

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Relma Urel Carbone Carneiro

Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara)
relmaurel@fclar.unesp.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a inclusão escolar no sistema educacional brasileiro, identificando alguns paradoxos inerentes a nossa realidade, uma vez que a educação inclusiva pressupõe alterações significativas em toda a estrutura vigente. Uma concepção inclusiva de educação implica mudanças substanciais na estrutura macro e micro que envolve a escola, desde políticas passando por gestão, culminando em mudanças atitudinais de respeito e valorização das diferenças como elemento fundamental da constituição humana e imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. O artigo discute ainda alguns tópicos como políticas públicas, formação de professores e organização do espaço escolar como elementos-chave da mudança de paradigma necessária para a efetivação de uma educação para todos.

Palavras-chave: Inclusão. Educação. Diversidade.

ABSTRACT: This paper presents some reflections on school inclusion in the Brazilian educational system, identifying some paradoxes inherent to our reality, since the inclusive education foresees significant changes in the entire structure available. An inclusive conception of education implies substantial changes in the macro and microstructures that involve the school, from the policies passing through the management, up to attitudinal changes of respect and valorization of differences as fundamental elements of human constitution and necessary for the development of a democratic society. The paper further discusses some issues as public policies, training of teachers and organization of the school space as key elements to a necessary change in paradigm, for the achievement of education for all.

Key Words: Inclusion. Education. Diversity.

Na atualidade, o discurso da educação inclusiva tomou conta do cenário nacional e, de maneiras variadas na forma de políticas, leis e práticas pontuais esse discurso perpassa nosso sistema educacional. No entanto, o entendimento do que vem a ser educação inclusiva é muito variado e denota contradição. A educação como um direito de todos garantida através da democratização do ensino, por si só, deveria ser inclusiva uma vez que o termo “todos” não admite exclusões. Porém, o “todos” é constituído de cada um, de indivíduos únicos e, portanto, diferentes.

Bursztyn (2007) pondera que a diferença não é problema, ao contrário, quem lida com meio ambiente, cultura, por exemplo, sabe que a diversidade significa riqueza, então, as diferenças não são problemas. Segundo ele:

[...] O problema existe quando a diferença instrui desigualdade. Por exemplo, é a situação em que, em referência a uma pessoa que é portadora de algum tipo de deficiência, ou que tem uma determinada vinculação religiosa, ou, ainda, que apresenta uma cor de pele diferenciada, a sociedade oferece um tratamento diferenciado a essas pessoas em função de sua natureza, de suas características, de suas opções. Trata-se, portanto, de estar em um campo de alto risco, em que a diferença fundamenta a desigualdade (Bursztyn, 2007, p. 39-40).

A escola, segmento social, atua necessariamente com o coletivo e historicamente assumiu um papel de homogeneização, trabalhando com objetivos, metodologias e recursos únicos, desconsiderando as diferenças. Desta forma, a educação para todos não atende a todos. Embora o processo de desenvolvimento e aprendizagem seja individual, ao chegarem à escola os alunos aprendem mecanismos para responderem ao modelo estabelecido e, na maioria das vezes, aprendem a dar as respostas esperadas mesmo que isso não signifique realmente aprendizagem.

Assim, a escola vem ao longo do tempo massificando os alunos, ignorando culturas, valores, crenças, e perpetuando um modelo que descaracteriza a maior riqueza do ser humano, que é sua individualidade. Ser humano é ser único, com possibilidades e impossibilidades, com vantagens e desvantagens. Quando uma característica como a deficiência, por exemplo, impede a adaptação à estrutura estabelecida pela escola e o aluno não consegue responder de forma igual aos anseios da mesma, toda estrutura é ameaçada e o instinto de manutenção do mesmo aponta para o sujeito inadaptado como responsável pelo fracasso. Desta forma, discutimos que a escola tem que acolher os diferentes e criar mecanismos para sua participação. Este conceito tem sido cada vez mais difundido e adjetivamos a educação de inclusiva, para marcar que ela deverá assumir aqueles que historicamente foram excluídos do sistema comum de ensino e criar condições,

mesmo que isso signifique total reestruturação do sistema proposto, para garantir sua participação.

