

RESUMO

Existe uma preocupação muito grande diante das dificuldades encontradas nas escolas, quando se refere a inclusão do aluno portador de necessidades especiais, tendo em vista, que a maioria não estão com suas estruturas adequadas e nem possui um número suficiente de profissionais habilitados para atenderem os alunos especiais. Tendo em vista esses conceitos, o objetivo deste artigo é refletir por meios de um levantamento bibliográfico alguns assuntos relacionados ao tema deste artigo, afim de abordar discussões que permeiam a prática e teoria de questões relacionadas ao tratamento de crianças especiais que precisam estarem inseridos em escolas de ensino regular. Por meio dos estudos bibliográficos realizados ao elaborar este artigo, pode-se adiantar que ao se referir sobre inclusão, não podemos deixar de falar sobre currículo, sendo assim, numa perspectiva de educação inclusiva, é preciso assegurar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos a serem vencidos ou superados, e sim como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que precisa ser considerada em todos os momentos: no planejamento, na realização das intervenções pedagógicas, nos processos avaliativos. Nesse sentido através de uma metodologia baseada em estudos bibliográficos estaremos abordando alguns referencias teóricos que discutem acerca do currículo para Educação Especial.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial, Currículo e Inclusão.

1. Introdução

Este artigo foi elaborado a partir do trabalho de pesquisa bibliográfica e pretende contribuir para as discussões a respeito do processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, enfocando especialmente uma discussão sobre o Currículo, que deveria garantir aos alunos especiais acesso digno a educação na rede regular de ensino. Além de uma educação de qualidade que é direito de todas as pessoas.

Sabemos que a legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher todas as crianças com necessidades especiais, mas para um ensino de qualidade ainda depende de vários aspectos, entre eles a atribuição de novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação desses alunos, mas também a valorização de todas as diferenças, um ensino adequado, materiais pedagógicos apropriados, professores preparados, política de educação inclusiva, e acima de tudo o respeito do aprender e construir

Conforme define a Declaração de Salamanca (1994, p. 8-9):

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...]. Elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (SALAMANCA, 1994).

Entretanto, a educação especial no Brasil ainda está longe de ser adequada para esses alunos, ao longo dos anos foram vários avanços e aos poucos vem redimensionando seu papel, atuando no atendimento direto dos alunos especiais na escola regular de ensino. Por muitos anos esse grupo foi discriminado, excluído, e sabemos que isso ainda acontece nos dias atuais e para a que a inclusão aconteça da forma adequada é preciso educar nosso país, modificar a história desses preconceitos desnecessários da sociedade e muitas vezes das próprias famílias. Assim segue as discussões presentes nesse artigo.

1. Breve Histórico da Educação Especial

Desde a década de 61 a LDB 4.024/61 coloca em pauta dois artigos que vão beneficiar o aluno portador de necessidades especiais: O art. 88 propõe atendimento ao deficiente “dentro do possível” na educação regular enquanto que o artigo 89 garante apoio financeiro às entidades particulares consideradas eficientes aos Conselhos Estaduais de Educação.

A partir da publicação dessa lei, entende-se que a inclusão social é uma questão que há muito tem sido discutida no Brasil. Porém, Ainda existem muitos caminhos a serem percorridos para

que isso realmente aconteça de forma totalitária a qual se espera. No que se refere à responsabilidade do Estado em cumprir com a LDB .024/61, no tocante a escola particular Mantoan, assevera que:

Ao propor atendimento “dentro do possível” na rede regular de ensino ao mesmo tempo que delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da “garantia” de apoio financeiro o Estado não se compromete em assumir a educação da população de crianças com deficiências mais severas. (MOTOAN 2010, p.28),

Segunda a autora, não existem documentos que comprovem que as instituições particulares possuam criação de serviços especializados na rede educacional que possa atender a Educação Especial. A partir dessa afirmação, fica subentendido que as redes particulares só recebem Alunos PNP porque recebe um repasse por parte do Governo.

