



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DÉFICIT
COGNITIVO E PESSOA COM SURDEZ
ARTIGO MONOGRÁFICO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM
DÉFICIT COGNITIVO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gislaine Gundel Mezzomo

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

Santa Maria, RS

Brasil, 2010

**Práticas pedagógicas e inclusão educacional de alunos com déficit cognitivo nas séries
finais do ensino fundamental**

por

Gislaine Gundel Mezzomo

**Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo
e Pessoa com Surdez do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria
como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação Especial:
Déficit Cognitivo e Pessoa com Surdez**

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

Orientador: Prof^o. Caio Cesar Gomes

Santa Maria, RS

Brasil, 2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação

Curso de Pós-Graduação em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Pessoa com Surdez

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de Especialização

**Práticas pedagógicas e inclusão educacional de alunos com déficit cognitivo nas séries
finais do ensino fundamental**

elaborada por

Gislaine Gundel Mezzomo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Pessoa com Surdez

Comissão Examinadora:

Prof. Caio Cesar Gomes
(Presidente/Orientador)

Santa Maria, RS
Brasil, 2010

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Pessoa com Surdez
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

**Práticas pedagógicas e inclusão educacional de alunos com déficit cognitivo nas séries
finais do ensino fundamental**

AUTORA Gislaine Gundel Mezzomo
ORIENTADOR: Prof.º Caio Cesar Gomes
SANTA MARIA,
RS, Brasil

O presente estudo tem o propósito de fazer uma reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com déficit cognitivo incluídos nas séries finais do ensino fundamental, mais especificamente na 5ª série do ensino fundamental. Muitas são as pesquisas e estudos realizados com alunos com déficit cognitivo em situação de inclusão, no entanto, tais pesquisas enfocam principalmente a inclusão dos alunos nos anos iniciais do ensino e poucas alertam para as séries finais. Desenvolver este estudo partiu da necessidade de elucidar se as práticas pedagógicas (metodologias, sistema de avaliação) favorecem a inclusão dos alunos com déficit cognitivo ou evidenciam sua exclusão. O referido estudo foi desenvolvido no contexto de uma escola pública, em uma 5ª série que tem três alunas com déficit cognitivo em situação de inclusão. Para dar maior sustentação ao trabalho foi realizado um estudo de caso, envolvendo os professores da série em questão, a coordenação pedagógica e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola. A fundamentação teórica que permitiu a produção textual parte de autores como Carvalho (2008), Mittler (2003), Stainback (1999) Beyer (2006) dentre outros que argumentam e articulam as temáticas abordadas neste estudo. A visão de incapacidade que ainda se tem destes alunos, as práticas pedagógicas *conteudistas* e homogêneas e o Projeto Político Pedagógico desvinculado da realidade, favorecem a exclusão dos alunos com déficit cognitivo nas séries finais do ensino fundamental.

PALAVRAS CHAVE: educação inclusiva; práticas pedagógicas; séries finais.

ABSTRACT

**Paper resulted from Specialization Course
Special Education Specialization Course: Cognitive Deficit and Deaf People
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil**

PEDAGOGICAL PRACTICES AND SOCIAL INCLUSION OF STUDENTS WITH COGNITIVE DEFICIT IN THE FINAL GRADES OF MIDDLE SCHOOL

Author: Gislaine Gundel Mezzomo
Advisor: Prof^o.Caio Cesar Gomes
SANTA MARIA, RS, Brazil

This study aims at reflecting about pedagogical practices developed with students who have cognitive deficit and are included in the final grades of Middle School, specifically the ones in 5th grade of Middle School. There are several studies focused on students with cognitive deficit who are included in regular schools, however, most of them concentrate in studying students included in the initial grades and a few of them study about the final grades. This study is relevant in order to clarify if the pedagogical practices (methodology, evaluation system) are in favor of inclusion or exclusion of students with cognitive deficit. This research was developed in a public school, in the 5th grade of Middle School, in which three students with cognitive deficit were included. To make the research more reliable, a study case was carried out, involving teachers from 5th grade, the pedagogical coordination and also the Pedagogical Politic Project of the school was analyzed. The review of the literature that made possible the textual production was based on authors like Carvalho (2008), Mittler (2003), Stainback (1999) Beyer (2006), among others who defend and articulate the themes presented in this research. The view of incapacity that people still have about these students, the content-based pedagogical practices as well as the old-fashion Pedagogical Politic Project resulted in the exclusion of students with cognitive deficit in the final grades of Middle School.

KEY-WORDS: Inclusive Education; Pedagogical Practices; Final Grades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. DO ABANDONO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS RELEVANTES NESTE PROCESSO DE INCLUSÃO.....	10
2. A ESCOLA DO SÉCULO XX E A ESCOLA DO SÉCULO XXI - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE PRECISA MUDAR?.....	14
3. ACEITAR A INCLUSÃO É DIFERENTE DE FAZER A INCLUSÃO.....	18
4. ANÁLISE DO ESTUDO INVESTIGATIVO:.....	22
4.1 APRESENTAÇÃO DO CASO	22
4.2 COLETA DOS DADOS.....	23
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação na atualidade é oferecer uma educação de qualidade para todos, sem distinção de raça, sexo, condição social, idade, pessoas com necessidades especiais ou não.

Educar na e para a diversidade requer da escola (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários, alunos, pais de alunos), da família, da sociedade e de todos envolvidos nesta tarefa uma mudança de atitude, uma mudança na maneira de olhar e conceber o outro.

De acordo com Carvalho (2008, p.15), embasada nos estudos de Fleuri (2006), diversidade significa “integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos”. É nesta ótica de respeito às diferenças, de interação entre os sujeitos que a educação inclusiva fundamenta sua ação.

A educação inclusiva implica em uma forma diferente de olhar a escola e seu aluno, principalmente no que tange as questões referentes à inclusão de alunos com déficit cognitivo nas séries finais do ensino fundamental.