Embora esse movimento signifique conquistas práticas para as minorias, que, não sem resistências, têm adentrado as escolas, estamos longe de alcançar uma educação para todos, pois isso implicaria outra escola que ainda não conhecemos. No modelo de escola que estamos construindo e chamando de inclusiva, continuamos reproduzindo o mesmo modelo de homogeneização e competitividade.

A escola marca a diferença com ações e espaços separados e não altera sua essência. Dizer que a educação é inclusiva reforça uma contradição. Em nosso cotidiano, o adjetivo, inclusiva, usado como complemento à educação, tem sido utilizado para referir a presença do diferente marcado pela deficiência, pela pobreza, pela cor da pele, para citar apenas alguns exemplos, como se a presença física no mesmo espaço significasse garantia de educação para todos.

Há algum tempo venho desenvolvendo uma atividade com alunos de graduação em Pedagogia, com o objetivo de refletir sobre suas concepções de educação inclusiva após o estudo da história da Educação Especial e da discussão da Educação Inclusiva. A atividade consiste na criação de um logotipo e um slogan para uma escola inclusiva. É proposto aos alunos que criem hipoteticamente uma escola que seja inclusiva, considerando as discussões sobre essa temática desenvolvida em aula. Com raríssimas exceções os trabalhos apresentam a marca da deficiência no logotipo e a ideia de uma escola que atende aos deficientes no slogan. Isso retrata a concepção de que a mudança da escola comum para a escola inclusiva está na característica de sua clientela e não no entendimento de sua real necessidade de mudança de um modelo excludente de forma abrangente, para um modelo para todos, independente de características sociais, culturais, raciais, físicas, sensoriais, intelectuais, ou seja, de qualquer diferenciação. Embora os conceitos sobre o real sentido do termo "educação inclusiva" e "inclusão escolar" tenham sido trabalhados, os alunos carregam uma representação de escola inclusiva a partir de suas vivências pessoais, enquanto alunos e de estágios que realizam, que reforça uma cultura excludente.

Falar de educação para todos é falar de uma educação que acontece em espaços comuns, onde o desenvolvimento e a aprendizagem se fazem a partir das características de individualidade de cada um. Diferentemente da ideia de integração, o papel da escola não é adaptar os diferentes para viverem a cultura hegemônica mas, sim, produzir uma cultura comum através da convivência, participação, valorização de todas as minorias até então estigmatizadas. A escola atual confunde diversidade com desigualdade. Aceitar o princípio da diversidade como um valor e não como um problema é o primeiro passo para a escola ser para todos. Esse valor pressupõe o entendimento de que todos podem aprender. A escola só será para todos se reformular seus conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, enfim, desconstruir a ideia de homogeneização e reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, heterogêneo e independe de condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, entre outras.

A superação de tantas contradições na escola brasileira passa por vários caminhos. Pretendo analisar alguns desses caminhos à luz de reflexões teóricas e experiências práticas vivenciadas a partir de pesquisas colaborativas desenvolvidas na escola.

Políticas públicas e educação inclusiva

É notório que no Brasil temos um sem-número de leis, decretos, portarias, resoluções, entre outros documentos oficiais, que tratam de forma direta ou indireta da questão educação e inclusão. No entanto, quero me ater a uma breve análise da nossa Constituição, carta magna que rege nosso país, com o intuito de refletir sobre o papel das políticas públicas nas ações práticas de nosso sistema educacional, considerando que todas as normativas subsequentes estão a ela subordinadas. Embora, na educação, práticas não sejam alteradas por decreto, gosto de pensar que os documentos oficiais se constituem em mecanismos de cobrança, uma vez que estabelecem normas, diretrizes e permitem, assim, a reivindicação de seu cumprimento.