Motoan (2010) declara que:

O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação escolar do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros, do modo com o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada". (MOTOAN 2010, p. 79)

O Artigo 7º, da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, CDPD, da Organização das Nações Unidas –ONU/2016/, afirma que é dever dos Estados – Partes tomar as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o total exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades como as demais crianças.

De acordo com Mantoan

Há muito ainda a se fazer para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os alunos, de acordo com a especificidade de cada um, sem cairmos nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. (2010, p. 79),

A partir desse ponto de vista da autora, pode se entender que mesmo com as leis em vigor Existem ainda uma quantidade expressiva de alunos que estão às margens da inclusão. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Centro de Monitoramento On-line, da Sefaz-BA, em por 2015, existiam 145 milhões de portadores de necessidades especiais fora da escola.

Através da pesquisa observa-se que o Brasil é um país que possui uma quantidade significativa de pessoas portadoras de necessidades especiais. Quando se fala em portadores de necessidades especiais não se refere exclusivamente a um tipo de deficiência, tendo em vista que são diversas pessoas que dependem de tratamento diferenciado quando se refere à educação. Partindo de uma teoria de que todo aluno PNE tem que frequentar uma escola regular, seria preciso que todos os órgãos competente estivessem lutando por uma só política, buscando não só as necessidades do aluno, mas também as da escola em um todo.

As escolas tradicionais não possuem as condições necessárias, para o atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais. De acordo com (Todos Pela Educação), o prazo para o Brasil universalizar par atender as população de 4 a 17 vai até 2024. Dentro desse prazo as escolas da rede regular de ensino deverão estar aptas para atender estudantes com "deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que equivale à 23,9% da população.

Sendo assim, faz-se um questionamento; como fica o processo de inclusão, uma questão tão debatida pelas autoridades governamentais e educacionais? Não se pode esquecer que existem alunos com diagnóstico que talvez possa requerer um atendimento diferenciado dos outros alunos portadores de necessidades especiais; como demanda maior de atenção por

parte dos profissionais, tanto governamentais quanto educacionais, tendo em vista que ambos são responsáveis pelo bom desenvolvimento educacional do aluno quando se refere à educação.

1. Educação Inclusiva no Brasil

A inclusão social não é um tema atual, desde o início da antiguidade sempre houve pessoas com necessidades especiais e durante séculos essas pessoas recebiam tratamento de total desprezo, muitas vezes eram consideradas inúteis e até mesmo um estorvo pela sociedade, pessoas incapazes de aprender, de manifestar vontades e conhecimentos, sendo a elas negados todos os direitos, o acesso à cultura, à educação e até mesmo o lazer. Muitas vezes essas pessoas eram abandonadas, maltratadas, rejeitadas e até mesmo escondidas da sociedade pelas próprias famílias sendo afastadas do convívio social e sem nenhuma perspectiva de desenvolvimento.

Durante o longo período da Idade Média, estes grupos eram associados a pecadores, sendo ainda vítimas constantes da sociedade, onde a crença era de que não poderiam se misturar, pois estes não eram pessoas “normais”. As épocas foram mudando aos poucos, depois de muito sofrimento e desprezo desse grupo foram surgindo pequenos avanços no convívio e a interação das pessoas com necessidades especiais em meio à sociedade principalmente na educação.

A situação teve uma significativa mudança no século XVI de acordo com Bueno (1993), esse foi o período em que teve início à educação das pessoas com necessidades especiais, onde depois de muitos trabalhos houve um processo árduo e lento de integração e participação dessas pessoas no processo escolar, assim elas começaram gradativamente a serem vistas como cidadãos. A partir daí passaram a elaborar e introduzir políticas públicas de educação especial no Brasil.

Na concepção de Werneck (1997), tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, quanto a Constituição Brasileira, têm sido interpretadas por alguns estudiosos, como incentivadoras da inclusão, isto porque ambas definem que o atendimento de alunos com deficiência deve ser especializado e preferencialmente na rede regular de ensino.

Referindo-se a essas leis Werneck (1997) sublinhou:

1. Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

2. Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula; 3. “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (1997, p. 82).