A escola inclusiva requer uma “nova maneira de pensar e encarar (...) a função educativa” (ANTUNES, 2008, p.21). Tal educação demanda uma escola que deixe de ser transmissora de conteúdos e passe a ser parte responsável pela construção do conhecimento do seu aluno. Uma escola que prime e respeite a diversidade humana.

Diante deste novo olhar, a educação passa a considerar a diferença como uma oportunidade de desenvolver potenciais e adotar práticas pedagógicas diversificadas, enriquecedoras, voltadas para a construção do conhecimento do seu aluno, e não pela mera transmissão e vencimento de conteúdos pré- estabelecidos.

Em vista desta nova perspectiva educacional, este artigo tem o propósito de apontar para relevantes questões referentes à inclusão de alunos com déficit cognitivo nas séries finais do ensino fundamental, e busca analisar se as práticas pedagógicas utilizadas atualmente no sistema geral de ensino estão respeitando a diversidade e as especificidades de seus alunos e valorizando suas capacidades, ou se continuam as mesmas práticas adotadas na década passada, em uma escola elitizada que prima pela homogeneidade.

Desenvolver este estudo partiu da necessidade de analisar aspectos relevantes no processo educacional de alunos com déficit cognitivo nas séries finais do ensino fundamental,

mais especificamente na 5ª série. Tais aspectos dizem respeito ao Projeto Político Pedagógico da escola, metodologia utilizada pelo professor em sala de aula, sistema de avaliação, dentre outros, que refletem diretamente na aprendizagem e, conseqüentemente, na real inclusão destes alunos.

Embasada em teorias de alguns autores sobre o tema e na prática profissional, este artigo visa responder a seguinte problemática: as práticas pedagógicas utilizadas atualmente com alunos com déficit cognitivo incluídos nas séries finais da rede regular de ensino favorecem o processo de inclusão dos mesmos, ou, ao contrário, evidenciam a sua exclusão?

Para enriquecer este trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa em uma quinta série do ensino fundamental, onde estão “incluídas” três alunas com déficit cognitivo, numa escola da rede pública de Santa Maria/RS, a fim de obter dados que respondam a problemática supracitada. Estes dados foram coletados através da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, de entrevistas semi-estruturadas com a coordenação pedagógica e com os professores da série e através da observação indireta da pesquisadora. Esta pesquisa teve como objetivo principal: precisar se as práticas pedagógicas incluídas no Projeto Político Pedagógico, assim como as metodologias educacionais e o sistema de avaliação, adotadas na quinta série do sistema regular de ensino estão favorecendo o processo de inclusão de alunos com déficit cognitivo.

Para dar maior sustentação ao estudo, este objetivo subdividiu-se em: verificar se há dicotomia entre a teoria e a prática na educação inclusiva; contrastar as práticas pedagógicas da educação da década passada com as práticas pedagógicas da educação inclusiva contemporânea; sustentar a importância da adoção de práticas pedagógicas diversificadas, para o sucesso da educação inclusiva; favorecer condições para que, a coordenação pedagógica e os professores, reflitam sobre o currículo e as adequações necessárias para atender as necessidades especiais dos alunos com déficit cognitivo em processo de inclusão; elencar, juntamente com os professores da série, alternativas metodológicas que contemplam e valorizam a aprendizagem dos alunos com déficit cognitivo na rede regular de ensino.

A escolha por desenvolver este tema justifica-se pelo fato de a pesquisadora ser educadora especial com habilitação em deficiência mental, formada há dez anos, e atuante no processo de inclusão de alunos com déficit cognitivo desde a legitimação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96.

Após alguns anos de experiência na trajetória da educação inclusiva, de capacitação profissional e de entendimento sobre o real objetivo de tal educação, começou-se a olhar esta perspectiva educacional com outros olhos, e engajou-se nesta luta. No entanto os temas

abordados na área da inclusão referem-se principalmente à etapa inicial da escolarização, e são poucos os estudos encontrados para as séries finais, fato que instigou a realizar este estudo.

Constam neste artigo: o referencial teórico, estando este subdividido em outras três secções: *Do Abandono à Educação Inclusiva: marcos relevante neste processo de transição* onde encontra-se uma breve retrospectiva da educação do deficiente mental no Brasil; *A Escola de ontem e a Escola Inclusiva: o que mudou ou precisa mudar?*, o qual trata de um questionamento a respeito das práticas pedagógicas; *Aceitar a inclusão é diferente de fazer a inclusão*, que retrata a diferença entre a teoria e a prática na perspectiva educacional inclusiva. Por fim, encontram-se a apresentação do caso e a análise dos dados coletados, seguidas das considerações finais.

1. DO ABANDONO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS RELEVANTES NESTE PROCESSO DE INCLUSÃO.

A história, através dos estudos de Mazzotta (1996), nos mostra que o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência ao longo dos anos é marcado pela eliminação das mesmas, o abandono, a exclusão, a segregação, a integração até chegar aos dias de hoje com a perspectiva da inclusão.

Até ao final do Império, a questão da deficiência e da educação das pessoas com deficiências aqui no Brasil (MAZZOTTA, 1996) era de certa forma omitida, uma vez que a sociedade, rural e escravocrata, visava à produtividade. Nesta época, a educação era destinada à camada mais favorecida da sociedade, e para trabalhar nas lavouras não era necessário que o indivíduo soubesse ler, ou tampouco escrever, bastava que tivesse força física.

Mais adiante, por volta de 1850, os olhares sobre as pessoas com deficiência foram se modificando, e iniciou-se uma preocupação em onde colocá-los, o que fazer com elas, afinal eram seres humanos também e não poderiam ser mortos sem motivos mais específicos. Foi então que em 1854 e 1856, respectivamente, foram criados o Instituto Benjamim Constant, destinado às pessoas cegas, e em 1856, o Instituto dos Surdos-mudos, transformado mais tarde no atual INES (Instituto Nacional da Educação de Surdos). Aos deficientes mentais, considerados mais leves nada, ainda lhes restava senão juntar-se aos milhares de analfabetos do País e trabalhar nas lavouras. Os casos mais graves de deficiência mental eram encaminhados para os sanatórios ou hospitais psiquiátricos, junto com os “loucos”.