Em seu preâmbulo, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) apresenta a intenção de garantir os princípios de um estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como fatores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social, dentre outros. Esses princípios correspondem a um ideal preconizado por um novo paradigma em que a participação de todos os indivíduos na vida social é um imperativo. No entanto, historicamente, a sociedade criou mecanismos de separação entre grupos, apresentados de diversas maneiras. Na educação, os indivíduos com deficiências, por exemplo, foram excluídos do sistema comum; a criação de um modelo de educação paralelo, chamado de especial, aceito e financiado pelo sistema público, não só segregou e inibiu o pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos nele matriculados, como estabeleceu representações sociais de incapacidade creditadas a tais indivíduos.

No Título I, que trata Dos princípios fundamentais, o artigo 3º refere que são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, entre outros, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ao estabelecer esses objetivos, a Constituição assume uma postura preconizada pelos princípios da inclusão, que pressupõe que nenhum tipo de diferença pode separar os indivíduos que têm, como cidadãos, os mesmos direitos e deveres perante a lei, conforme prescrito no Título II Dos direitos e garantias fundamentais, capítulo I, artigo 5º.

No Capítulo II, Dos direitos sociais, o artigo 6º apresenta como primeiro direito social a educação, seguido da saúde, alimentação, etc. A partir da linha-mestra de que todos são iguais perante a lei e que a educação é considerada como o primeiro direito social, podemos inferir que a nossa Constituição defende a educação inclusiva e prevê a inclusão escolar de todos os seus cidadãos em ambientes comuns. No entanto, a inclusão escolar de alunos com deficiência, por si só, não garante uma educação inclusiva em que as diferenças, muito mais do que toleradas, sejam valorizadas. Para tanto, faz-se necessário que a garantia desse direito seja traduzida em deveres para além da letra da lei.

O Título III, no capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, Da Educação, traz no Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sobre esse aspecto, pode-se considerar que o acesso de alunos com deficiência à escola comum tem aos poucos se efetivado, embora não sem resistência, porém a permanência de tais alunos requer uma reorganização da escola para atender suas necessidades, de forma equânime. Essa reorganização passa por aspectos políticos, econômicos, estruturais, instrumentais etc., e demandam ações práticas e imediatas.

Ainda nesta seção, o Art. 208 diz que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outros, mediante a garantia de: III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O atendimento educacional especializado é um dos mecanismos necessários à reorganização da escola, pois prevê o atendimento de especificidades, bem como provê apoio à escolarização em ambientes comuns, regulamentado em legislação própria como complementar e não substitutivo ao ensino comum. Ao instituir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, a Constituição estabelece que esse atendimento, que é complementar, deva ser realizado prioritariamente na rede regular; a matrícula oficial, essa sim, deve acontecer na rede regular de forma a atender aos princípios democráticos de uma sociedade sem discriminações.

Passados mais de 25 anos da promulgação da Constituição, percebemos que caminhamos a passos lentos em direção a uma sociedade igualitária em direitos no que se refere à educação inclusiva. Embora sendo norteadora de princípios gerais e base para reivindicações legítimas, seu impacto na escola real ainda não é profundo. As mudanças necessárias implicam, entre outras, vontade política tanto na esfera micro como macro, na necessidade de investimento em políticas públicas capazes de traduzir a letra da lei maior em realidades objetivas, capazes de escrever uma história de respeito e valorização da diferença como característica básica da condição humana.