No período Republicano, de Imperial Instituto de Meninos Cegos a Instituição passa a denominar-se Instituto Benjamin Constant em homenagem ao seu terceiro diretor e era a única instituição que atendia os deficientes visuais até por volta da década de 20 do século XX quando surgiu o Instituto São Rafael na cidade de Belo Horizonte. Em seguida ainda no século XX, no ano de 1927, na cidade de São Paulo, é inaugurado mais um Instituto para essa categoria, que recebeu o nome de: Instituto para Cegos Padre Chico (MASINI 1994).

Com o aumento de instituição para pessoas com necessidades visuais, houve a necessidade de profissionais especializados que desenvolvessem um processo de ensino-aprendizagem

eficaz para a construção e crescimento cognitivo e educacional desses alunos. Assim, de acordo com Masini (1994, p.84 e 85):

Foi no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, no ano de 1945, realizado o primeiro curso de especialização de professores, oficializado através do Decreto Lei nº 16.392, de 02/12/1946. [...] Em 1947, o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Getúlio Vargas, em regime de cooperação, realizaram o curso de caráter intensivo destinado à especialização de professores para deficientes visuais. A partir de 1951, foram realizados cursos de especialização de professores e inspetores para portadores de necessidade visual, com alunos de diferentes unidades federativas.

De acordo com a história esses foram os primeiros passos aqui no Brasil para fortalecer a política educacional de inclusão dos alunos com necessidades visuais, além disso, também foram os primeiros passos para capacitar os professores para trabalharem adequadamente com a referida necessidade. Os anos que se seguem trazem consigo a luta pelo aperfeiçoamento da educação e de professores cada vez mais especializados para atuarem com pessoas deficientes visuais. Conforme Baptista, et al.

Se hoje há acordo entre os pesquisadores da educação de que as práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula deverão lidar com as diferenças, tanto de expressões culturais quanto econômicas, de desenvolvimento, aprendizado e principalmente diferenças entre os alunos, ainda preocupações em relação a outras questões, a formação dos profissionais que em suas práticas pedagógicas, estão diretamente trabalhando com essas diferenças em seu cotidiano é uma delas. (Baptista, et al, 2008, p. 185)

Sob este enfoque, a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Porém, apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas (Bueno, 1993; Fernandes, 1999).

A educação inclusiva é um dos maiores desafios do sistema educacional. Desafio porque não basta apenas disponibilizar vagas nas escolas. A presença do aluno é apenas o primeiro passo e significa apenas que o aluno está na escola. Contudo, a presença não é suficiente, ele precisa participar das atividades escolares e assimilar conhecimentos. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

No que tange à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado um significativo acervo de pesquisas no Brasil, que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação. No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais.

Os estudos realizados nesta pesquisa apontam que os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação

de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (p.35).

Esses autores apontam também para o fomento de formas de participação das comunidades escolares na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as suas escolas mais inclusivas, valorizando e utilizando os recursos já existentes, levando-se em conta as particularidades contextuais e locais.

1. Entendendo um pouco de Currículo na Educação Especial

As perspectivas conceitual e filosófica de Educação que regem o currículo definem o cotidiano escolar e suas decorrências. O currículo é a ferramenta primordial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem, que deve ser construído a partir da seleção do conhecimento e reinterpretção de práticas vivenciadas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas.

O conceito de currículo escolar está em permanente construção e é “um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no geral e nos projetos de inovação dos centros escolares” (SACRISTÁN, 2000, p.32). Deste modo, o currículo pode ser interpretado como o desenvolvimento de formas de pensar, de perceber o mundo, de viver, e por esse motivo está acima de programas, listas de conteúdos e de atividades, pois sua concepção implica preparação do indivíduo para a sociedade existente, para posições de domínio ou de submissão, para ascensão de posições críticas ou alienadas em relação à realidade, para vivência plena ou apenas parcial da cidadania. De acordo com essa perspectiva, o currículo deve valorizar o conhecimento, mas também a cultura, a identidade e a subjetividade.

