A educação de qualidade passa pela organização do sistema público de ensino, dos espaços escolares, da gestão da escola e da sala de aula. A escola cumprirá seu papel de agência de formação, quando for capaz de EDUCAR todos os alunos e não apenas parte deles.

A concretização da política de inclusão já se torna perceptível quando as redes de ensino começam a se organizarem para receber e oferecer as condições de aprendizagem a todo seu alunado. A escola que entende o princípio da inclusão sabe que precisa rever práticas pedagógicas, não porque agora tem a presença de aluno com deficiência na sala de aula, mas porque deve compreender que não pode ignorar a diferença de seus alunos. Esta mudança terá efeitos profundos sobre a sociedade e a sobre as dinâmicas das interações entre os cidadãos brasileiros.

A Educação Especial tem recebido um crescente reconhecimento e assume uma importância cada vez maior na medida em que a sociedade toma consciência e cobra uma cidadania acessível a todos.

Discutir o papel da Universidade frente a todos os questionamentos atuais que envolvem esta área e, principalmente em relação à política da inclusão, não é uma tarefa simples, pois ao mesmo tempo em que há todo um movimento da sociedade no sentido de discutir a acessibilidade e a inclusão, há também, ainda hoje, dificuldades que travam este processo: as barreiras atitudinais.

Desde a implementação na década de 60 até meados dos anos 70, a preocupação esteve focada em atividades de extensão, uma vez que a instituição optou por ações sociais de intervenção direta na comunidade. Nesta época eram oferecidos cursos de extensão em convênios com algumas instituições e órgãos para formar professores para áudio-comunicação.

No final dos anos 70 e 80 as atividades de ensino assumem um papel importante com a regulamentação, pelo Conselho Federal de Educação do Curso de Licenciatura para a Formação de Professores para Deficientes Mentais. A formação do professor para “deficientes da áudio-comunicação” ocorria como habilitação do curso de Pedagogia. Posteriormente, com a reforma do currículo destes cursos, o curso de Educação Especial passou a oferecer duas habilitações: “deficiência mental” e “deficiência da áudio-comunicação”.

Com este breve relato do percurso da área de Educação Especial na UFSM constata-se a preocupação em atender as demandas crescentes da sociedade. Para tanto, atividades de auto-avaliação têm se mostrado efetivas no sentido de promover espaços de reflexão tanto para os docentes quanto para os acadêmicos, na busca da qualificação do processo formativo, não só da graduação como da pós-graduação.

 Ao se pensar sobre a formação e constituição do professor de educação especial numa perspectiva inclusiva, compreende-se a necessidade de que sociedade e escola busquem (re) pensar as concepções sobre educação e organizar práticas pedagógicas diferenciadas.

 Na atualidade, os pressupostos educacionais de uma oferta de educação de qualidade para todos têm solicitado investimentos por parte dos governos e orientações em torno do estabelecimento de práticas democráticas e inclusivas. Busca-se o empreendimento de mudanças significativas que requerem empenho e organização dos diferentes setores envolvidos na educação.

 Dessa maneira, a gestão educacional dos sistemas de ensino e das escolas, e as escolas inclusivas têm sido questões referenciadas no âmbito das políticas públicas, apresentando como enfoque a descentralização, a democratização e a participação de todos no provimento de uma educação de qualidade.

 No intuito de (re) significar as ações e práticas educacionais, os processos de gestão educacional passam a ser referenciados com base numa perspectiva de trabalho que compreende a mobilização coletiva, uma orientação teórica diferenciada e ações políticas, metodológicas e técnicas mais amplas e democráticas (LÜCK, 2006).

 A educação e a escola precisam ser pensadas a partir de um enfoque global, atentando-se a questões mais amplas, de cunho social e político, que determinam os princípios democráticos e inclusivos a qual a educação brasileira têm se direcionado atualmente. Para tanto, fazem-se necessárias ações conjuntas que promovam a democracia e a participação, constituindo os sistemas de ensino e a escolas de um poder autônomo e uma responsabilização de toda a sociedade para com os objetivos educacionais.

 O estabelecimento da autonomia e a participação estão alicerçados em uma prática democrática de gestão que requer o envolvimento de todos com a educação (governantes, sociedade civil, comunidade educativa, dirigentes, funcionários, professores, alunos e família), buscando a unidade e organização das ações propostas para o desenvolvimento da educação (LÜCK, 2006).