Formação inicial

A política de formação de professores no Brasil não é uma política de favorecimento de uma concepção de escola para todos. Por ter um longo histórico de exclusão de diversas minorias, a escola não tem em sua experiência prática a vivência com a diferença quando essa diferença é decorrente, por exemplo, de deficiência. O professor, não único, porém elemento fundamental no processo pedagógico, necessita de uma formação capaz de dar a ele elementos para realizar um trabalho diferente do usual, a partir da busca de colaboração, da capacidade de flexibilização, do exercício da reflexibilidade, para citar apenas alguns. Essa formação exige muito mais que uma disciplina que trate dos conteúdos voltados para área da Educação Especial, como proposto pelas Diretrizes Nacionais para Formação de professores (2002). Este é um trabalho que deveria permear todos os momentos da formação. Se a proposta de educação inclusiva é uma proposta de ensino de qualidade para todos, como poderemos mudar uma estrutura excludente com uma formação tão pontual e tão desconectada do todo?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no inciso III do artigo 59 refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Pensando no professor da classe comum, que, em um paradigma inclusivo, atua com alunos com características variadas buscando atingir o melhor nível de desenvolvimento de cada um, o denominado pela LDB como professor capacitado, percebemos o quanto a formação de professores tem sido inexpressiva no cumprimento desta tarefa. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 31-32) São considerados professores capacitados – para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais – aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Podemos perceber com tal

descrição a enormidade da tarefa exigida do professor, no entanto, continuamos a oferecer uma formação que não contempla tais propósitos nem na teoria e nem na prática, constituindo-se em mais um paradoxo dos nossos tempos. A queixa de professores, mesmo os recém-formados, de que não se sentem preparados para atuarem com os desafios da educação atual é algo recorrente nas pesquisas que tenho desenvolvido em escolas públicas. Os professores apontam, além da falta de conteúdos específicos, falta de articulação entre os conhecimentos trabalhados na formação com a atuação prática do cotidiano. O papel do estágio e sua total reestruturação é com certeza um dos principais elementos a serem considerados na atual formação do professor. Os cursos de licenciaturas de maneira geral ignoram a temática inclusiva e formam profissionais sem nenhum preparo para realizarem tal trabalho, fornecendo apenas um conjunto de teorias e de técnicas que desvinculadas da realidade prática não são capazes de corresponder às demandas do processo educativo, a saber, a diversidade de seus alunos. Conforme Tardif (2012, p. 129),

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem os grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva.

A formação inicial de professores necessita de uma urgente reformulação no sentido de contemplar em suas estruturas pedagógicas elementos capazes de levar o futuro professor a ter um conhecimento teórico-prático condizente com a sua atuação, que é, por natureza, o ensino e a aprendizagem de indivíduos diferentes. A superação da contradição existente na escola, que não consegue cumprir seu papel com todos os alunos, requer transformações na política de formação dos professores, que são os responsáveis diretos pelo cumprimento dos objetivos da escola, a saber, oportunizar aos indivíduos que nela adentram condições de se

humanizarem a partir da apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade.

Formação em serviço

Quando o sujeito escolhe a profissão professor e ingressa em um curso de formação de professores, chamamos esse curso de formação inicial. Na verdade toda sua vivência escolar é suprimida como se o aprender a ser professor começasse ali, com os conteúdos do curso de formação. Ao escolher a profissão professor, o sujeito tem imagens e representações dessa profissão estabelecidas ao longo de seu período de contato com professores diversos que fizeram parte de sua formação até ali. Conforme Aranha e Laranjeira (1996),

Partamos de uma ideia comum, ou seja, de uma ideia que ocorre a todos os que se veem professores e a todos os que veem os professores: o professor tem que pensar no aluno! Buscando compreender tal ideia em meio à complexidade que constitui o nosso contexto de existência, havemos de refletir: para que o professor possa pensar no aluno, temos que pensar no professor! E temos que pensar mais do que pensar apenas que o professor tem aluno; temos que pensar que o professor foi aluno! Pensar no professor somente enquanto professor é um pensar fragmentado, que congela, isolando os papéis e os acontecimentos da nossa vida, não nos permitindo vê-la e compreendê-la tal como ela realmente é. Se somos adultos, temos de ter sido crianças: se somos pais, temos de ter sido filhos; se somos professores, temos de ter sido alunos. E tem mais: o jeito de termos sido crianças, filhos ou alunos influencia o jeito de sermos pais ou professores, o que, por sua vez, influencia o jeito de ser das crianças, filhos ou alunos.

