

A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular

Rosângela Leonel dos Reis ¹

Paulo Ricardo Ross ²

Resumo

O presente artigo pretende proporcionar uma análise e reflexão a respeito da inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular.

A Inclusão de alunos que apresentam, necessidades educacionais especiais vêm mobilizando a sociedade e toda comunidade escolar frente a este novo modelo de escola, onde todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aulas, do ensino regular. Esse movimento faz com que a escola reflita sobre princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses alunos em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola. Em relação ao aluno deficiente mental, acreditamos que a sua inserção na escola, realizada dentro desse paradigma da inclusão escolar, possa constituir uma experiência fundamental que venha a definir o sucesso ou fracasso de seu futuro processo de inclusão na sociedade. Desse modo, todos os indivíduos, inclusive os deficientes mentais, devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando, assim, uma vida independente e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Deficiência mental; Processo ensino-aprendizagem.

Abstract

This article intends to provide analysis and reflection about the students with intellectual disability in the Regular Education.

The inclusion of students that have special educational needs is mobilizing society and the whole school community due to this new school model in which all the students should be included in the classrooms of the regular education. This model makes the school think over the principles of this new paradigm, that starts on the students living together at the same space and it goes as far as a change on the range of educational work in school. For the mentally student, we believe the school insertion, that took place in the school inclusion paradigm, could build up a fundamental experience that could determine the success or failure of its future process of society inclusion. Thereby, all individuals, including the mentally ones, should have their rights of admission and permanence at the free public school guaranteed, and with quality, making possible an independent life and a critical stance face the daily facts.

Key words: school inclusion, mentally, Teaching-learning process

¹ Professora PDE 2008 – Professora da Rede Pública do Estado do Paraná, atua na Escola de Educação Especial Menino Jesus, pós graduada em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

² Professor do Setor de educação da Universidade Federal do Paraná, Doutor em Educação Inclusiva.

Introdução

Este artigo é o resultado de um estudo sobre o deficiente intelectual e sua inclusão no ensino regular.

A inclusão escolar, influenciada por diretrizes internacionais, vem se constituindo como prioritária na legislação brasileira desde a década de noventa, com base nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A legislação nacional parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, etc.

Neste trabalho será dada ênfase ao sujeito com deficiência intelectual que constitui em âmbito escolar, o maior grupo entre as deficiências atendidas nas escolas especiais e nas redes regulares de ensino. Estatísticas recentes do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) indicam que das 700.824 matrículas efetuadas na Educação Especial, em suas possibilidades de classes e ou escolas especiais ou escolas comuns em 2006, 330.794 eram compostas de alunos identificados com *deficiência mental e Síndrome de Down*, o que representa praticamente 50% do universo total de matrículas.

Este artigo está organizado em três momentos distintos, porém interligados entre si. No primeiro, contextualizam-se os aspectos históricos da inclusão. No segundo momento apresenta-se, de forma sucinta, o processo de ensino aprendizagem de crianças com deficiência mental. No terceiro, serão colocadas algumas considerações na busca da melhoria da qualidade das respostas educativas para uma escola inclusiva, sendo elas: Professor: Acolhedor, Capacitado e Apoiado, Adaptação Curricular e Avaliação para uma escola inclusiva. E finalmente, é apresentada a conclusão da pesquisa.

Para apresentar o Tema “ A inclusão do aluno deficiente intelectual no ensino regular” decidiu-se pelo método dialético, por possibilitar a análise do fenômeno da inclusão escolar em seu contexto mais abundante, levando-se em conta as contradições deste fenômeno social.

É de suma importância destacar que a Dialética fundamenta-se em três grandes princípios: a unidade dos opostos, quantidade e qualidade e negação da negação.

Quanto aos fins, a pesquisa foi realizada de forma descritiva, bibliográfica e qualitativa.

Desenvolvimento

Aspectos históricos da inclusão escolar

É possível resgatar a origem das políticas inclusivistas de alunos com deficiências no ano de 1968, quando a UNESCO, através de um grupo de especialistas, montou um programa com vistas ao atendimento de alunos com deficiência – criando, nesta ocasião, as bases conceituais do que hoje é comumente identificado por Educação Especial. Em um dos trechos destacados do documento, é observado que:

“Os objetivos da Educação Especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais.” (UNESCO, 1968, p. 12).

Já, a partir de 1970, os países com práticas mais consolidadas nessa questão colocaram em prática algumas iniciativas, Santos (1997) aponta que ações mobilizadoras foram desencadeadas em inúmeros países da Europa a partir do surgimento da “filosofia da inclusão”, ainda nos anos 60 do século passado. Mas serão necessários muitos anos até que a literatura (Mader, 1997; Jönsson, 1994 e outros) torne evidente, em âmbito internacional, o surgimento de um novo paradigma educacional.