Elaborar currículos é tomar decisões sobre saberes que serão considerados, valorizados e transmitidos pela escola. É também decidir quanto à criação ou não de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. A expectativa de uma dimensão curricular para a Educação Especial é dar sentido ao pensar e ao fazer pedagógico comprometido com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades.

Por outro lado, no âmbito político-administrativo, o currículo escolar é concebido por poderes estabelecidos. Nele estão prescritas obrigatoriedades para um nível educativo, bem como referências a serem observadas na realização da educação escolar. Para enfrentar esse paradoxo com relação à função do currículo, sobretudo no âmbito da Educação Especial, é necessário compreendê-lo como instrumento imprescindível que torna possível a prática pedagógica qualificada.

Assim, esse instrumento estará imbricado na qualidade da profissionalização docente e em última instância, poderá ser concebido também, conforme proposto por Sacristán (2000) quando ressalta que o currículo é expressão da função socializadora da escola. Aludindo a esse paradoxo das esferas pedagógica e político administrativa que suportam a dimensão curricular, há que se indagar acerca de responsabilidades na efetivação do currículo, pois se acredita que existem saberes fundamentais que estão na área de conhecimento de especialistas, mas há outros que emergem de cenários de dentro e fora da escola e dos próprios estudantes, e que podem aprimorar extraordinariamente o currículo.

Por isso, reforça-se a defesa de que o currículo está em constante construção e que precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para atender a singularidades do alunado não apenas as chamadas necessidades educativas especiais, mas as necessidades individuais dos que transitam no espaço escolar. Para tratar a questão que envolve o currículo da Educação Básica em interface com a modalidade Educação Especial, é necessário compreender a organização do AEE e de como esse atendimento em sala de recursos multifuncionais, ou de modo extensivo a outras ações.

Podendo favorecer ou inviabilizar a proposta curricular na dimensão de inclusão, em função do projeto político pedagógico da escola e da qualificação de profissionais envolvidos no próprio atendimento e de professores que atuam em classes comuns de ensino.

Para fazer a ação inclusiva em espaços escolares e desenvolver a proposta curricular de modo coerente a essa perspectiva, é preciso inicialmente afirmar que o estudante com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modo diferente, cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações.

Essa proposta difere de práticas tradicionais da Educação “Especial” que, ao enfatizar a dificuldade, ocasionam a construção de um currículo limitado, desvinculado da realidade afetiva-social do estudante e de sua idade cronológica, com planejamento difuso e sistema de avaliação precário e indefinido. Por tais razões, há que se viabilizar o acesso ao currículo do estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e o AEE hoje se constitui como espaço para a realização da Educação Especial.

Das considerações mencionadas, é importante destacar alguns pontos que viabilizam e são essenciais para propiciar o acesso ao currículo: avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados; condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e pesquisa (Brasil, 2001, p. 48).

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor de classe comum terá que garantir o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e de planejamento para a turma como um todo.

Portanto, o profissional de Educação Especial envolvido com o atendimento de estudantes em salas de recursos, para garantir o desenvolvimento curricular, deverá também subsidiar atividades pedagógicas de unidades escolares a partir de atividades de formação, orientando professores e coordenadores pedagógicos, no que se refere ao processo de ensinar e aprender em uma perspectiva inclusiva para efetivação de uma prática profissional formal inclusiva, flexibilizando o currículo e desenvolvendo avaliações para a diversidade.

1. A Questão do Currículo e a Inclusão

Como afirma Rodrigues (2003), é por intermédio do currículo que as coisas acontecem na escola, que é através dele (ou com ele) que são sistematizados nossos esforços pedagógicos. Mas, não podemos esquecer, somos os responsáveis por sua elaboração e os currículos que mais recentemente temos elaborado nos conduzem a uma perspectiva multicultural: o Brasil é signatário de Tratados e Convenções Internacionais que asseguram a inclusão, o combate à discriminação e sustentam a implementação de políticas educacionais de Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, do Campo, Escolar Indígena, Quilombola e Educação para as relações Étnico-Raciais.

