

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM
NECESSIDADES ESPECIAIS: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS PARA OS GESTORES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Roberta Piccoli

Constantina, RS-Brasil

2010

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA OS GESTORES

por

Roberta Piccoli

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de

Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a Mariglei Severo Maraschin

Constantina, RS, Brasil

2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM NECESSIDADES
ESPECIAIS : DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA OS GESTORES**

elaborada por
Roberta Piccoli

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão examinadora:

Mariglei Severo Maraschin, Ms.
(Presidente/ Orientador)
Clovis Renan Jacques Guterres, Dr. (UFSM)
Franciele Roos da Silva Ilha, Ms. (UFSM)

Constantina, setembro de 2010

Agradeço aos meus pais, amigos e colegas pelo incentivo constante, e por me acompanharem durante os momentos difíceis, dando-me força para sempre continuar caminhando.

A minha amiga Divete Maestro pela ajuda nas normas metodológicas do trabalho.

Ao meu companheiro, pela compreensão, apoio, e ajuda nos momentos de precisão.

A minha orientadora Ms. Mariglei Severo Maraschin pelo apoio, conselhos e sugestões.

A mim mesmo, por sempre ter tido força de vontade, de não desistir frente aos desafios encontrados, persistindo em meus sonhos.

Dedico este trabalho a todos aqueles que levantam a bandeira contra as injustiças sociais e lutam incansavelmente pela inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade, podendo viver de forma mais digna.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA OS GESTORES

AUTORA: ROBERTA PICCOLI

ORIENTADOR: MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

Ronda Alta, setembro de 2010.

O presente trabalho de Monografia focaliza o tema inclusão de alunos com necessidades especiais no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar do ensino regular. Configura o objetivo de refletir sobre a educação inclusiva, no que se refere ao papel do gestor, aos desafios e as perspectivas em destaque neste campo de atuação e estudo. A proposta inclusiva é completamente inovadora e nada tem a ver com o passado; ela inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, diante da construção de uma sociedade inclusiva. Trata-se, desta forma de um novo paradigma em ascensão e que deverá evoluir na direção de sua concretização plena, haja vista ser uma concepção que se desdobra em práticas produtivas, agregadoras, éticas, solidárias e respeitadas e que colaboram com o desenvolvimento da escola. Por isso, o serviço de educação especial adquire uma nova caracterização que vai além daquela apontada na Lei de Diretrizes e Bases, que a enquadra como uma modalidade de educação. Trabalhar na escola numa perspectiva inclusiva não é missão impossível para o gestor, mas um desafio. Um “propósito” de “querer”, “pensar e fazer” uma escola que inspire a troca entre os alunos, confrontes formas desiguais de pensamento, busque metodologias interativas, que faça do reconhecimento da diversidade, estratégia para uma nova aprendizagem, que conceba o aluno por inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo.

Palavras Chaves: Educação Inclusiva, Gestores, Necessidades Especiais.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

INCLUSIVE EDUCATION STUDENT WITH SPECIAL NEEDS: CHALLENGES AND PROSPECTS FOR MANAGERS

AUTHOR: ROBERTA PICCOLI

ADVISER: MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

Ronda Alta, september 2010.

This paper focuses on the themes of Monograph inclusion of students with special needs in the teaching-learning in mainstream schools. Sets the goal of reflecting on inclusive education, with regard to the manager's role, challenges and prospects highlighted in this field of work and study. The inclusive proposal is completely new and has nothing to do with the past, she inaugurates a new phase in global education: education for all, before the construction of an inclusive society. It is thus a new paradigm on the rise and it should evolve toward their full implementation, due to be a design that unfolds into productive practices, gregarious, ethical, supportive and respectful and cooperative with the school development . Therefore, the special education service acquires a new characterization that goes beyond that indicated in the Law of Directives and Bases, that qualifies as a form of education. Working at the school in an inclusive perspective is not a mission impossible for the manager, but a challenge. A "purpose" of "love," "think and do" a school that inspires the exchange between students, confrontations unequal ways of thinking, look for interactive methodologies, which makes the recognition of diversity, a new strategy for learning, to devise the student in full and respects the dignity of every individual.