 A atenção a aspectos políticos e sociais possibilitou que se concebesse a educação como importante setor da sociedade, compreendendo que sua organização e suas práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento de nosso país. Nesse âmbito, a gestão democrática passa a ser referenciada no campo educacional em consonância com demais acontecimentos sociais que têm articulado uma nova estrutura da educação.

 A democratização da educação como possibilidade de participação de todos nas decisões e na busca pela transformação da realidade educacional de nosso país, é fator fundamental para o provimento de condições que permitam o desenvolvimento de pressupostos inclusivos no âmbito escolar.

 A partir das propostas de educação inclusiva, percebe-se a necessidade de promover a participação crítica e cidadã de todos aqueles que, de uma forma ou outra, têm sido excluídos dos processos de decisão e das mudanças que impulsionam o desenvolvimento da sociedade. Solicitando o entendimento do respeito à diversidade e o estabelecimento de relações mais democráticas e solidárias, que possibilitem a todos o direito de participação na vida social, econômica e cultural do país.

 Fundamentadas no princípio da oferta de uma educação de qualidade para toda a democratização e a inclusão pressupõem que sejam desenvolvidas práticas educativas que atendam às necessidades de todos os alunos, culminando com o direito de todos ao acesso e permanência no ensino comum.

 Promover a democratização da educação estabelece-se como princípio norteador do estabelecimento da inclusão, vinculando-se a atual proposta de estruturação da sociedade, que solicita diferentes formas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, assim como o desenvolvimento de uma educação de qualidade, voltada ao direito de igualdade de oportunidades a todos.

 Com isso, a proposta de inclusão educacional passa a exigir mudanças que contemplam desde a formação dos professores até a promoção da participação de alunos, famílias, professores, funcionários e sociedade em geral no cotidiano da escola, passando ainda pela reestruturação do papel político e social da escola e o incentivo de que as ações possam transformar as condições do ensino existentes hoje (CARVALHO, 2000).

Acredita-se que a linguagem possibilita encontrar outros sentidos para um discurso educacional que contribua para a inclusão escolar e para constituição da subjetividade dos alunos, especialmente dos que apresentam histórico de deficiência mental. E a análise dos sentidos produzidos por esses sujeitos poderá contribuir para o redimensionamento de sua escolarização no ensino comum, por meio do estabelecimento de diferentes estratégias de intervenção pedagógica, da mudança de atitudes por parte dos envolvidos na proposta de educação inclusiva, para novas possibilidades de inclusão.

A Política de Educação Inclusiva proporciona à escola repensar sua estruturação enquanto instituição de ensino. Isto acarretará mudanças e uma nova organização do sistema educacional, visto que esse processo encontra-se em fase inicial diante da longa caminhada que a instituição escolar ainda tem que percorrer para se tornar verdadeiramente inclusiva.

O primeiro ponto a ser mencionado diz respeito à exacerbada preocupação em incluir, principalmente, para reparar a atitude excludente que a própria escola tem tomado com as mais diversas formas de diferença. É preciso ter muito cuidado com as armadilhas que surgem junto com a proposta de educação inclusiva.

A principal delas está no fato de que os professores, em sua maioria, preocupam-se muito em “como” incluir em detrimento do questionamento maior que deveria ser “para que” incluir. A pergunta técnica, relacionada à métodos e recursos, constantemente tem prioridade diante da pergunta ética, que configura os objetivos do processo inclusivo:

Para a psicanálise o que real­mente interessa no processo de inclusão é o sujeito com suas singularidades e história de vida. Esses elementos são determi­nantes no posicionamento do aluno diante da aprendizagem. Métodos, técnicas e recursos são importantes, mas, não podem prevalecer no processo de inclu­são. Esses fatores não são ga­rantia de sucesso na aprendiza­gem, pois todos os alunos pos­suem especificidades e um mesmo método não é capaz de atingir, igualmente, a todos os alunos.

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestra­mento e adaptação, renuncia à preocupa­ção excessiva com mé­todos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestio­náveis (KUPFER, 2001, p.125).

A proposta de educação inclusiva apenas reforça o que a psicanálise defende: levar em conta a singularidade de cada sujeito no processo de aprendizagem e para isso não existem métodos ou técnicas.