O estímulo original desse debate teria sido o questionamento de uma visão tradicional e profundamente arraigada na sociedade, que percebia a necessidade de integração como uma responsabilidade a ser assumida, fundamentalmente, pela pessoa com deficiência dispensando, conseqüentemente, a sociedade de participar desse processo. É precisamente esta concepção que vai perder força. As idéias

relativas à normalização e integração, antes predominantes, foram paulatinamente substituídas pelo princípio do combate sistemático a qualquer tipo de exclusão.

No ano de 1986 é proposto por Madeleine Will, através do “*Regular Education Initiative*”, que a educação das pessoas com deficiência venha a tornar-se responsabilidade das estruturas de educação regular, encorajando, inclusive, os programas de educação especial a desenvolver uma parceria com a Educação Regular (Stainback e Stainback, 1999, p. 40).

Seus pressupostos de inclusão estão resumidos nos seguintes pontos (Cf. Mendes 1999):

- a) a rotulação é prejudicial;
- b) os serviços de ensino especializado são ineficazes;
- c) os deficientes sofrem discriminações e
- d) a ética tem que preceder o empirismo.

Contudo, esta nova percepção no campo educacional restringiu-se, em sua *praxis* original, à inserção de alunos com algum tipo de deficiência no espaço físico das escolas comuns, o que, posteriormente, seria avaliado como insuficiente, uma vez que o desafio não se restringia à necessidade de incluir o deficiente na escola e na sociedade. Era (e continua sendo) necessário adaptar as próprias instituições de ensino às demandas dos alunos especiais, exigência que pode ser aplicada inteiramente ao Brasil contemporâneo.

Em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar, denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surgiu como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e polêmicas. O conceito de inclusão passou a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta, que é inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular. Podemos declarar que a integração passa a idéia de que a pessoa, para ser inserido na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo que o aluno deve seguir. A inclusão considera a inserção de alunos por meio de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, lingüísticas, culturais, sociais etc.), e,

ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (BUENO, 1999).

As duas últimas décadas foram marcadas por movimentos sociais importantes, organizados por pessoas com deficiência e por militantes dos direitos humanos, que conquistaram o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à plena participação social. Essa conquista tomou forma nos instrumentos internacionais que passaram a orientar a reformulação dos marcos legais de todos os países, inclusive o Brasil.

Na década de 90 todos esses princípios são reforçados e explicitados, com maior clareza, nos textos subseqüentes, inspirados em documentos internacionais como a proposta de Educação para Todos Jomtien – Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca - Espanha ,1994. Nessa conferência, foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais”(CARVALHO, 1998, p. 146).

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL,1994), o conceito de inclusão é um desafio para a educação, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos observar no trecho abaixo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas .(Salamanca,1994).

A Declaração de Salamanca defendia a idéia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, ela apontava a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno. No entanto a Declaração de Salamanca trouxe um avanço

importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo o investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender, com qualidade, a todas as crianças, a despeito de suas diferenças e /ou dificuldades. Não podemos ser ingênuos a ponto de julgar que a inclusão é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas que apresentam deficiência já está se dando, como afirmam os documentos oficiais (FERREIRA e FERREIRA, 2004 apud OLIVIERA e MIRANDA, 2006).

O processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

As pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard (1774-1838) — considerado o primeiro teórico de Educação Especial — com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. O trabalho de Itard se baseava na teoria empirista do conhecimento. Contudo, a importância atribuída aos fatores biológicos em detrimento dos fatores socioambientais perdurou até os anos cinquenta, quando a noção de “irrecuperabilidade e constitucionalidade da condição de deficiente mental” começou a inserir em suas proposições aspectos sócio-educacionais, inicialmente publicadas na quinta edição do manual da Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*) (p.34).

Recordando a história a respeito da deficiência intelectual, observamos que ela tem sido entendida, para efeitos educacionais, como aquela deficiência em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam. Não podemos negar a existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio indivíduo, que exigem mediações especiais para sua constituição como na condição de aprendizes. Essa limitação afeta de maneira acentuada a sua capacidade para resolver problemas frente às exigências a que são submetidos no seu dia-a-dia. À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites. Essas dificuldades que o deficiente mental apresenta têm levado os educadores a proporem atividades

curriculares de menor complexidade, mais pragmáticas etc. Assim, os alunos que apresentam deficiência mental sentem-se mais incapazes, porque essas práticas não propiciam seu desenvolvimento cognitivo, o que faz com que eles desenvolvam baixas expectativas quanto a sua aprendizagem. Deste modo, podemos afirmar que a criança se sente excluída de seu contexto social e escolar.

É importante ponderar que as pessoas não devem ser rotuladas de deficientes mentais pelo simples fato de apresentarem um comportamento adaptativo prejudicado, pois existem vários outros fatores que podem levar a um desenvolvimento maturacional lento como um processo escolar sem qualidade ou um ajustamento social e ocupacional inadequado. (TELFORD e SAWREY, 1988).

De acordo com Tessaro (2005), acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência mental. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta.