Word-key: Inclusive education, Managers, Special Needs.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CAMINHO METODOLÓGICO	11
3 A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR	12
3.1 A Exclusão escolar.....	12
3.2 A Inclusão escolar.....	16
4 A HISTORIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR	20
4.1 Os desafios da educação inclusiva.....	24
4.2 Caminhos para uma educação inclusiva.....	26
5 AS NECESSIDADES ESPECIAIS	28
5.1 Fatores que interferem na aprendizagem.....	28
5.2 Dificuldades de aprendizagem relacionadas às dificuldades de comunicação.....	31
5.2.1 Dislalia.....	31
5.2.2 Dislexia.....	32
5.2.3 Discalculia.....	33
5.2.4 Disgrafia.....	34
5.2.5 Disortografia.....	34
6 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A LEGISLAÇÃO	35
7 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA	39
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

No transcórre da leitura deste trabalho, o leitor estará em contato com o tema da inclusão, do aluno com dificuldades de aprendizagem e do importante papel do gestor escolar frente a esta temática.

Configura o objetivo de, refletir sobre a educação inclusiva, no que se refere ao papel do gestor, aos desafios e as perspectivas em destaque neste campo de atuação e estudo.

A justificava pela escolha do tema dá-se devido à escassez de trabalhos relacionados nesta área, e por ser um tema de grande importância no cenário educacional atual. Para Tezani (2005) a escola regular vem recebendo alunos com deficiência, diante dessa situação, algumas questões emergem principalmente com relação à gestão escolar e a educação inclusiva, bem como as orientações dos documentos oficiais. Sabemos que educação inclusiva é um dos novos desafios impostos à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma.

A formação e/ou a preparação do profissional da educação nesse contexto deve ser, portanto, repensada com bases nas novas realidades e exigências da contemporaneidade.

Sage (1999) analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. “O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos”. (ibidem, p. 129)

Neste sentido a inclusão educacional para efetivar-se, além da capacitação docente que é fundamental, necessita do suporte de uma série de fatores como os

mecanismos legais institucionais, políticas pedagógicas, acessibilidade, infraestrutura e por fim, comprometimento dos diversos atores sociais.

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.

Essas novas mudanças têm evocado segundo Baptista (2006, p.7), “debates em diferentes campos disciplinares, exigindo que sejam revistas concepções sobre os sujeitos e sobre as instituições envolvidas”.

E, nessa tarefa não basta atribuir um novo papel a um aluno. É preciso fornecer-lhe os recursos necessários para pôr em prática suas tentativas, ajudando-o a adquirir os saberes e as habilidades sem as quais fracassaria. “É preciso dar-lhe o direito de escrever (a sua história) por si mesmo”. (MEIRIEU, 2002, p.20)

Diante do exposto, torna-se importante fazer os seguintes questionamentos: O que é inclusão? Quais os desafios encontrados pelos gestores, na inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino? Quais os caminhos a serem trilhados pelos gestores e professores para que a inclusão aconteça? Quais as implicações da inclusão na formação global do ser humano?

Este assunto tem um caráter inquietante e desafiador, sendo tema de discussões nos mais variados contextos social, sendo que se espera que a escola inclusiva consiga responder ao desafio que lhe é colocado e encontre formas de responder eficazmente as necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogênea.

São utilizados como referencias para o desenvolvimento deste trabalho os escritos de Sage (1999), Aranha (2000), Sant’ana (2005), e outros autores que falam sobre o tema tratado.

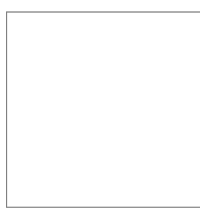
A monografia foi assim organizada: um capítulo falando sobre a exclusão e a inclusão escolar, outro sobre a história do movimento de inclusão escolar, os desafios da educação inclusiva, caminhos para uma educação inclusiva, as necessidades especiais, a educação especial e a legislação e por fim um capítulo abordando o papel do gestor escolar na construção da escola inclusiva.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa trouxe um maior conhecimento através do estudo bibliográfico existente em torno da educação inclusiva, buscando na teoria subsídios para os gestores refletirem sobre a sua importância frente a esta temática e o grande desafio que está se enfrentado. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.

Segundo Gil (1999) a pesquisa caracterizou-se por um estudo exploratório, sendo que a pesquisa exploratória é um trabalho que envolve o levantamento bibliográfico, dessa forma este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, visando proporcionar uma visão geral de um determinado fato.

Assim a pesquisa bibliográfica baseou-se nos seguintes autores: Sage (1999), Aranha (2000), Sant'ana (2005), Alarcão (2001), Antunes (2008), Beyer (2006), Rodrigues (2001) dentre outro.