É preciso que a sociedade, e isso incluem a escola, comece a refletir a respeito de que somos todos diferentes, não só as pessoas com necessidades especiais. Muitas vezes essas pessoas são reduzidas às suas deficiências em detrimento do sujeito que existe e que vai além da deficiência. Até as crianças que possuem a mesma deficiência, são diferentes entre si, com suas peculiaridades e história de vida.

Para que a inclusão tenha chances de ser bem sucedida, é necessário avaliar e analisar as possibilidades reais que cada criança venha a ter de acompanhar os processos de ensino-aprendizagem. O professor e a escola devem estabelecer um trabalho interdisciplinar, no qual a posição subjetiva do aluno seja levada em conta. “[...] A escola inclusiva não deve ser a escola que ‘oferece tudo para todos’. Este é um lugar impossível” (MEIRA, 2001, p.48).

Contudo, é possível propor atividades que levem em conta a produção de saber em relação ao qual a criança é capaz de sustentar, respeitando as diferentes posições, . “[...] a homogeneidade é ilusória, [...] estas crianças deverão ser demandadas a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que ‘são todas iguais’” (MEIRA, 2001, p.50).

Ao se pensar sobre a escolarização do aluno, sendo este com necessidades educacionais especiais ou não, é necessário buscarmos uma compreensão das relações familiares nesse processo, pois a família, através de suas ações, pode contribuir de forma determinante na trajetória escolar do filho.

Enquanto grupo social primário, a família é responsável pela formação do indivíduo e as relações estabelecidas nesse contexto, são determinantes no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus membros, na forma como convivem e interagem na sociedade, mesmo na idade adulta. Como destaca Glat (2004), quando em uma família nasce um filho especial, a estrutura e seu funcionamento se rompem e por mais harmônico que seja esse grupo, haverá crises e frustrações. Nesse percurso, tanto a família como o filho especial, precisarão receber apoio, esclarecimento para enfrentar essas barreiras. Os pais, estando preparados para essa nova realidade, se sentirão mais capacitados para buscarem alternativas e enfrentar as situações que ocorrerão no cotidiano. “Não resta dúvida de que a inclusão social de pessoas com necessidades especiais está diretamente ligada à dinâmica das relações vivenciadas na família e, sobretudo, à inclusão e integração na vida familiar cotidiana” (GLAT E PLETSCH, 2004, p.5).

A família fortalecida e amparada terá um papel decisivo no crescimento de seu filho, na sua trajetória escolar e na forma como este irá se relacionar nos espaços sociais que interagir. É na vida familiar que vamos viver nossas primeiras experiências significativas enquanto indivíduos. “O sucesso ou insucesso dos outros inumeráveis papéis que vamos exercer ao longo de nossa história (aluno, profissional, por exemplo), dependerão, em grande parte, do sucesso ou do insucesso de nossas relações dentro do sistema familiar” (BORDIGNON, 2006, p. 37).

O trabalho escolar empreendido pela família na escolarização de seus filhos, não obedece a modelos e não pode ser generalizado. Ele acontecerá em tempo próprio, dependendo, muitas vezes, das condições materiais da família, de sua constituição histórica e social. Essas ações não ocorrem de forma autônoma, isolada, muitas vezes são sustentadas mediante a interferência de outros sujeitos e do próprio auxílio da instituição escolar. Assim, para se compreender os processos de mobilização escolar da família, é necessário fazermos uma leitura, considerando-se, uma ampla rede de relações (PORTES, 2003).

É importante destacar que as famílias de alunos incluídos, empregam muitos esforços no início da vida de seus filhos. Nesse período, principalmente, as mães se envolveram buscando alternativas médicas e educacionais para seus filhos, abdicando de projetos pessoais; enfrentam preconceitos na escola, vindo de outras famílias e alunos e precisam ser persistentes durante o período de adaptação escolar dos filhos. Assim, enquanto o início da vida escolar de um filho para uma família pode se configurar em momentos de alegria, expectativas, para uma família com um filho com necessidades especiais, esse período pode ser acompanhado de angústias e preocupações.

Há momentos decisivos e que trazem maior insegurança para as famílias – o início da escolarização e o final de cada etapa da escolarização básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio). Nesses momentos, as famílias precisam ser persistentes para que seus filhos se adaptem às rotinas próprias do ambiente escolar (obediência às regras, horários), no início da escolarização e, no final de cada etapa da escolarização, as famílias precisam decidir por qual caminho conduzir a trajetória escolar de seus filhos.