Estudos demonstram que os problemas enfrentados pelo indivíduo que apresenta deficiência mental são mais de limitações e deficiências da sociedade e do meio do que do próprio organismo deficiente (OMOTE, 1994). Nas palavras de Omote (1994) O nome deficiente se refere a um status adquirido por essas pessoas. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. Significa que ninguém é deficiente apenas pelas qualidades que possui ou que deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiente (p. 07).

Portanto, não se pode pensar a questão da deficiência sem se analisar o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com os indivíduos deficientes mentais. Como a sociedade não está preparada para lidar com as diferenças manifestadas pelas pessoas com deficiência mental, de uma maneira geral, passa a culpá-las por suas próprias impossibilidades e limitações. Atentar apenas para os

aspectos orgânicos da deficiência mental é desconsiderar os aspectos sociais e isentar a sociedade de sua responsabilidade na constituição da deficiência mental.

Ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mental mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, conseqüentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos. Ao interpretar a deficiência como um fenômeno centrado no indivíduo, inúmeras distorções de sentido ocorrem. Os atendimentos educacionais e terapêuticos são encaminhados para uma linha de ação que acentua as condições patológicas do aluno e subestima, entre outros aspectos, as condições deficitárias de ensino (FERREIRA, 1995).

Não estamos afirmando com isso que não exista a deficiência, mas o professor precisa modificar o seu olhar sobre ela. As deficiências dos alunos devem ser consideradas como condições a que a escola precisa atender. Assim, sem negar a etiologia orgânica que uma considerável parcela de deficientes carregam, Pessotti (1984) alerta para os radicalismos nas considerações sobre a deficiência, no sentido de evitar uma postura totalmente organicista e unitária, lembrando que o conceito de deficiência mental, seu diagnóstico e classificação devem considerar o homem dentro de uma visão integrativa e global.

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

No texto “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, Vygotsky (1931) comenta a tendência de aproximação da escola especial para a escola comum:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a

mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais (Vygotsky, 1931^a, p.149 apud SILVA 2007).

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, s/p).

Atualmente, em todos os documentos referentes à educação dos indivíduos com deficiência, o princípio da inclusão é o eixo norteador, e o atendimento segregado é visto como alternativa que deve ser evitada. Apesar do predomínio de orientações inclusivistas, fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode se tornar realidade, pois sabemos que, ainda que os alunos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato, por si só, não altera a qualidade de sua escolarização.

Carvalho (1997) salienta que a inclusão é um "processo" e, como tal, "*deve ser paulatinamente conquistada*". Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro "diferente", e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente.

Embora o foco principal da pesquisa ora desenvolvida não seja, propriamente, a formação de professores, entendo que uma pequena lembrança sobre o assunto é de fundamental importância, pois não se pode discutir sobre o tema inclusão sem discutir a formação do professor. Sob esse aspecto, considera-se que "estamos na situação de resolver reformar o avião em pleno vôo", pois não se podem fechar as escolas para capacitar os professores, mas "os alunos com deficiências estão chegando hoje na sala regular, e a maioria esmagadora dos professores não sabe o que fazer com eles". (Glat, Rosana. Adaptação Curricular, OLIVEIRA Eloiza da S. Gomes 2007).

Professor: Acolhedor, Capacitado e Apoiado

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros diversos determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação inicial e/ ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento.

Para que a inclusão escolar seja real o professor da classe regular deve estar *sensibilizado e capacitado* (tanto psicológica quanto intelectualmente) para “mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar” – (Glat, Rosana. Adaptação Curricular, OLIVEIRA Eloiza da S. Gomes 2007) para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive de alguns que tenham maiores dificuldades.

Os cursos ou programas de formação e capacitação docente ao mesmo tempo em que precisam dar condições efetivas para que o professor trabalhe de imediato com seus alunos, “não podem ser uma capacitação voltada apenas para questões pontuais (tipo receita - de - bolo) e sim proporcionar aprofundamento teórico-metodológico” (que a maioria dos professores tanto do ensino regular quanto especial, não tem) “que lhe permita se transformar em um “professor que possa refletir e re-significar sua prática pedagógica para atender à diversidade do seu alunado”.

A seguir Carvalho (2007) comenta sobre a Formação de educadores:

“Devemos nos questionar se estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis político - pedagógicos em relação a qualquer aluno? Criticar nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes têm sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e “engessado” em discursos sobre a incompetência, do que nos levado a produzir mudanças necessárias. Mas reconhecer que necessitamos de atualização, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar.

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, nas crenças da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e de nossos alunos)!

Convém trazer para a discussão o sentido e o significado da formação continuada que não coloca apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar.

O dia-a-dia da sala de aula, desde que submetido a uma avaliação crítica e compartilhada, pode ser mais útil ao professor do que um conjunto de livros ou de apontamentos que acabam no fundo de uma gaveta ou das prateleiras. Penso que a questão é valorizar espaços de discussão, estabelecendo-os nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico.

Creio que cabe uma ressalva em relação à importância que atribuo à teoria e à prática: sempre entendi que existe uma circularidade entre teoria e prática, pois na prática da teoria nós a estamos experimentando e recriando. Estamos construindo teoria para, a seguir, praticá-la e assim por diante.