3 A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR

3.1 A Exclusão Escolar

Desde o início do século passado a questão da exclusão escolar está em constante discussão, entretanto Freitas (2007) afirma que estão surgindo novas formas de exclusão e estas estão sendo implementadas nos sistemas escolares e sobre elas não se tem muito controle e conhecimento. Além disso, o autor afirma que a reprovação é uma antiga forma de exclusão e que agora ela se mostra unida a outras formas de exclusão mais recentes desenvolvidas pelo sistema. “As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007). Neste sentido, Carvalho (2001) afirma que todos os brasileiros estão imersos em uma sociedade que tem grandes desigualdades de raça, classe e gênero, por isso os mesmos estão marcados por essas desigualdades.

Deste modo é possível perceber que a repetência e a evasão escolar são abarcadas pelas definições de fracasso escolar, pois é resultado do baixo rendimento escolar do aluno que deveria cumprir as etapas escolares conforme exige o sistema escolar e que de acordo com Freitas (2007) estão diretamente ligadas à exclusão, visto que, a reprovação está conectada a deficiência do aluno na escola, onde algumas crianças são tratadas como incapazes de aprender, não tendo o direito de se expressarem, cabendo ao professor inserir-lhes o “real” conhecimento. A não adaptação a esse conhecimento é um problema do aluno, que por razões pessoais, emocionais, culturais, familiares, não consegue se sair bem. O professor ao deparar-se com esse aluno e suas dificuldades de aprendizagem acaba por excluí-lo, pois como ele não acompanha o ritmo imposto pelo professor ele não está apto para desenvolver ou adquirir novos conhecimentos. Ou seja, a forma como o professor vê o aluno “fracassado” acaba muitas vezes por determinar a sua interação com ele, influenciando necessariamente na sua auto-imagem e nas

representações a respeito de si mesmo, de seu desempenho como aluno e de suas possibilidades de aprendizagem. Tais representações são conhecimentos construídos na experiência escolar, mas que não são tão facilmente notadas pelo professor quanto aquilo que o aluno está aprendendo em suas aulas. Logo, o professor demonstra desinteresse pelo aluno fracassado e se distancia, pois acredita que ele não conseguirá aprender.

Segundo Silva (2005, p. 02) a exclusão escolar pode ser visibilizada pela incapacidade do aluno realizar atividades tipicamente escolares no espaço de sala de aula, bem como pela inadaptação dos mesmos para agir com sucesso nas ações sociais envolvendo o uso da língua escrita e falada. A primeira limitação é percebida facilmente pelos educadores em contexto de ensino, pois, devido a resquícios de praticas da tradição pedagógica, as habilidades necessárias para um bom desempenho escolar continuam sendo supervalorizadas.

O tema da exclusão faz parte da nossa atualidade e conforme Sawaia (1999) é usado nas diferentes áreas do conhecimento. Permite-nos usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade ate a injustiça e exploração. A exclusão é um processo sutil e dialético, existe em relação à inclusão como parte constitutiva a dela, é um processo que envolve a pessoa por inteiro e suas relações com os outros, sendo um produto do funcionamento do sistema.

Para esta mesma pesquisadora:

(...) a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é processo, configurando nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe idade e gênero, num movimento dialético, entre a morte emocional e a exaltação revolucionaria (SAWAIA, 1999, p. 110-111).

Para a mesma autora algumas pessoas com deficiência podem apresentar traços em sua aparência que extrapolam os parâmetros de normalidade, sobre elas recai, muitas vezes, um imaginário empobrecido, caracterizado pela descrença em suas capacidades intelectuais, amplamente revelador da suposta relação entre a aparência física e a capacidade intelectual.

A relevância da aparência física como atributo na formação de conceitos

sobre a pessoa e que crianças podem ser julgadas por seus educadores como sendo academicamente mais ou menos competentes de acordo com suas aparências, podendo também, por interferência desta categoria, ser alvos de interações mais ou menos favoráveis por parte dos docentes. As percepções equivocadas e a expectativa decorrente delas introduzem um viés sistemático de baixo investimento e negligência para com os processos de aprendizagem destes sujeitos.