Quando se fala em Educação Inclusiva, nossas ideias sobre o currículo se tornam ainda mais centrais, e a questão da cultura e do que nós professores entendemos por diversidade cultural deve ser levado em conta para o desenvolvimento das práticas inclusivas na escola. Mas, presos que somos às nossas velhas práticas e nossos hábitos, o currículo acaba desempenhando o papel de fornecer justificativas para manter a escola como está, não possibilitando as mudanças necessárias para que se possa atender as necessidades dos alunos, dos professores e da própria escola.

Mas, é como se essa nossa criação, o currículo, ganhasse vida própria, transformando-se no Sr. Currículo, que nos dita ordens e diz o que devemos ou não fazer! É preciso, já de início, abrir mão daquela velha ideia que circula entre os professores de que o currículo se resume aos tópicos de conteúdo que devem ser ensinados; quem pensa assim não percebe que antes de existirem estes tópicos eles foram escolhidos, selecionados, organizados em uma determinada ordem... e por quem? Quem pensa apenas na “lista de conteúdos” não percebe que para cada tópico há uma escolha metodológica, há exemplos, há facilidades didáticas... e

para quem? De modo que nós, professores, devemos ter clareza em relação ao fato de que o currículo não se resume a uma listagem de conteúdo.

Rodrigues (2003) declara que a escola é parte de uma sociedade complexa, regulada por leis, e tem sido a legislação “externa à Escola” que vem fornecendo garantias dos direitos dos alunos, em particular daqueles com deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação. Os professores, devemos entender como estas coisas acontecem: a escola já se encontra organizada de modo não-inclusivo, promovendo diferenciações entre disciplinas (algumas mais valorizadas, outras menos), entre professores (alguns considerados melhores que os outros por razões vagas como obter mais ou menos aprovações) e entre alunos.

Quando se começa a discutir a inclusão, a conversa frequentemente gira em torno à eliminação e empobrecimento de conteúdos básicos, com a proposta de currículos alternativos ou até de sistemas paralelos de ensino. Ora, não é disso que trata a inclusão! (Se isso é o que acontece na escola, não é apropriado referir-se a isso como “inclusão” tal como estamos apresentando aqui.

Essa é a “inclusão” que apenas coloca um determinado tipo de aluno dentro de uma sala de aula, mas nada promove em termos de mudança no modo de pensar naqueles que coparticipam do processo. Devemos pensar, inventar e promover um currículo no qual a diferença seja considerada um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos que temos.

Rodrigues (2003) assim declara:

“[...] não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo. Os professores, às vezes, agem como se todas as crianças fossem aprender a contar até dez ao mesmo tempo, com a mesma idade e com o mesmo ritmo”. (RODRIGUES, 2003 P. 92)

Não transferem sua própria condição de “diferentes” em relação a seus pares, quando fazem cursos de formação inicial ou continuada, e lidam com as próprias dificuldades de aprendizagem e de tempo, seja para estudar, seja para amadurecer algumas ideias.

Novamente cito o pesquisador, professor David Rodrigues (2003), que nos diz que parece muito sedutor pensar que todos os alunos aprendem através da mesma metodologia e estratégias pedagógicas; que a aprendizagem vai se efetivar igualmente em todos os alunos; que a escola vai possibilitar a todos os mesmos conhecimentos acadêmicos como herança cultural, que os alunos possuem o mesmo “nível cognitivo”.

A questão é: será que turmas assim existem? E escolas desse tipo existem? Você já viu alguma turma assim? Pensar em práticas pedagógicas tendo como princípio a homogeneização é oferecer a hospitalidade da escola para hospedar o outro e depois colocá-lo sob o efeito perverso de práticas excludentes e de segregação.

Assim, as diferenças são importantes no sentido inverso daquele que usualmente a escola as toma, elas são importantes não para “separar” os alunos, e sim para promover a inclusão, elas são importantes para promover o convívio, não para justificar a segregação. Por fim, para esta reflexão, é necessário viver a inclusão educacional como uma proposta da sociedade e da escola e não como imposta por uma pessoa ou por um governo.