O que lamentavelmente nos falta é o espírito de pesquisadores. Deixamos de observar mais atentamente e de registrar, sistematicamente, nossos erros e acertos, nossos “jeitinhos” para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, na escola”.

Adaptação Curricular

Com a implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que fundamenta, a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino o conceito da Escola Inclusiva. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC / SEESP, 1998), ...Implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais... Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Sendo assim, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema

educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos. Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

Foi neste parâmetro que no Brasil, a necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas, como:

..... estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB,1998,p.15)

Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, principalmente, em condições semelhantes aos demais.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo, SILVA (2007).

Até recentemente, somente alunos rotulados de pessoas excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência eram considerados alunos que necessitavam de uma ajuda especial, geralmente oferecida no contexto de uma modalidade educacional denominada Educação Especial, a qual, por inúmeras razões históricas que

não cabe agora retomar, era entendida como um processo que se devia oferecer em espaço segregado e diferenciado do sistema educacional como um todo.

Estes mesmos alunos, entretanto, podem apresentar uma experiência de aprendizagem diferenciada, dependendo do contexto educativo no qual esteja inserida, o que nos remete a considerar que também a escola precisa ser analisada, ao se estudar as dificuldades que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno.

Que tipo de respostas educativas está sendo oferecido aos alunos, em geral, e a cada um, em particular? Será que a escola está identificando as necessidades educacionais particulares, de cada aluno, bem como as necessidades educacionais especiais presentes no alunado, e a elas respondendo diferencialmente, com a qualidade necessária para favorecer o processo de apreensão do conhecimento?

No contexto das idéias acima expostas, não se pode mais aceitar que o professor ensine a todos como se fosse um só, já que se explicita claramente a necessidade da individualização do ensino.

Temos ainda constatado que, por razões burocráticas, o Plano de Ensino do professor brasileiro é elaborado num período anterior ao do início das aulas, e ao do contato do professor com seus alunos. Esta prática, de uma certa forma, determina que se considere um imaginário “aluno médio”, conceito que é enganoso e inexistente, já que cada um é peculiar em suas características de funcionamento e de necessidades.

Respostas pedagógicas rígidas e homogêneas vão, na realidade, construindo a exclusão dos alunos “mal atendidos” em suas necessidades educacionais especiais, como se estes fossem os responsáveis pelos problemas de aprendizagem que enfrentam.

Conforme já apontado anteriormente, cada aluno apresenta necessidades educacionais particulares, e alguns alunos podem apresentar necessidades educacionais especiais, temporária ou permanentemente. Manter um padrão rígido e homogêneo de ensino não lhes favorece o acesso ao conhecimento, nem a aprendizagem de como utilizar o conhecimento para garantir suas necessidades e participar do processo de transformação da realidade.

As Adaptações Curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem.

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível!

Podemos definir as adaptações curriculares como modificações que é necessário realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDÍVAR, 1999, P.53)

Ou,

Quando se fala de adaptações curriculares está se falando, sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 apud MANJÓN, 1995, p. 82).

Ao refletir sobre tudo isso, enxergamos com clareza que cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las às vezes temos que fazer as adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis de escolaridade, de forma a garantir as condições que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um de seus demais colegas.

Sabemos que tais ações são essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo, ou seja, uma escola que esteja aberta e preparada para responder educacionalmente a todos. Como ensinar ao aluno com deficiência junto com os demais é o grande nó e desafio da Educação Inclusiva”, pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas. Pois, pelo menos em nosso país, a inclusão que se almeja

ocorrerá em um contexto de uma escola deficitária e em muitos casos “falida” (as estatísticas de repetência, fracasso e evasão escolar mostram que o problema não atinge apenas os chamados alunos com necessidades especiais), um professor que não foi formado para lidar com a diversidade, e alunos com grandes dificuldades de aprendizagem devido a deficiências reais sensoriais, intelectuais, psicológicas e/ ou motoras, sem contar as sócio-econômicas e culturais.

Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a “redução de barreiras atitudinais e conceituais”, e se pautar em uma “resignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano”. A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

De acordo com Carvalho (2007) “... entendo que as adequações curriculares são necessárias e não representam um outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muito menos, que se destinem só e apenas a portadores de deficiência.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, s/ d). Essa proposta difere das práticas tradicionais da Educação “Especial” que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação precário e indefinido. Portanto a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

De acordo com o MEC/ SEESP/ SEB (1998) apud Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, 2007 essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.
- Adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

As decisões quanto às Adaptações Curriculares que deverão ser implementadas, bem como quanto aos apoios (suportes) a serem providenciados, deverão considerar as características individuais do aluno, as áreas prioritárias a serem apoiadas, quais os tipos de apoio mais eficientes para responder às necessidades do aluno, em quais situações o apoio deve ser disponibilizado, e como proceder em relação a isto, que profissionais dele participarão, bem como quais as funções e responsabilidades que caberão a cada um.