Porém um grupo de médicos lançou outro olhar sobre estas pessoas e iniciou-se o interesse pelo campo educacional dos deficientes mentais. Em 1874, foi criada a primeira instituição que visava atender *clanicamente* as pessoas com deficiência mental, tal instituição especializada, localizava-se junto ao hospital Juliano Moreira, na cidade de Salvador (BA).

Como se pode constatar, o primeiro modelo utilizado para atender as pessoas com deficiência mental foi o clínico, porém, sob este modelo, algo começou a ser feito e pensado.

O tempo foi passando, a história foi mudando e as discussões acerca da educação dos deficientes mentais foram tomando importância nos congressos de medicina.

Em 1900, foi constatado que apenas medicamentos não eram suficientes para atender estes alunos, mas que era também necessário uma ação pedagógica que atuasse conjuntamente com a clínica.

Para Jannuzzi, estudiosa no campo educacional do deficiente mental no Brasil:

(...) há a representação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio à essas crianças apenas ao campo médico,
(...) já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social de então (1992, p. 35).

Com o objetivo de tornar viável esta ação pedagógica, as classes escolares foram separadas de acordo com as deficiências e os alunos selecionados a partir da necessidade de cada um.

Para que estas classes fossem criadas, era urgente um conceito de quem eram as pessoas com deficiência mental.

De acordo com Jannuzzi, deficiente mental era todo o indivíduo sob: “[...] designações vulgares quais as de vício ou viciados, imorais ou amorais [...] como sejam os vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais [...], os dominados pelo instinto destruidor, [...] (1992, p.44 -45).

Este conceito criado por tal estudiosa para identificar quem eram as pessoas com deficiência mental focou principalmente naquelas pessoas que de certa forma não se enquadravam no modelo de ser humano imposto pela sociedade vigente. Tal conceito não vislumbra especificamente a questão da deficiência mental em si, suas características cognitivas, por exemplo. Os deficientes mentais da época eram confundidos com os “pervertidos” da sociedade, pois se encontravam impossibilitados de conviverem e adaptarem-se ao grupo.

Mas as mudanças continuavam acontecendo, o clima de escolanovismo (PINTO apud JANUZZI, 1988) adentrava no país e com ele veio a Psicologia como disciplina importantíssima no campo educacional. Junto com a Psicologia, vieram os testes de quociente intelectual, favorecendo a identificação e a classificação da deficiência mental. Com esta disciplina alguns educadores foram se inserindo nas discussões referentes à educação das pessoas com deficiência mental.

Um novo conceito de deficiência mental surgiu. Desta vez baseado nas normas escolares.

De acordo com Pinto:

[...] a escola seria o local onde tais anomalias se manifestariam e, portanto, seriam retardatários todos os que nela não se adaptassem: os cegos, os surdo-mudos, os defeituosos, os degenerados, os retardados intelectualmente (apud JANUZZI, 1998 p.66).

Este conceito teve forte influência na concepção de deficiência que perdura, na sua grande maioria, até os dias de hoje.

Em passos de formiga foram acontecendo avanços na área e o conceito de deficiência mental foi sendo adaptado conforme a concepção que se tinha em cada momento da história. Contemplavam sempre as dificuldades na aprendizagem, os comportamentos agressivos, os testes de quociente intelectual, a visão clínica, o desvio no padrão de normalidade, o atraso no desenvolvimento, dentre outros.

Em 1930, começou-se a falar, então, em ensino especial. Para Antipoff (1930), pedagoga da época “o ensino especial era o mesmo da escola nova, portanto não haveria diferença básica entre os dois” (p.20), a única diferença consistia no número de alunos por sala e nas atividades que priorizavam as habilidades manuais e sensoriais.

Nesta época houve um ensaio de colocar alunos com deficiência e demais alunos na mesma escola, separados apenas pelas classes especiais, porém nada se concretizou. E em 1954 foram criadas as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) com o objetivo de atender toda a demanda de pessoas com qualquer tipo de deficiência.

No entanto, apesar das conquistas na área educacional, legalmente não existia registro algum fazendo referência à educação destes alunos. Foi somente a partir de 1961, com a lei nº 4024/61, que começou a preocupação em tornar direito legal o acesso à educação das pessoas com deficiência.

Desde então muito se fez e se tem feito para tornar legítimo este direito. A história foi mudando e com ela as concepções frente a estes alunos também, alterando as terminologias e a visão da sociedade perante os mesmos. De excepcional, como eram chamados há tempos atrás, hoje são pessoas com necessidades especiais. São considerados pessoas, seres humanos, dignos de tudo o que as pessoas têm direito: saúde, lazer, educação e respeito.

Este progresso começou a ter êxito a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que têm como seus princípios norteadores o respeito pelas diferenças individuais e o acesso à educação de qualidade para todos os alunos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

[...] todas as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras., devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (MEC /SEESP, 2006, P.18).

Tem início aqui o movimento pela educação inclusiva em todos os países do mundo.

No Brasil este movimento foi lançado em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ 9394/96, que dispõe de um capítulo inteiro sobre a Educação Especial e sobre o acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, usufruindo da mesma educação de qualidade que os demais sem necessidades especiais.

Considera-se esta lei o marco principal pela luta da inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Além da LDB 9394/96, outros documentos legais amparam e dão condições e orientações referentes à inclusão destes alunos, dentre eles a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, o mais atual, o Decreto 6571 que legitima o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

Observa-se que o caminho percorrido até aqui foi longo, tumultuado, sofrido, mas as conquistas foram acontecendo.

Carvalho (2008) sintetiza muito bem este processo “apesar de lento, o processo já começou e isto pode ser traduzido como um abrir de janelas para as esperanças de resgate da identidade do homem, como ser de limitações e de potencialidades” (p.40).

O desejo pela mudança, o olhar diferenciado sobre o outro, a aposta, o respeito, a cumplicidade, a diversidade, fazem com que hoje estejamos aqui, vivenciando uma nova fase da história, que certamente também será longa, tumultuada e sofrida, mas que ao final desta, mais conquistas terão acontecido.