Considerando que as oportunidades educacionais inclusivas vão se reduzindo ao longo das etapas escolares e a profissionalização do deficiente mental ainda configura-se em exemplos isolados, é natural e compreensivo que as famílias enfrentem muitas incertezas quanto ao futuro, necessitando de apoio, esclarecimento, mas, principalmente, necessitam de mais oportunidades para seus filhos com deficiência mental, não só na infância, mas também na adolescência e idade adulta.

A atual Lei que trata das Diretrizes e Bases da educação brasileira, Lei 9394/96, e seu artigo 56 diz que são os sistemas de ensino os responsáveis por currículos, métodos, recursos e organização específicas para atendimento às suas necessidades, inclusive assegurando terminal idades específicas aos que não atingirem o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, bem como aceleração de estudos aos superdotados para conclusão de sua escolaridade.

Um dos principais aspectos que merecem destaque quando se trata daquilo que a Política Nacional de Educação Especial prevê em seus objetivos é “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”. (MEC/SEESP, 2008).

Outro aspecto que também merece destaque como pressuposto para prever o que se pode compreender como responsabilidade na formação do professor de educação especial quanto sua competência é a clareza de quem são os sujeitos objetos de sua ação. No caso, são alunos com deficiência que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Ainda também estão indicados para atendimento pelo professor de educação especial os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil), assim como alunos com altas habilidade/superdotação). E ainda alunos com transtornos funcionais específicos que são aqueles com: dislexia, disortográfica, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Cabe, por fim, ressaltar que a formação do professor de educação especial na perspectiva atual tem como pressupostos um compromisso com uma formação inicial e continuada, bem como uma responsabilidade com a oferta de conteúdos para a constituição de conhecimentos gerais para o exercício da docência assim como conhecimentos específicos da área.

Isto é para que o professor de educação especial tenha competência para atuação em atendimento educacional especializado, interagindo interdisciplinarmente quando em atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos atendimentos domiciliares, para oferta de serviços e recursos de educação especial. (MEC/SEESP, 2008).

Ainda a formação de professores em educação especial prevê conhecimentos de gestão do sistema educacional inclusivo, principalmente porque é este professor que em parceria com outros profissionais de outras áreas irá prever projetos visando acessibilidade arquitetônica, atendimentos de saúde, promoção de ações de assistência social, trabalho o justiça. (MEC/SEESP, 2008).

Portanto, pensar e propor a formação do professor de educação especial constitui-se num grande desafio, porque é mais do que tudo apostar no profissional que imbuído dos conhecimentos mínimos buscará uma prática consciente e responsável, capaz de transformar o contexto educacional. E assim, influindo em mudanças de idéias, de atitudes, de relacionamentos com as diferenças individuais e com o modo como cada um se constitui.

A escola inclusiva acolhe (pelo menos em teoria) os alunos adaptando-se às suas diferentes necessidades. A escola só se torna inclusiva depois que reestruturar para atender à diversidade do nosso alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, com aqueles semelhantes de outras condições atípicas) em termos de estilos e habilidades de aprendizagem do aluno e em todos os outros requisitos do princípio de inclusão, conforme estabelecido na Declaração de Salamanca e Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais.O referido documento adotado por mais de 300 participantes representantes de 92 países, 25 organizações internacionais, presentes na Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: acesso e qualidade, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em junho de 1994.

Trata-se do mais complexo texto sobre Educação Inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiências e sim todas as pessoas, deficientes ou não, que tenham necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Isto se diz à medida que inclusão não admite exceções: todas as pessoas devem estar incluídas.

A ação participativa da comunidade escolar é imprescindível para o sucesso da gestão escolar, sendo fundamental o envolvimento de todos e colaboração na definição de objetivos, resolução de problemas, implementação e acompanhamento do Projeto Educacional com vistas à continuação de escolas inclusivas.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica na definição de políticas públicas, traduzidas nas ações internacionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da Educação Inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação assume a política de inclusão que tem se materializado na evolução dos marcos legais, na elaboração de orientações pedagógicas e na organização de programas de disseminação dos princípios da educação inclusiva para os municípios brasileiros.