Em síntese, as Adaptações Curriculares são providências políticas, administrativas, técnicas e tecnológicas que devem ser implementadas para atender às necessidades educacionais de cada aluno, inclusive às necessidades educacionais especiais, de forma a favorecer-lhes o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida, e no processo de transformação da sociedade.

Avaliação para uma escola inclusiva

Analisar a avaliação como princípio da educação inclusiva requer a definição dos principais aspectos do seu caráter formativo que se contraponha aos processos usuais da escola de definir o lugar do aluno pela sua classificação e seriação.

De acordo com Carvalho (2007)... Trata-se, sem dúvida de um processo indispensável, que oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-las em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. Não mais fica o aluno como sujeito solitário da avaliação como se, isoladamente, ele pudesse ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso... Tão pouco entende -se hoje, que as práticas avaliativas devam ser da

exclusividade de especialistas que se valem de instrumentos que oferecem os resultados que, após examinados permitem encontrar os “desvios” que os alunos apresentam, considerados como explicativos de sua dificuldades.

A avaliação de um aluno com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois a partir da análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento.

Se a finalidade fundamental do ensino, nos alerta Zabala (in Coll, 1999), é a formação integral da pessoa, a avaliação deve sempre ser formativa, de maneira que o processo avaliador permita conhecer a situação de partida, em função de objetivos gerais (avaliação inicial), um planejamento da intervenção fundamentado e ao mesmo tempo flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula em que as atividades e o conteúdo se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valorização sobre o processo seguido que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

Ao analisar uma escola em seus procedimentos avaliativos, podem-se permitir diferentes olhares e, sem que se dê conta de todo o universo realizado, podemos nos ater a alguns aspectos dessa múltipla realidade em que os adultos querem ensinar e as crianças tentam aprender e no processo de avaliação se deixam as marcas dessa relação de sucesso ou fracasso escolar.

Segundo Luckesi 2005 “Importa observar, em primeiro lugar, que a questão central da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação. Por exemplo, é impossível praticar avaliação dentro de um projeto pedagógico tradicional, que espera que o educando “esteja sempre pronto”, daí as provas serem pontuais, como vimos anteriormente. Um projeto pedagógico que sustente uma prática de avaliação tem na sua base a crença de que o ser humano é um ser em desenvolvimento, um ser em construção permanente. A avaliação é um ato subsidiário da obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, portanto subsidiária de um processo, de um movimento construtivo. É um instrumento de busca de construção, por isso funciona articulado com um projeto pedagógico que se assume, que se crê e se efetua construtivamente.

A seguir abordaremos alguns trechos do “Referencial sobre avaliação da Aprendizagem de alunos com necessidades Especiais da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo –2007 :

A avaliação educacional enquanto procedimento sistemático pode auxiliar significativamente na compreensão dos fatores que favorecem ou não a inclusão de todos os educandos no espaço escolar. Para que a avaliação ilumine a compreensão da escola na perspectiva da inclusão torna-se necessário conhecer o conjunto de relações e inter-relações que ali se estabelecem, bem como identificar as suas regras, rituais e práticas pedagógicas.

Por avaliação da aprendizagem compreende-se a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, pois ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, bem como expressa informações sobre as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

No entanto, o atendimento desses alunos em classe comum pode representar sua exclusão sempre que a avaliação, uma entre as variáveis que interferem no seu processo de escolarização, não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada aluno (Hoffman, 2005).

A avaliação inicial do repertório dos alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação processual de sua aprendizagem é fundamental para assegurar sua escolarização, por isso a sua não realização significaria subestimar as suas possibilidades.

Segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1997),

o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Contudo, se o professor alega que o aluno não está aprendendo, antes de ele ser rotulado e / ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos no seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando seu ensino, ou seja, que metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão à disposição?”.

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve estar sendo construída dia-a-dia, pois quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar, pois ele pode precisar de mais tempo para realizar a atividade; requerer material introdutório mais simples ou mais concreto; demandar a provisão de meios especiais de acesso ao currículo.

Retomando, o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva requer que a avaliação da aprendizagem tenha como princípios básicos e norteadores que:

a. a avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os professores, coordenador pedagógico, diretor, professor especializado e família. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e /ou **remediativo**, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e a participação social, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;

b. a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, MEC / SEESP, 2006, p. 9). O acesso aos estudos teóricos sobre avaliação, por si só, não é suficiente para a construção de uma avaliação na perspectiva da inclusão escolar desse alunado, é preciso que o professor edifique análises e reflexões, individual e coletivamente, sobre sua própria prática na escola. A questão principal não é a mudança de técnica, mas a mudança de paradigma, ou seja, de intencionalidade. Mudança daquilo que se espera do aluno e / ou da educação.

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo. Transversaliza este documento, portanto, a idéia de uma educação inclusiva plena, que não entre na escola às escondidas, em função da resistência encontrada por parte dos educadores. Ela será facilmente compreendida no conceito de currículo, nas experiências relatadas e no grande desafio encontrado nas instituições educativas: a avaliação.