2. A ESCOLA DO SÉCULO XX E A ESCOLA DO SÉCULO XXI - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE PRECISA MUDAR?

Estamos vivenciando uma época de significativas transformações em nível mundial. Estas transformações dizem respeito às tecnologias de última geração, à informatização, à globalização, e às transformações na área da educação.

Como o foco deste artigo é a área educacional, restringir-se-á sobre esta ótica.

No campo educacional, cada vez mais as leis estão sendo aprimoradas para que todos tenham e usufruam o direito ao acesso e a permanência na escola, com educação de qualidade, sem distinção entre os pares. Acesso e permanência numa escola que respeite a diversidade, o ritmo de aprendizagem de cada um, a forma de aprendizagem singular com que cada sujeito constrói seu conhecimento. Uma escola inclusiva.

As transformações são visíveis e justas, mas ainda existe uma questão pertinente: a escola está acompanhando estas transformações? A instituição escola está também se modificando para atender e cumprir com suas novas atribuições? Está “preparada” para exercer sua função de educar na e para a diversidade?

Infelizmente ainda não é este cenário de escola transformada, aberta às mudanças, que nos deparamos atualmente. Sabemos que ao longo dos anos a escola vem arraigada em uma tradição de educar na e para a homogeneidade. Uma tradição “de ensino passivo, desvinculado da vida” (VASCONCELLOS 2000, p.13), onde o professor detém todo o conhecimento e o aluno é simplesmente uma *tabula rasa* esperando passivamente que o professor lhe transmita os conteúdos considerados importantes.

Esta cultura de transmissão de conteúdos, de educar um grupo homogêneo onde todos aprendem da mesma maneira, ao mesmo tempo, as mesmas coisas, até hoje está presente em nossas escolas. A avaliação quantitativa, a ditadura da nota, a lista interminável de conteúdos pré – estabelecidos e “distantes” da realidade dos alunos, hoje em pleno século XXI, ainda são consideradas o “carro-chefe” de nosso processo educacional.

Sabemos que não é fácil libertar-nos de práticas pedagógicas que acreditamos ser a mais adequada, e que em outras épocas, em outras situações e fases da história deram certo. Mas, como nos coloca Vasconcellos (2000, p.13) “o mundo mudou! A escola tem que mudar!”

Não se pode mais admitir, diante de tanta transformação, de tanta diversidade, uma escola que enxerga seu aluno apenas sob a esfera acadêmica, a qual valoriza as habilidades lingüísticas e matemática, como se o aluno fosse somente ler, escrever e fazer contas. Uma escola que ignora o aluno como um ser global, diferente e singular.

Para que a escola cumpra satisfatoriamente e com qualidade sua nova função, a inclusão é necessária. Segundo Mittler (2003, p.34), “uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade (...)”.

Esta “reforma radical” precisa começar, antes de tudo, pela conscientização de todos os segmentos da escola de que somos todos diferentes e que, nesta condição, somos dotados de limitações e potencialidades que precisam ser respeitadas e valorizadas.

As primeiras barreiras, (CARVALHO, 2004) a serem derrubadas para que a educação inclusiva se efetive, referem-se à (...) “uma nova forma de pensar” (BEYER, 2006, p.28) e à atitude frente ao diferente, mais especificamente frente ao aluno com necessidades especiais.

Beyer nos coloca que “ precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender”(BEYER, 2006, p.28)

Carvalho, (2008), em seus estudos sobre a temática, complementa, conceituando inclusão como “orientação política proposta e que acarreta inúmeras mudanças na atitude das pessoas (...). A dimensão *atitudinal* reveste-se da maior importância (...)” (p. 45).

Somente após a queda destas barreiras é que a transformação rumo à educação inclusiva poderá efetivamente dar o seu segundo passo para a mudança na organização educacional (princípios, conteúdos, currículo, metodologia, avaliação, papel do professor e do aluno). Esta mudança é incontestável para que exista “enfim, uma verdadeira escola para todos” (...) e não permaneça (...)“ como uma esperança ou utopia”(BEYER, 2006, p.27).

As mudanças ocorrerão com o tempo e “envolvem muitos níveis do sistema administrativo, incluindo a estrutura do setor central da educação, a organização de cada escola e a didática da sala de aula”, elas não devem ser obrigadas, impostas a existir. Deve haver uma conscientização por parte de todos da escola da importância e da necessidade de tais mudanças. Nesta condição, o diretor da escola desempenha um papel importantíssimo, uma vez que cabe a ele “provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível (...)”,além de “ ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos

comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão”(SAGE apud STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.135).

Tal modificação requer da escola (professores, direção, funcionários) humildade, coragem, ousadia, determinação e perseverança. Humildade para reconhecer o direito do diferente e da nossa fraqueza frente a esta diferença. Coragem para “despirmos” de preconceitos excludentes e para rompermos com práticas e currículos homogêneos e fechados. Ousadia para avançarmos rumo a uma educação do futuro, a uma escola flexível, aberta às diferenças. Determinação para darmos o primeiro passo, pois nada se consegue sem determinação. E perseverança para continuarmos lutando, mesmo tendo conhecimento de que esta caminhada será longa e construída diariamente, passo a passo, dentro da estrutura escolar na qual estamos inseridos.

Carvalho (2008) aponta que “o trabalho na diversidade em busca da educação inclusiva deve começar no interior dos órgãos gestores de sistemas educacionais e concretizar-se em ações conjuntas de todos os gestores, independentemente se estão na educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior” (p.56).

Tais ações devem abordar questões relevantes que perpassem os muros das escolas, que vão desde a filosofia educacional adotada, as políticas públicas na educação a serem implementadas, o “contexto educacional que elege princípios, estabelece objetivos e identifica diretrizes de ação (...)” (CARVALHO, 2008, p.56), os recursos financeiros e humanos, a formação continuada para os professores da rede regular de ensino, até chegar no interior de cada escola, com a reconstrução do projeto político pedagógico com cunho inclusivo.