Ao considerar todas essas relações apresentadas por Aranha e Laranjeira, percebemos a enormidade e complexidade do conceito de formação de professores, que vai além das experiências até a escolha da profissão, da passagem pelo curso de formação oficial, mas adentra a prática profissional e permanece ativa para sempre.

A formação do professor tem que ser um *continuum* e o entendimento dessa premissa é fundamental para o resgate de sua identidade, por vezes, camuflada, por vezes perdida. Ela não começa no curso de formação propriamente dito, seja em nível de ensino médio ou de ensino superior, pois a experiência do ser professor é vivenciada por todo aluno ao longo de sua vida escolar e, tampouco, termina com a formatura, pois confirmamos e consolidamos a profissão a cada dia diante da atuação no processo de ensino-aprendizagem, que como o próprio conceito refere é de ensino e aprendizagem. O professor o é até após a aposentadoria, pois ser professor é viver a experiência de ensinar e aprender para além da escola. Nesta perspectiva, de formação constante, faz-se necessária a distinção de dois aspectos distintos desta formação: a formação pessoal motivada pela busca constante do conhecimento, que é infundável, e a formação institucionalizada, responsabilidade dos sistemas de ensino para garantia de qualidade e inovação. A educação é dinâmica e deve acompanhar as mudanças sociais e culturais, o que por si só justificaria a necessidade de formação em serviço do professor. Considerando que a educação inclusiva é uma proposta de mudança de paradigma educacional e que essa mudança é processual, a formação em serviço se torna ainda mais necessária. A pesquisa atual sobre formação de professores tem discutido a necessidade de trabalhar com os aspectos da profissionalização, reflexão, investigação, crítica, ou seja, elementos muitas vezes distantes do cotidiano do professor. O *locus* dessa formação deve ser a própria escola, onde os elementos constituintes do fazer pedagógico estão presentes.

Em um trabalho desenvolvido com professoras da educação infantil em uma perspectiva de formação em serviço para atuação em escolas inclusivas, tenho me deparado com as dificuldades inerentes à falta de tradição desta prática. Embora já exista em nosso sistema público um espaço destinado também a essa formação, por vezes denominado "Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo", esse espaço pouco tem servido para garantir mudanças nas práticas pedagógicas. Defendo uma formação em serviço que trabalhe com os aspectos reais do cotidiano do professor a partir da junção do estudo teórico às reflexões da prática, construindo com ele, e não por ele ou para ele, possibilidades reais de transformação de uma estrutura competitiva, meritocrática, tecnicista, enfim, excludente. A experiência de

desenvolvimento desse projeto que trabalha com o estudo teórico de temas levantados pelas professoras a partir da técnica de grupo focal – onde a partir de uma questão disparadora o tema é analisado mediante a concepção que cada uma apresenta sobre o mesmo, o que a literatura apresenta e por fim a confrontação entre as concepções, a teoria e as possíveis formas de alteração na prática pedagógica – tem se mostrado um importante canal de formação em serviço capaz de mudar concepções e ações no sentido de promoção de uma educação para todos. O projeto trabalha também com o estudo de casos reais de alunos a partir de um modelo proposto por Ibernón (2010) em que o pesquisador (na escola pode ser o coordenador) organiza a seguinte dinâmica:

- 1- A professora apresenta o caso-problema (registro escrito).
- 2- O pesquisador propõe formas diferentes de recolher informações (estudo bibliográfico, dados da sala de aula para análise, anamnese adaptada, etc.).
- 3- Discussão sobre os dados.
- 4- Propostas de mudanças na prática pedagógica.
- 5- Análise do efeito da mudança, continuidade do processo de formação a partir da interação prática-teoria e teoria-prática.