A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar, deve apontar para a busca do melhor para cada educando, por isso deve ser diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como ainda se apresenta em diversos sistemas escolares. Neste sentido uma avaliação inclusiva é aquela que é um instrumento para o ensino adaptativo, isto é, uma avaliação que facilita e promove a diversificação e a flexibilização das formas de ajuda educativa que os distintos alunos recebem ao longo de seu processo de aprendizagem (Coll e Onrubia, 1999).

Desta forma, parece ser um consenso internacional que a avaliação que se quer praticar é: a) um requisito básico para a melhoria da qualidade de ensino, à medida que serve de feedback, tanto para professores quanto para alunos; b) para os professores é uma oportunidade para refletir sobre o ensino auto avaliando-se; c) poder dar novos rumos ao curso e d) reorientando a aprendizagem.

Assim entendida, uma avaliação inclusiva é caracterizada por agir essencialmente, como instrumento regulador dos processos de ensino e de aprendizagem, ampliando e superando claramente os níveis de rendimento alcançados pelos alunos, somente como notas. Quanto ao ensino, uma avaliação inclusiva tem o objetivo de facilitar para o professor, a adoção de decisões fundamentadas de adaptação do ensino, tanto no seu planejamento, quanto no seu desenvolvimento (modificando-se e ajustando-se de acordo com o andamento da avaliação inicial em função do que os alunos vão fazendo e aprendendo). Em relação à aprendizagem, uma avaliação inclusiva tem como objetivo que os alunos sejam capazes de responder com autonomia e responsabilidade sobre os seus processos de aprendizagem.

Uma avaliação inclusiva é caracterizada também pelo fato de que as decisões de ordem social (habilitação, aprovação, titulação), que são tomadas a partir dos resultados da avaliação, mantenha a maior coerência possível com a função predominantemente pedagógica que deve cumprir. Isso pressupõe que essas decisões sejam tomadas a partir de um processo de coleta de informações e de critérios de avaliação coerentes com os princípios de um ensino adaptativo.

Concordamos com Carvalho (2000), quando afirma que mudanças são necessárias para se garantir êxito em propostas inclusivas. Há necessidade de mapear a situação real da população com necessidades educacionais especiais, para poder traçar metas a curto, médio e longo prazo.

No âmbito interno da escola consideramos que algumas ações favoreceriam o sucesso da aprendizagem de todos os alunos. As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alteração em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, aprendizado cooperativo, elaboração de projeto pedagógico, plano individual de ensino, melhoria da formação profissional, valorização do magistério, apoios centrados na classe comum e não via suplementação, com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e, conscientização/sensibilização.

Stainback e Stainback (1999) enfatizam as seguintes ações para se criar uma comunidade de aprendizes: contrato social, estabelecimento de um clima de aprendizagem positiva; transmitir/ comunicar que a sala de aula é um ambiente seguro e pacífico; propiciar ambiente voltado para objetivos acadêmicos, utilizando várias estratégias de ensino; tomar decisões quanto a alocação e gerenciamento do tempo e ritmo da atividade.

O importante é que o resultado do estudo possibilite uma reflexão da realidade atual visando futuras transformações. As palavras de Vasquez (1977) ilustram tal situação:

" a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação" (p.206-207).

Para se aproximar de ideários inclusivos há que se ter políticas educacionais que impliquem em tomadas de decisões, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual) que reflitam em um sistema menos excludente.

As políticas públicas deveriam adotar um conceito de educação inclusiva que garantisse o acesso ao conhecimento, ao desempenho escolar através de um melhor rendimento, e não apenas a socialização.

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Tentam manter propostas de ensino a partir da perspectiva de homogeneização. É então um desafio, que muito passa pela estrutura curricular, incluindo métodos e técnicas de ensino, bem como a questão da avaliação.

Uma das questões que se apresenta é: como proceder quanto à avaliação neste processo de inclusão? Em seqüência, pode-se perguntar: deve-se avaliar, e como proceder, para fugir dos rótulos, das evoluções nos diagnósticos já padronizados, promovendo uma análise complexa e reflexiva desse procedimento escolar? Trata-se de uma mudança radical.

No Brasil, uma vez que a educação inclusiva despontou como realidade não é possível ignorar que há necessidade de repensar a avaliação. A avaliação de crianças com necessidades educativas especiais deve incluir a adaptação à escola, a interação social, principalmente. Questiona-se se esta questão pode ser ignorada, e se a avaliação deve ser padronizada. São questionamentos que carregam em seu bojo tanto a aceitação das diferenças, quanto reflexões sobre a capacitação dos professores, sobre os modelos pedagógicos vigentes e procedimentos de avaliação, sobre a adequação das escolas e também, sobre as responsabilidades das famílias nesse processo. Assim, não se trata apenas de uma questão legal, que é real, mas que se amplia pelas malhas da rede educacional, nas distintas áreas do conhecimento. Se por um lado o acesso dos portadores de necessidades educativas especiais às escolas de ensino regular cresce a cada dia, por outro ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico adequado e a capacitação de professores, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade. Ao avaliar o processo da educação inclusiva estas questões devem ser consideradas, juntamente com a formação de professores e propostas curriculares.