Na escola do século XXI - a inclusiva- o princípio da educação deixa de ser o direito ao ensino para dar lugar ao direito de aprender; o conteúdo, ao invés de ser um fim em si mesmo, passa a ser um meio para construir o conhecimento; o currículo, antes fragmentado, linear e estático, que priorizava a memorização e a padronização, agora considera a contextualização e a experiência prática; e o que falar da metodologia? A escola do século XX estava centrada no ensino, na transmissão e recepção do conhecimento, as atividades desenvolvidas em sala de aula eram rotineiras e padronizadas, a avaliação baseada no produto, na quantidade de acertos e erros. Hoje, na escola do século XXI, a metodologia está centrada na aprendizagem, na construção do conhecimento orientada pelo professor, as atividades são diversificadas objetivando a construção do conhecimento; a avaliação passa a considerar o processo, as habilidades do aluno, a qualidade da aprendizagem, o erro passa a ter sentido; o professor despede-se da função de transmissor das informações e resistente às mudanças e

assume o papel de orientador e mediador da construção do conhecimento, aberto às mudanças legais e pedagógicas; e o aluno abandona seu status de passividade e ostenta o papel de protagonista do seu processo de conhecimento, atuando ativamente.

A escola do século XXI – a inclusiva- além da ruptura com a tradição da escola homogênea, exige a parceria entre todos os “personagens” envolvidos neste cenário: parceria entre os personagens protagonistas: os alunos; parceria entre os personagens coadjuvantes: a direção, coordenação pedagógica, funcionários, pais de alunos (com e sem necessidades especiais), equipe de apoio (educador especial, fonoaudióloga, psicóloga, fisioterapeuta); e, principalmente, a parceria entre os autores desta história: os professores.

Os professores desempenham papel fundamental na construção da escola inclusiva, pois toda mudança começa na sala de aula, pela prática diária, pela ação-reflexão da práxis pedagógica do professor.

Para que realmente aconteça a mudança deste cenário, para que as cortinas do espetáculo não se fechem com o mesmo final dos demais e para que seus personagens atuem ativamente neste espetáculo, esta mudança na organização escolar é fundamental. Sem ela, tudo será em vão.

Sabemos que a mudança nos desestabiliza e que não é fácil mudar, mas precisamos nos desestabilizar constantemente para que possamos crescer.

3. ACEITAR A INCLUSÃO É DIFERENTE DE FAZER A INCLUSÃO

Como visto nos dois tópicos já abordados, a evolução no processo educacional dos alunos com déficit cognitivo rumo a uma educação e uma escola de qualidade sem exclusões e distinções entre os indivíduos é bastante considerável. No entanto ainda não chegamos à escola propriamente inclusiva.

Considera-se mais fácil aceitar a inclusão a fazer a inclusão, uma vez que não há como não aceitar algo legal de direito, pode-se discordar, rebater, questionar, mas ao final resta a todos aceitar; já fazer a inclusão não é considerado tão simples assim.

Porém, de acordo com Beyer, “de forma alguma (...) documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional” (BEYER, 2006, p.63)

Comumente ouve-se falar em escolas inclusivas, abertas às diferenças, escolas “prontas” para receber os alunos com necessidades especiais, escolas que aceitam a inclusão. Porém quando aprofunda-se a questão das práticas inclusivas nas escolas, observa-se (...) “um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar” (...) (BEYER, 2006,p.56).

Há escolas que impressionam pelo discurso, por “apresentarem” um suposto conhecimento nas leis que amparam e legitimam a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Contudo em seu documento legal, o Projeto Político Pedagógico, nada consta, ou seja, não existe referencias sobre as práticas inclusivas que nortearão as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, sobre o sistema de avaliação qualitativo, sobre a intencionalidade educativa da escola frente a esta nova perspectiva a escola inclusiva.

Contrapondo esta realidade, existem escolas que se julgam inclusivas, onde a intencionalidade educativa (CARVALHO, 2008) frente aos alunos com necessidades especiais, expressas no Projeto Político Pedagógico são exímias, perfeitas. No entanto estas intenções encontram-se engavetadas, sem acesso, ou sem conhecimento por parte do grupo dos professores.

Carvalho (2008) define como intencionalidade educativa aquilo “que se pretende alcançar com o processo educacional escolar e considerada como ponto de partida para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola” (p. 92).

Muitas escolas se conceituam como inclusivas pelo fato de colocar uma rampa de acesso ao aluno cadeirante, como se apenas isto a tornas realmente inclusiva.

De acordo com Carvalho (2006, p. 96), “o espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos (...)”.

Para fazer com que o abismo entre a teoria, o discurso e a prática da escola inclusiva diminua e que a inclusão propriamente dita se efetive no ato educacional, é necessário, sobretudo, uma mudança no olhar, na postura, na prática docente e nas intenções educacionais que deverão estar registradas e vivenciadas diariamente no Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Transgredir do aceitar a inclusão para o fazer a inclusão requer da instituição escola o reconhecimento das diferenças de seus alunos frente ao processo educativo, buscando a participação e o progresso de todos, através da adoção de práticas pedagógicas diversificadas.

Esta adoção de práticas diversificadas vem exigir de nós professores uma mudança na concepção de aluno e de estilos de aprendizagem.

Um teórico que vem auxiliando muito nesta questão é Gardner (1994), que em seus estudos já identificou oito diferentes tipos de inteligência Segundo ele, as inteligências que são universais na espécie humana, a saber: inteligência lingüística; lógico-matemática; espacial; corporal- cinestésica; musical; naturalista; interpessoal e intrapessoal.

Estas inteligências ou potenciais, como ele denomina, apresentam-se de formas independentes umas das outras, mas que, em dado, momento podem se combinar para a realização de alguma atividade ou na resolução de algum problema.

Para Gardner (200, p. 47), a inteligência é “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar ou criar produtos valorizados numa cultura”.

De acordo com o conceito deste autor, fica evidente que a inteligência é um processo dinâmico, o qual depende fundamentalmente das oportunidades oferecidas e do contexto social em que o individuo está inserido.

E é neste sentido que este autor vem contribuir para a mudança das práticas educativas numa escola realmente inclusiva.