Esta forma de promoção de formação em serviço ao professor, embora não seja única, é um modelo de formação capaz de quebrar paradigmas, na medida em que atua no chão da escola e usa o próprio trabalho docente como objeto de formação, valorizando o saber docente, partindo da realidade cotidiana e, ao mesmo tempo, proporcionando articulação entre teoria e prática, ou seja, uma formação em serviço capaz de ser efetiva por fazer sentido ao professor. Os dados de um ano e meio do desenvolvimento desse projeto mostram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura. Porém, mostram também uma avaliação positiva referente à criação de um espaço de interlocução

entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva proporcionado por essa experiência, que vem contribuindo com a formação em serviço das professoras participantes e modificando práticas pedagógicas no sentido de garantir um ensino de qualidade para todos.

Políticas de formação em serviço de professores que sejam capazes de acompanhar as mudanças necessárias à consolidação de um modelo de escola para todos fazem parte de um rol de ações necessárias à superação das contradições, pois o professor atua diretamente e diariamente com a formação das novas gerações que, a rigor, podem concretizar tal paradigma.

Organização do espaço escolar

Outro paradoxo a ser superado pelo paradigma inclusivo diz respeito à organização do espaço escolar. Segundo Padilha (1997),

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade. Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola quanto o é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectiva de trabalho, sem segurança, sem orientação, sem cuidados. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares.

O discurso de escola inclusiva corrente em nosso sistema educacional brasileiro parece significar a colocação de indivíduos diferentes, até então alijados do processo educativo comum, como por exemplo os deficientes, na escola como ela é, da forma que foi concebida, portanto sem alterações. A concepção de inclusão

difere da concepção de integração justamente porque pressupõe mudanças bilaterais. No paradigma que chamamos de anterior, que na verdade ainda não mudamos, a premissa básica era o investimento na modificação do diferente para sua posterior integração ao comum, escola, trabalho, lazer, etc., fracassado em sua efetivação justamente por propor algo que além de improvável, na maioria das vezes, era também imoral por desconsiderar não só as diferenças individuais como também a riqueza que há na diversidade humana. O novo paradigma, que ainda temos que construir, vislumbra uma sociedade que, para ser inclusiva e de todos, precisa se refazer. Na escola isso não pode ser diferente. Para uma escola inclusiva, temos que construir outra escola, reorganizar seus espaços a partir de sua demanda, olhando para as pessoas e não para os grupos.

Criar oportunidades equânimes de desenvolvimento e aprendizagem significa muitas vezes fazer diferente. Muito mais do que matricular todos os alunos na escola comum, temos que fazer com que essa escola consiga responder às necessidades educacionais de cada um com efetividade. De maneira geral, a escola tem sido eficiente no cumprimento da lei, que determina a matrícula, porém, essa eficiência não se traduz em efetividade, ou seja, a matrícula não garante o efeito esperado, que é a escola cumprindo seu papel.

No modelo vigente em nossa realidade, a escola ainda separa os espaços educacionais na medida em que oferece, por exemplo, o atendimento educacional especializado aos alunos denominados pela legislação de alunos da educação especial, a saber, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em salas e momentos separados, mantendo assim o estigma da diferença e focando no sujeito a inadequação. Outro aspecto relevante diz respeito à falta de atendimento às necessidades de todos aqueles que, embora não classificados como alunos da educação especial, não aprendem. Se a escola é de todos, temos que criar mecanismos para que todos aprendam juntos. No entanto, decorrente de sua origem excludente e homogeneizadora, a escola não sabe ser inclusiva, pois em seu interior predomina a cultura do individualismo.

A literatura tem apresentado um possível caminho para a dissolução de tal paradoxo, que consiste na criação de uma cultura de colaboração em que a escola

cria redes de apoio que podem ser manifestadas na forma de consultoria colaborativa, ensino colaborativo, entre outros caminhos. A ênfase de tais iniciativas reside em levar para dentro da escola os elementos necessários para resolução de seus problemas de ensino e aprendizagem, unindo diferentes esforços na busca de objetivos comuns. Se temos um professor especializado competente para dar atendimento educacional especializado a um aluno deficiente, por exemplo, por que não usar essa competência para auxiliar todos os alunos que dela necessitem? A efetivação de um ensino colaborativo – em que o professor regente da classe trabalhe junto com o professor especializado no mesmo espaço, elaborando juntos um planejamento que, embora comum a todos os alunos, contemple as especificidades, criando juntos estratégias pedagógicas flexíveis, repensando o modelo de avaliação para que a mesma seja mediadora no processo e não apenas classificatória – seria um importante passo na reorganização dos espaços escolares de forma a torná-los inclusivos. Nesta perspectiva, sem rotulação e sem separação, todos os alunos poderiam se beneficiar juntos do processo educativo.