Não estamos falando de um professor especialista que assume o ensino do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, estamos falando de um currículo e de um sistema educacional inclusivo e isso tem uma abrangência muito maior: as ações no interior da escola devem envolver todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar; mudando a cultura da escola, mudando os modos de ser e estar, os ritos e práticas existentes nesses espaços.

Insisto em dizer que a escola inclusiva propõe uma ruptura não só com as práticas, mas principalmente com os valores da escola tradicional. Essa escola inclusiva rompe com a ideia de um desenvolvimento curricular único, com a ideia de aluno padrão, com a ideia de ensino como transmissão e com o modelo de escola como estrutura de reprodução.

Em todos esses aspectos, tanto professores como a comunidade podem e devem se valer do aparato legal. Entretanto, por incrível que pareça, há municípios, escolas e professores que alegam não ter conhecimento dessas leis. E há aqueles que, tendo conhecimento das leis, alegam não terem condições de as colocar em prática. Destes assuntos é que trata o próximo texto.

Os novos tempos pedagógicos e curriculares, construídos a partir da organização em ciclos, realizam-se em espaços escolares e sociais redimensionados. A sala de aula deixa de ser o único local de aprendizagem e sociabilidade. Outros espaços, tanto internos como externos à escola, passam a ser privilegiados pelo seu potencial de dinamização das interações e mobilização da vontade de conhecer das crianças.

A reflexão sobre diferentes problemas, questões e especificidades presentes na comunidade circundante à escola é, nesse sentido, uma possibilidade política e pedagógica privilegiada. Circular, observar e intervir criticamente nas situações e espaços sociais, culturais, ambientais, etc., aparentemente já “conhecidos” pelos estudantes, pode levá-los a uma percepção mais aprofundada e diferenciada de fenômenos variados de seu cotidiano, fortalecendo vínculos com sua comunidade, bem como desta com a escola.

1. Conclusão

Ao estudar sobre Currículo e Educação Especial, pude compreender que o currículo para uma escola inclusiva não se restringe a adaptações feitas a estudantes com deficiências ou demais necessidades educacionais especiais. Antes disso, é o fator essencial para se alcançar a educação de qualidade que admita a diferença e ofereça igualdade de oportunidades. Esse paradigma está vinculado à nova concepção curricular, que dará conta da diversidade do alunado da escola. Para isso, se faz necessário romper com currículos rígidos e carregados de conteúdos nos quais se fortalecem a segregação e a exclusão.

A característica basilar de um currículo inclusivo é a flexibilidade. Um currículo que atenda a diversidade deve ser passível de adaptações tanto de objetivos específicos, quanto de metodologias de ensino, mantendo, porém, o eixo comum previsto dentro de cada nível e etapa. A proposta de um currículo inclusivo deverá possibilitar que a responsabilidade para que a concretização da aprendizagem seja deslocada do estudante e direcionada para procedimentos de ensino.

1. Referências

BAPTISTA, M. V. A investigação em serviço social. São Paulo: Veras Editora, 2006 (Pesquisa 1).

BRASIL. Secretaria de Educação. Conjunto de materiais para a capacitação de professores: necessidades na sala de aula/ Secretaria de Educação Especial; tradução, Ana Maria Isabel Lopes da Silva. Brasil: MEC/ SEESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptação Curricular/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasil: MEC/SEF/SEESP/2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. BUENO, J. G. S. Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. MASINI, E. Enfoque

Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: I. FAZENDA (ed.), Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1994, p. 61-67.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. *"Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças"*. Para a educadora, na escola inclusiva professores e alunos ... www.smeec.salvador.ba.gov.br/.../inclusao%20e%20o%20privilegio%20de. Acesso em: 08/06/12.

MONTOAN, Maria Tereza Engler. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2010.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Editora Porto, 2003. p. 91-92.

SACRISTÁN J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: ED. W.V.A, 1997.