É dever de nós professores conhecer estas inteligências, para sabermos identificar em nossos alunos qual sua melhor forma de expressar seu conhecimento e, assim, oportunizar a ele situações que promovam e que estimulem sua inteligência.

Tais situações podem ser efetivadas através de trabalhos em grupos, dentro da sala de aula. Segundo Carvalho(2008):

“trabalhar em grupo desenvolvendo projetos é passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e que se contrapõe a toda e qualquer visão hierárquica do saber, centrada no professor. De profissional de ensino esta proposta leva-o a assumir atitudes de profissional da aprendizagem” (p. 66).

Esta modalidade de prática pedagógica valoriza o modo que cada aluno tem de se expressar, oportunizando que todos cada um de seu modo, que todos construam seu conhecimento, que tenham a aprendizagem realmente significativa e que sintam-se efetivamente construtores de seu conhecimento e pertencentes da escola realmente inclusiva.

Fazer a inclusão não requer de habilidades mirabolantes, mas de práticas que estimulem e valorizem cada aluno em sua especificidade, como um ser único.

A avaliação na escola que faz a inclusão é realizada diariamente, contrariando a escola que visa à elitização do ensino. Avalia-se o processo, a

“evolução de sua competências, de sua capacidade de resolver problemas e os seus progressos na organização do trabalho escolar e na participação na vida social da escola.(...) o aluno será analisado em termos de sua evolução frente aos objetivos e não em comparação com os outros!” (CARVALHO, 2008,p. 70).

Além da mudança de postura frente aos alunos com déficit cognitivo, das práticas pedagógicas diversificadas, do sistema avaliativo como um processo, das concepções de inteligência e de aprendizagem, a escola que faz a inclusão é aquela que, em seu Projeto Político Pedagógico contempla o Atendimento Educacional Especializado como uma extensão da escola das diferenças. (BRASIL, 2008) Decreto6571/08, MEC/SEESP.

Em seu artigo 1º, inciso1º, o decreto 6571 define como Atendimento Educacional Especializado “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.(Brasil, Decreto 6571/08, MEC/SEESP)

O profissional do Atendimento Educacional Especializado é aquele que irá subsidiar, planejar, orientar, auxiliar na execução dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico e prever alternativas metodológicas condizentes com a realidade escolar e com a especificidade de seu alunado.

A escola que faz a inclusão é uma escola pesquisadora, é aquela que tem em seus professores o gosto pela pesquisa, pela descoberta do novo, pelo fazer diferente.

Carvalho (2008) coloca muito bem, quando refere-s a este professor pesquisador como sendo “o educador que registra sua prática, que colhe dados, que dialoga com a realidade, procurando analisar os fatores que interferem, facilitando ou dificultando o processo.” (CARVALHO, 2008, p.69)

Fazer a inclusão é estar aberto, incondicionalmente, às diferenças, às inteligências múltiplas, às práticas diversificadas.

4. ANÁLISE DO ESTUDO INVESTIGATIVO:

4.1 APRESENTAÇÃO DO CASO

Como já mencionado, a pesquisadora é formada em Educação Especial - Habilitação Deficiência Mental, Lic. Plena/séries iniciais. Inicialmente sua atuação e preocupação restringiam-se a inclusão de alunos com déficit cognitivo nas séries iniciais do ensino fundamental. Não havia uma maior preocupação com as séries finais, até pelo fato de a maioria dos professores desacreditarem que os alunos com déficit cognitivo chegassem às séries finais do ensino fundamental.

O tempo foi passando e cada vez mais alunos com déficit cognitivo asseguravam seu direito de acesso e permanência na escola regular e o número de alunos em processo de inclusão aumentava consideravelmente. Estes alunos que adentravam na escola – esta complexa diversidade não se restringia apenas às séries iniciais – chegavam também às séries finais. Foi então que o “caso educacional” mais uma vez foi decretado: Como? Como trabalhar com estes alunos? O que eles vão aprender? Como avaliá-los?

E foi através destes questionamentos feitos pelos professores das séries finais que despertou na pesquisadora o desejo em realizar esta pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por já terem traçados juntos uma longa caminhada nesta escola: são três meninas com déficit cognitivo, que hoje frequentam a 5ª série, mas que já frequentaram (duas delas) a classe especial e foram incluídas no sistema regular de ensino no mesmo ano e sempre na mesma turma.

Como já atua na escola há três anos e acompanha as alunas neste processo, considerou-se importante desenvolver algo que verificasse a efetividade do processo inclusivo ao qual, para esta pesquisa, estas alunas são as personagens principais.

Sob este viés optou-se por investigar as posturas dos professores e da escola frente ao processo inclusivo destas alunas.

Esta pesquisa sugeriu um estudo de caso, detalhado abaixo, pois segundo Telles “(...) nos estudos de caso o pesquisador enfoca sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional (...)” (2002, p. 108).

Justifica-se a escolha pelo estudo de caso, pois este permite ao “professor-pesquisador” (...) desvelar, conhecer e compreender determinados eventos pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional” (POSSA, 2008, p.145)

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, pois “visa responder à questionamentos oriundos de experiências “educacionais, pedagógicas e sociais” (POSSA, 2008, p.144) inseridos no contexto da instituição escola.

4.2 COLETA DOS DADOS

A referida pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2009, numa escola pública estadual do município de Santa Maria, com professores da 5ª série do ensino fundamental e com a coordenação pedagógica da escola.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados deste estudo de caso foram: observação indireta/estudo documental da pesquisadora através da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, entrevistas semi-estruturadas com a coordenação pedagógica e com os professores da série.

As questões norteadoras da entrevista com a coordenação pedagógica consistiu em: O Projeto Político Pedagógico da escola respeita a lei de inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino? Consta no Projeto referências à inclusão de alunos com necessidades especiais nas séries finais? Quais adequações são realizadas no currículo, na avaliação, nas práticas pedagógicas destes alunos? São realizadas reuniões de estudos com os professores das séries finais visando o acompanhamento dos alunos incluídos? Como você, enquanto coordenadora pedagógica vê a inclusão dos alunos nas séries finais, aqui na escola, e o que poderia ser modificado no Projeto Político Pedagógico da escola objetivando a melhoria na qualidade do ensino para estes alunos?