Vygotsky, expoente do sócio-Interacionismo postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. "Mediar consiste nas

ações de um agente intermediário em uma relação" (VYGOTSKY, 1987, p. 96). O autor trabalha com a noção de que a relação homem-mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada.

Nessa perspectiva não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. "Os signos passam a ser compartilhado pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social" (VYGOTSKY, 1984, p. 102). Compete ao professor conhecer essa questão, para adequar posturas e métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atualizadas.

Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: "o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (VYGOTSKY, 1987, p. 161). Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é um processo essencial.

Desse modo, crianças com necessidades educativas especiais necessitam de ações mediadas, dos agentes mediadores, da postura de mediação do professor, sempre em interação com crianças sem necessidades educativas especiais. Na medida em que esse processo se consolida, alunos sem necessidades educativas especiais tornam-se também mediadores para seus colegas com necessidades educativas especiais, e a educação se reconfigura. Trata-se de novos tempos, que exigem outras posturas, nas quais a interação social é imprescindível. Mas, essa proposta pressupõe uma dinâmica de aceitação de diferenças, em uma postura ética solidária (SKLIAR, 2003).

A avaliação muitas vezes assume o papel de "dever cumprido". No entanto, a questão é mais abrangente. A avaliação da aprendizagem aparece associada às intenções educacionais que norteiam o ensino, mas estas devem ser claramente explicitadas. Os critérios que serão adotados deverão coincidir com um projeto, ou programa de ensino e que, no caso da educação inclusiva deve ser coerente com essa proposta. Não se pode confundir avaliação com medida. Podem ser utilizados alguns critérios como sendo indicadores da produção dos alunos, mas essa não pode adquirir uma dimensão comparativa, nem deve excluir os alunos com necessidades

educativas especiais Em educação inclusiva, um dos princípios que deve nortear a avaliação é a adaptação, sempre visualizando a interação social como marco de referência. Adequar formas de avaliação supõe diversificá-las, e isso significa também colocar à disposição dos alunos um conjunto amplo de ajuda e de apoio. Supõe a flexibilização dessas formas de apoio, de acordo com o momento em que os alunos possam receber o que necessitam. O ensino adaptativo que atende à inclusão deve aplicar o princípio de adaptação em um duplo sentido: de diversificação e de flexibilização, tanto no que se refere aos aspectos curriculares, quanto aos aspectos organizadores envolvidos na ação educacional, convertendo-os no eixo das ações da avaliação para o conjunto dos alunos (COLL; MARTIN; ONRUBIA, 2004).

A avaliação é uma questão político-pedagógico, e deve contemplar as concepções filosóficas de ser humano, de educação, de sociedade, o que implica em uma reflexão crítica e contínua da prática pedagógica da escola e de sua função social. Avaliar é acolher o aluno integralmente e, a partir daí decidir o que fazer, e como fazer. A ação avaliadora oferece subsídios para o educador refletir sobre sua práxis. (VASCONCELOS, 1994).

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores e estudiosos da educação questionar se o sistema tem tentado discutir a questão do outro nas políticas inclusivas, ou se o que preocupa é a obsessão pelo outro. Aqui, a avaliação deve buscar uma análise sobre a adaptação na escola, sobre as interações sociais que se processam no cotidiano escolar. Não parece um exagero afirmar que a escola atual ainda não se preocupa genuinamente com o outro, mas tem se tornado muitas vezes, obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação. Essas iniciativas promovem a adaptação das crianças, com e sem necessidades educativas especiais, enfatizando as interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual o professor é um mediador.

A verdadeira educação, segundo Vygotsky (1984), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. "Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social" (VYGOTSKY, 2003, p. 201). Uma das questões centrais que determina mudanças nada mais é do que a evidência do surgimento de novas luzes no bojo do desenvolvimento da humanidade, impregnada pela inclusão do tempo, da história e do sujeito como ator e construtor, precipitando crises conceituais. Trata-se de criticar sistemas de determinação, teorias e, pela própria impotência em satisfazer a realidade, o estabelecimento de caminhadas em direção a novas propostas, novas perspectivas.