Acredita-se que o embate é inevitável entre professores, gestores, REME, pais e alunos, cada um defendendo sua posição e ponto de vista. Acredita-se, ainda, no primeiro momento em que a capacitação continuada e incentivos financeiros trarão melhores condições de trabalhos. São formas eficazes de melhoria do corpo docente.

Num segundo momento, o educador como ponto de partida para um atendimento real e qualificado, pois o princípio da Educação Inclusiva não se efetuará simplesmente por decreto sem que haja uma avaliação das reais condições que possibilitem uma inclusão gradativa, contínua sistemática e planejada de educando com necessidades especiais no sistema de ensino.

É preciso práticas políticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento do espaço físico e o processo interativo de pais, professores e alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Deve ser continuada no sentido da ampliação constante do processo de inclusão para que não se baseie nas supostas dificuldades genéricas de alunos, professores e escolas com possibilidades abstratas.

Embora se deva voltar às possibilidades concretas dos alunos, professores e das escolas, há diferenças de classe para classe, de escola para escola, de sistema para sistema. A qualidade revela incremento de desigualdade. De nada adiantará se vangloriar de se ter conseguido a inclusão de tantos e quantos alunos com necessidades educativas especiais se não houver um incremento gradativo, contínuo e consistente do número de inclusões efetivadas.

A referência a todo comunidade escolar à medida que a remoção de barreiras, tanto facilita o progresso e o sucesso dos alunos, quanto de todos que interagem com ele na escola, professores, gestores, equipe técnicas, funcionários em geral.

Na escola, a equipe de avaliadores também pode contribuir para que professores avaliem o processo de integração e acessibilidade e reflitam sobre o encaminhamento de alunos para as escolas específicas. A integração escolar é vantajosa porque propicia a renovação do sistema educacional pela incorporação da diversidade das experiências humanas. Todos devem assumir o desafio da descoberta e superação de limites construindo novas competências referenciadas no paradigma da escola inclusiva.

A escola precisa viabilizar visitas constantes de jovens surdos, intervalos, apresentações com professores intérpretes de língua de sinais.

A realização de seminários, apresentação de teatros potencializarão o processo de integração dos alunos com PNEE no ambiente escolar.

Assessorias dentro da escola. Resulta em importante estratégia de intervenção e reflexão na prática pedagógica.

A constituição de intercâmbio entre as escolas com alunos PNEE possui caráter formador e potencializa-se na oportunidade de socialização e intercâmbio de experiências, elucidação, confronto e afinamento de concepções, busca de soluções.

É possível inferir que a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, pensamentos e relações próprios de sua instituição que reproduz padrões e comportamentos independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Ao compreender os efeitos das desigualdades sociais e econômicas, a instituição cumpre o complexo e contraditório conjunto de funções.

É imprescindível trabalhar no sentido de tentar construir consciência crítica, autônoma e criativa, capaz de construir sociedades mais justas. Esse objetivo pode ser alcançado por meio do favorecimento permanente de oportunidades para discutir, planejar, confrontar-se com as diferenças entre os pais, opção para atitude de cooperação em detrimento de todos.

**BIBLIOGRAFIA**

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORDIGNON, Dolores Maria B. As conexões da não-aprendizagem com a família. In: PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. (orgs). *Família e aprendizagem - uma relação necessária*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

COLLI, F. et al. Começando uma travessia pelo Ponte. In: *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância*. São Paulo: IPUSP, ano II, nº 2, 2º semestre, 1997, p. 139-144.

FILIDORO, N. S. Adaptações Curriculares. In: *Escritos da criança*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001, nº 6, p.111-151.

FREITAS, S. N. *A formação do professor de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria* – RS. Santa Maria, 1998. Tese de doutorado. UNICAMP/UFSM.

GLAT, R. & PLETSCH, M. *Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidade especiais***.** Artigo. 2004. pp. 1-6. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf>.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. In: *Estilos da Clínica:* Revista sobre a Infância. São Paulo: IPUSP, ano II, nº 2, 2º semestre, 1997, p. 72-95.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de Gestão)

MARQUEZAN, R.; TOALDO, M. *Formação de recursos humanos para Educação Especial na UFSM.* Revista Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, Nº 2, p. 9-18, 1988.

MEIRA, A. M. G. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. In: *Escritos da criança*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001, nº 6, p.41-52.

NAUJORKS, M. I. A pesquisa em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria. In: JESUS, D. et al *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.