Já os professores foram questionados sobre formação, experiência com inclusão, metodologias utilizadas em sala de aula, sistema de avaliação, adequações no currículo para os alunos com necessidades especiais, dentre outras questões referentes ao tema proposto.

A partir destas entrevistas e com alguns indícios sobre as questões da pesquisa, partiu-se para um aprofundamento teórico com o objetivo de embasar cientificamente este estudo, e para fundamentar os dados obtidos a partir da observação indireta em sala de aula com o

intuito de precisar se as práticas pedagógicas incluídas no Projeto Político Pedagógico, assim como as metodologias educacionais e o sistema de avaliação, adotadas na quinta série do sistema regular de ensino estão favorecendo o processo de inclusão dos alunos com déficit cognitivo.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Após todos os dados coletados, partiu-se para a análise dos mesmos, com o intuito de responder a problemática deste estudo.

Assim como os dados foram coletados separadamente, a análise dos mesmos também se procedeu da mesma forma.

Primeiramente foi analisado o Projeto Político Pedagógico da escola com o objetivo de verificar se existe consonância entre o este documento e a lei de inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, e se há referências a respeito da metodologia utilizada pelos professores das séries finais, visando a real inclusão dos alunos com déficit cognitivo.

Para surpresa e decepção da pesquisadora, pouco foi encontrado nos registros escritos que justificasse que a escola é uma escola que realmente faz a inclusão, não apenas a aceita.

Dos dados analisados foi encontrado apenas referências de que existem alunos incluídos na escola e que estes contam com o apoio de duas educadoras especiais e do atendimento na sala de recursos.

Com relação a metodologia utilizada nas séries finais, a flexibilidade dos objetivos, o sistema avaliativo, não foram encontradas no Projeto Político Pedagógico vigente da escola, menções de diferenciação e respeito às especificidades dos alunos incluídos. Estes alunos seguem a mesma estrutura educacional fechada e conteudista dos demais alunos considerados normais.

Como muito bem nos coloca Carvalho o “projeto político pedagógico representa a identidade da escola, sua filosofia de educação e, principalmente, as intenções que pretende concretizar.” (2008, p. 106).

Após analisado o projeto político pedagógico ficou *latejando* uma dúvida sobre a identidade desta escola: esta que há anos tem uma trajetória no caminho da educação

inclusiva, e é conhecida tradicionalmente no meio educacional o qual está inserida, como uma escola inclusiva – como a sua identidade ainda está configurada a uma escola do século XX? A uma escola conteudista, fechada, homogênea, elitista e classificatória?

Para responder a esta dúvida e complementar o estudo, a coordenação pedagógica foi procurada, onde respondeu algumas questões relevantes a respeito do Projeto Político Pedagógico da escola e da inclusão dos alunos com déficit cognitivo nas séries finais.

Posteriormente a uma conversa pouco formal com a coordenação pedagógica e com a utilização de uma entrevista semi-estruturada, constatou-se que a escola admite que seu projeto político pedagógico está defasado e em desarmonia com a lei de inclusão dos alunos com necessidades especiais, nas séries finais do ensino regular. De acordo com a coordenadora pedagógica a escola realiza reuniões pedagógicas com os professores do ensino regular conjuntamente com as educadoras especiais, para fins de orientação, esclarecimentos, planejamentos e estudos da legislação a respeito a inclusão.

A coordenadora ratificou a emergência da reorganização do projeto político pedagógico, obedecendo, respeitando e contemplando a legislação vigente, no caso a implementação do AEE- Atendimento Educacional Especializado- a respeito da inclusão.

Em uma das falas da coordenadora, fica evidenciada a inquietude que a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas séries finais causa para a escola como um todo:

“Há uma preocupação com a aprendizagem destes alunos, não podemos negar isto, mas não sabemos se eles estão aprendendo, ou se estão só ali. Nós enquanto coordenação, direção nos angustiamos também pelos professores destas séries. Eles precisam “vencer” os conteúdos, entende?”

Esta fala tem justificativa nas palavras de Vasconcellos, que coloca que “no cotidiano da escola, observa-se que uma das maiores preocupações do professor (e da escola com um todo) é cumprir o programa.” (2000, p. 24)

Em um terceiro momento, foram analisadas as entrevistas realizadas com os professores da quinta série. Tais entrevistas contemplavam basicamente questões referentes a formação acadêmica, posição sobre a inclusão, experiência com a inclusão e práticas pedagógicas.

Com relação a formação acadêmica dos professores, todos possuem nível superior completo, e alguns com especialização completa na área educacional, e outros ainda em andamento.

No item referente a posição sobre a inclusão, todos professores foram unânimes em manifestar-se contrários a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

“O que querem aqui! É melhor estarem em uma escola especial, só para eles!

“Juditaria, um bando de loquinhos, não aprendem nada, e as vezes atrapalham os outros e, nem a aula não anda.”

“Quem faz as leis, não estão em sala de aula! Manda eles darem aula uma semana só, para ver se é bom!

“Tudo bem que eles têm direito a educação, mas acho que aqui não é o lugar mais indicado!”

“Precisamos vencer conteúdos! Temos que nos preocupar com os outros!!!!”

Em pleno século XXI, com inúmeras transformações mundiais acontecendo, os professores em questão, ainda apresentam uma visão rodeada de mitos, estigmas e preconceitos cruéis a respeito dos alunos com déficit cognitivo. Esta visão impede que a educação inclusiva, nesta escola, seja realmente feita, não apenas aceita.

Até este momento alguns indícios apontavam para responder a problemática que despertou o interesse em desenvolver este estudo.

Seguindo na análise dos dados, o item analisado diz respeito as experiências dos professores com a inclusão, neste ano ou em anos anteriores.

Acredito não ser necessário relatar todas as falas dos professores, que infelizmente seguem a mesma linha:

“Eles estão ali, com mais vinte e cinco, tu acha que temos tempo para dar atenção para cada um deles? Fazer atividades diferentes? Aulas interativas, em grupos?”