O processo de desenvolvimento dos seres humanos segue a aprendizagem, mas vai além dela, ativando potenciais humanos. "A aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que diretamente ligados não se processam simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra acompanha o objeto que a projeta" (VYGOTSKY, 1984,p. 79). Existe uma dependência recíproca, complexa e dinâmica, que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa, nem apriorística. Para Vygotsky (1984; 1987; 2003) a interação social é fundamental no desenvolvimento humano e na aprendizagem. Com base nessa afirmativa, a avaliação não pode ser definida de modo estanque, *a priori*, fechada em si mesma. A avaliação está integrada ao currículo e não pode ser dissociada do projeto educativo em sua totalidade, incluindo as políticas públicas, os projetos escolares, as propostas implícitas e a diversidade sócio-educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não pode continuar ignorando o que acontece a sua volta, aniquilando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais, forma e instrui os alunos. É muito menos desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando, quase sempre, à margem dos acontecimentos e

das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença. De acordo com Góes (2002), Vygotsky fez muita crítica à escola especial de sua época, no entanto ele insistiu na existência de uma educação especial que atendesse àquilo de que a criança necessitava. Segundo ele, a educação escolar deveria levar em conta a organização sociopsicológica peculiar dos casos de deficiência; embora as leis gerais do desenvolvimento sejam as mesmas para todas as crianças, seria preciso manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades, sem se atrelar ao nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, com condições que atendam às singularidades ligadas ao tipo de deficiência. Deste modo, os recursos especiais e caminhos alternativos não ficam dispensados, porque o aluno está freqüentando uma escola regular. Portanto, pensar a inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais. As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

Qualquer tentativa de inclusão deve ser analisada e avaliada em seus mais diversos aspectos, a fim de termos a garantia de que esta será a melhor opção para o indivíduo que apresenta necessidades especiais (CORREIA, 1997).

A inclusão ainda enfrenta muitas barreiras e tem caminhos para percorrer, o importante é que isto já se iniciou e, no futuro, esperasse que a escola seja um lugar onde não haja discriminação e preconceito, que seja um lugar onde as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um seja valorizado.

Acreditamos que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma forma, com as discussões atuais em torno da temática sobre a inclusão do deficiente intelectual no ensino regular e a formação de professores que trabalham com esses alunos.

Referências Bibliográficas Consultadas

ADIRON, F. A inclusão começa em casa. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita. In Congresso Brasileiro sobre a Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de

setembro 2004. anais do IV congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Salvador 2004.

AINSCOW, Michael. *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press, 1999.

ARMSTRONG, Felicity, ARMSTRONG, Derrick & BARTON, Len. *Inclusive education – policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers, 2000.

BOOTH Thomas & AINSCOW, Michael. *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge, 1998.

Brasil, Secretaria de Educação Especial. (1994) Política Nacional de Educação Especial: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP

BRASIL, MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília. 1994.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

_____. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. *Lei federal nº 7.853, Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93*. Brasília: CORDE.

_____. 1961. *Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial.

_____. 1971. *Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. *Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial.

_____. 1990. *Lei Federal nº 8069. Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília.

_____. *Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006*.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. 2004. *Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente*. 2ª edição. São Paulo: educ.

CARVALHO Rosita Edler. 1997. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.

_____. 1998. *A escola como espaço inclusivo*. In. IV Congresso de Educação de Presidente Prudente, Revista de anais. Presidente Prudente.

_____, *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*, 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

_____, **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de;

GLAT, R., FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em 30 de junho de 2008.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

_____, Adaptação Curricular, OLIVEIRA Eloiza da S. Gomes. 2007 – Texto obtido através do site: <http://aceitandodiferencas.blogspot.com/2007/10/adaptao-curricular.html> acesso no dia 10/08/2008.

HOFFMANN, Jussara – *Avaliar para Promover: As Setas do Caminho*, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

HOFFMANN, Jussara – *O Jogo do Contrário em Avaliação*, Mediação, Porto Alegre, 2005.

LUCKESI, Carlos Cipriano – *Avaliação da Aprendizagem; visão geral*. 2005 - Entrevista obtida através do site: [http:// www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br) no dia 18/ 06/ 2008.

MADER Gabriel. 1997. *Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma*, In: MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom. SENAC.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon. SENAC.

_____. (Org.). 2001. *Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon.

_____. – *A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema*, São Paulo, Memnon, 1997.

_____. – *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*, São Paulo, ed. Moderna, 2003.

MENDES Enicéia Gonçalves. 1995. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade*. Tese de doutorado – USP: São Paulo.

_____. 1999. *A educação inclusiva que queremos*. Re-criação: Revista do Creia. Corumbá

_____. 2001. *Raízes históricas da educação inclusiva*. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. Unesp. Marília. São Paulo. Mimeo.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Bauru/SP: Práxis, 2007.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema? **Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP**, 1994.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.; : Autores Associados, 2004.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS Mônica Pereira dos. 1995. *Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa*. Revista Brasileira de Educação Especial.

_____. 1997. *Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões*. Inês: Espaço.

SILVA, S e VIZIM, M. – *Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados*, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2001.

STAINBACK Susan e STAINBACK William. 1999. *Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

STAINBACK Susan, & STAINBACK, William.. A rationale for merger of special and regular education. In *Exceptional Children*, 51(2), (pp. 102-111), 1984.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TELFORD, Charles W. ; SAWEY, James M. **O Indivíduo Excepcional**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

UNESCO. 1968. *A educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa*.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)*, v. V. Madrid: Visos, 1997.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.