Essa alternativa, apresentada como uma possibilidade dentre outras, só exemplifica que a reorganização dos espaços escolares, embora complexa, por pressupor mudança de concepção e representações arraigadas ao longo de nossa história educacional, se apresenta como um importante aspecto das mudanças que a educação contemporânea tem como desafio.

Considerações iniciais

Este subtítulo não contém um erro semântico. Nossas considerações sobre esses paradoxos existentes na educação contemporânea, no que diz respeito a educação e inclusão, são exatamente iniciais. Refletimos de forma efetiva sobre o conceito de inclusão na escola há menos de duas décadas, o que representa um tempo muito curto frente às mudanças conceituais e paradigmáticas que envolvem. Embora a ideia de que a escola deveria ensinar tudo a todos seja bastante antiga, por exemplo, constando na Didática Magna de Comenius (que nasceu no final do século XVI), políticas públicas de educação inclusiva só surgiram beirando o século XXI (Carneiro, 2011), o que representa que estamos apenas no início do processo.

Como o próprio termo diz, é um processo, portanto demanda tempo. A efetivação de políticas públicas requer mudanças no modelo de gestão pública, que da forma como está estruturado não atende às demandas sociais. Neste texto me ative a poucas considerações sobre a interface educação e inclusão, no entanto, esse é apenas um aspecto, dentre muitos outros, que embora distintos se entrecruzam. Tratar de educação implica necessariamente tratar de políticas que se desenvolvem na gestão, portanto, mudanças na gestão são imprescindíveis. Tanto a formação inicial quanto a em serviço do professor, como a reorganização dos espaços escolares dependem de políticas e de gestão para serem alteradas, ou seja, as mudanças no chão da escola dependem de mudanças a nível macro, sem as quais as contradições não se desfazem.

A formação inicial do professor também é apenas um dos elementos do processo porque, embora fundamental agente desse processo, o professor não é o único agente do processo. As mudanças de formação têm que perpassar todo o contingente humano ligado à educação e de forma direta e urgente toda a equipe escolar, do gestor da unidade escolar ao segurança do prédio escolar. A formação em serviço tem que ser institucionalizada e efetivada em cada escola como meio capaz de instrumentalizar todos os autores envolvidos na educação. A reorganização dos espaços escolares é um elo, que juntamente com muitos outros – como planejamento de ensino, avaliação do processo ensino-aprendizagem, atendimento equânime às diferenças, recursos didáticos, recursos metodológicos, recursos instrumentais – forma uma corrente sólida. O paradigma da educação inclusiva ainda não se traduziu em escolas inclusivas no Brasil, porque os elos dessa corrente estão separados. Essa união pressupõe mudanças de concepção, estruturais e atitudinais, sem as quais o processo de construção de um novo paradigma não se efetiva.

Referências

ARANHA, M. S. F. e LARANJEIRA, M. I. **Brasil, século XX, última década**. Bauru: UNESP – Bauru. Íntegra de texto produzido para o projeto “A integração do aluno

com deficiência na rede de ensino”, da SORRI- BRASIL, MEC/SEESP, UNICEF, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 set. 2013.

_____. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 maio 2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BURSZTYN, M. Modernidade e exclusão. IN: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (orgs). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos, SP: Ed da UFSCar, 2007.

CARNEIRO, R. U. C. Identidades e representações na escola inclusiva. IN: MONTEIRO, S. A. I. et al. **Educações na Contemporaneidade: reflexões e pesquisas**. São Carlos, SP Pedro & João Editores, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da Classe Especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.