Esta fala encontra referências em Carvalho (2008) quando coloca “a maioria dos professores, em especial os que trabalham em escolas de rede governamental de ensino, queixam-se (...) principalmente do tamanho das turmas, consideradas muito numerosas, dificultando-lhes “atender” às diferenças individuais de seus alunos.” (CARVALHO, 2008, p. 53).

“Temos um programa a cumprir.”

Uma professora colocou “que tenta fazer alguma coisa diferente, mas é muito difícil”.

Quando questionadas sobre o procedimento da avaliação:

“Eu dou 50, nem olho, não sabem nada mesmo, rrsrrsrrsrrs.”

“Deixo ir fazer lá na sala de recursos, mas só por deixar, porque diferença não faz.”

Uma professora expressou uma maneira diferente das demais colegas:

“sei que elas (no caso as alunas incluídas) têm deficiência e limitações, mas de alguma forma conseguem aprender, eu acredito nisto! Precisamos pensar em algo! Vocês não concordam???”

Uma luz no fim do túnel apareceu, dentre tantas “laranjas estragadas”, uma está a salvo.

Ao longo de um semestre estudando sobre o tema, observando, questionando, entrevistando e analisando, chega-se agora ao ponto principal deste estudo, responder a problemática que deu origem ao mesmo: as práticas pedagógicas utilizadas atualmente com alunos com déficit cognitivo incluídos nas séries finais da rede regular de ensino favorecem o processo de inclusão dos mesmos, ou, ao contrário, evidenciam a sua exclusão?

Após a coleta e análise dos dados, fica evidenciado que as práticas pedagógicas que são utilizadas, nesta escola, com os alunos com déficit cognitivo e que estão em situação de inclusão nas séries finais, mais precisamente neste caso, na 5ª série do ensino fundamental são as mesmas utilizadas com os demais alunos, sem respeito as diferenças e especificidades de cada um; fato este que acaba evidenciando a exclusão dos alunos com déficit cognitivo nas séries finais.

A partir deste estudo torna-se claro, infelizmente, que a escola aceita a inclusão, mas de fato não a faz.

Ao final do estudo foram propostas, aos professores e à coordenação pedagógica, momentos de reflexão a cerca da inclusão dos alunos com déficit cognitivo- suas capacidades/potencialidades, onde foram sugeridas algumas alternativas metodológicas que auxiliem e valorizem as diversas formas de aprendizagem dos alunos.

Tais alternativas dizem respeito principalmente à mudança na forma de avaliar a construção do conhecimento dos alunos com déficit cognitivo, pois segundo Beyer:

“é injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem, os alunos como bons, médios ou fracos.” (BEYER, 2006, p.30)

Dentre as alternativas sugeridas estão (BATISTA e MANTOAN, 2007): construção de maquetes, realização de pesquisas em livros, jornais, internet, confecção de cartazes, apresentação de seminários sobre o tema abordado em sala de aula.

Ainda foi proposto que as avaliações com estes alunos serão realizadas na sala de recursos, com a mediação do professor do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que “(...) a condição intelectual somente poderá ser devidamente avaliada quando ocorrerem situações de mediação, em que conceitos e informações venham provocar a consolidação pela criança (...)” (BEYER, 2006, p. 94), neste caso, pelos alunos com déficit cognitivo.

Dentro desta perspectiva os alunos com déficit cognitivo têm suas capacidades valorizadas e suas especificidades respeitadas, dentro de um espaço que caminha para de fato inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final desta pesquisa, constata-se que, nesta escola, campo empírico deste estudo, ainda existe um distanciamento entre a teoria da inclusão, o que se deseja enquanto escola inclusiva e as práticas adotadas com os alunos com déficit cognitivo na 5ª série; há também a percepção de que a escola tem em sua base – Projeto Político Pedagógico – as raízes de uma escola do século XX – conteudista, transmissora de conteúdos, quantitativa.

No entanto, ao desenvolver este estudo, pôde-se perceber que apesar dos professores ainda serem relutantes no que se refere à inclusão de alunos com déficit cognitivo, das práticas pedagógicas não contemplarem a diversidade e do Projeto Político Pedagógico estar desvinculado da realidade e da identidade da escola, há uma sinalização para a mudança. Questão esta que ficou evidenciada na aceitação das sugestões propostas no item avaliação destes alunos.

Carvalho (2008) nos faz refletir quando coloca: “como a inclusão educacional é um processo, tem as características de dinamismo, flexibilidade e temporalidade. Sob este aspecto há que considerar que as transformações são lentas e sofridas e que não vão ocorrer num estalar de dedos, nem da noite para o dia.” (p.72).

As mudanças estão acontecendo, lentamente, mas estão, e neste processo há que salientar a importância do trabalho conjunto, da parceria entre todos os segmentos da escola envolvidos nesta luta, principalmente a cumplicidade entre os professores do ensino regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Esta parceria é fundamental para a mudança de atitude frente aos alunos com déficit cognitivo e frente a inclusão.

A continuidade da efetivação da inclusão dos alunos com necessidades especiais é um longo e desafiante caminho que nós, professores, temos que percorrer em relação, neste caso, a inclusão dos alunos com déficit cognitivo nas séries finais do ensino fundamental.

Conclui-se este trabalho, alertando para a seguinte emergência, a qual Vasconcellos (2000, p.13) sabiamente sintetiza: **“O mundo mudou! A escola tem que mudar!”**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BEYER, Hugo Otto: **Inclusão e avaliação na escola.** 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WA, 1997.
_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências múltiplas.** Porto Alegre: ARTMED, 1994.
_____. **Inteligências múltiplas: teoria na prática.** Porto Alegre: ARTMED, 1995.
_____. **Inteligência: um conceito reformulado.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo; Cortez, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, Phlippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens_ entre duas lógicas.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

STAINBACK S. e STAINBACK . Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONSELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento e sala de aula.** 10ª ed..São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad.)

WERNECK, Hamilton. **A nota prende a sabedoria liberta.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.