Para Dubet (2003), o problema da exclusão escolar não se limita ao núcleo dos alunos com grande dificuldade. Pode-se considerar que ele provoca um efeito de elo sobre o conjunto da experiência escolar na medida em que aparece como uma ameaça difusa de exclusão relativa e revela uma contradição essencial da escola quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e a suas responsabilidades. De fato, o problema da exclusão não é apenas saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores. A escola democrática de massa é definida por uma tensão normativa fundamental, tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos, que não conseguem “ganhar” numa competição que postula a igualdade de todos e procura estabelecer condições.

Em todo o mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade (...) (MEC, 2001, p. 5).

Diante dessa realidade, a atenção volta-se para o aluno-problema, com dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento e que, por isso mesmo, é rotulado como “mais diferente que os outros”, incapacitado, indisciplinado e por isso mesmo é tratado com desigualdade. Se as escolas assumissem a realidade dos alunos e valorizasse as diferenças individuais, poderia resolver diminuir a intensidade ou, ainda, evitar que se acentuem as dificuldades enfrentadas por alunos “comuns”, mas portadores de Necessidades de Educação Especial.

Clastres (1990, p. 123), fala das sociedades primitivas que têm no castigo ou na tortura um elemento importante do ritual de pertença de um jovem ao grupo ao qual nasceu. Fala da tortura contra a própria lei, dura, sempre escrita na pedra, nas

casca das árvores, nos papiros ou representada nos mais diversos objetos que, de alguma forma, lembram a legitimidade da lei promulgada pelo soberano, pelos antepassados e que inspira respeito e terror. Existe, porém, uma diferença: quando a lei é promulgada para todos, ela estabelece a igualdade, não à exclusão.

Na tentativa de salvaguardar a igualdade de oportunidades, criam-se escolas especiais, classes especiais dentro de escolas regulares, e tentam-se, agora, viabilizar os conceitos de inclusão apenas misturando alguns “diferentes” aos “normais”, dentro de uma mesma sala. Colocando o diferente dentro, num canto da sala de aula. Aí ele se vira ou encontra alguém (e pode até ser o professor) que, por piedade, apenas se interessa por ele.

Naturalmente, os indivíduos com Necessidade Educacionais Especiais sofrem da necessidade de que se lhes dê uma mão, um primeiro movimento de impulso na busca de sua inclusão no grupo social.

A marginalização das pessoas portadoras de deficiência, concretizada na ausência de qualquer forma de atendimento organizado na sociedade, é uma ação que reflete uma atitude social de descrença nas possibilidades de mudança da situação da pessoa.

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” é uma condição imutável, leva a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas da população.

No ideário docente, quando se trata do assunto da inclusão, vem acoplada a idéia de um grupo de alunos severamente prejudicados, diagnosticados com deficiências e patologias severas, culturalmente estereotipados e vulgarmente denominados “aluno de APAE”. No entanto, há um outro grande grupo de educandos que tem sido sistematicamente excluído da escola, os quais, no dizer de Ferreira (1985), “sofrem a exclusão encoberta” em razão do seu não-aprender. São todos aqueles que pertencem a grupos que destoam do ideário de bom aluno para a escola, ou seja, os de outra cor de pele, de nível econômico muito baixo, de família desconstituída, entre muitas outras classificações. Esses alunos, que continuamente são apontados por sua diferença no aprender ou, ainda, pela sua impossibilidade de acompanhar o raciocínio da professora, podem até estar matriculados na escola,

mas, na verdade, estão excluídos do processo de aprendizagem.

É tácita a afirmação de que o aluno que não serve para aprender não serve para a escola. A escola acaba por se configurar como um reduto para aqueles que aprendem uma minoria privilegiada, revela-se, pois, uma intenção de seletividade.

Como uma indevida contradição, a escola que pretende acolher os alunos com facilidades nos processos de aprendizagem tem se apresentado, em seguidas oportunidades, de forma bastante medíocre frente às exigências sócias cognitivas desses alunos que aprendem. Os alunos que atendem ao estereotipo da escola, ou seja, os que aprendem bem e não possuem problemas sociais e econômicos, desejam uma escola desafiadora e que os respeite mais como indivíduos com possibilidades cognitivas privilegiadas. Na ausência de uma escola onde o educando se sinta pertencente a uma comunidade, com fins definidos, com objetivos que venham a garantir suas metas pessoais, surgem relatos de alunos inteligentes, mas que se mostram relapsos.

3.2 A Inclusão Escolar

A concretização da escola inclusiva baseia-se na defesa de princípios e valores éticos, nos ideais de cidadania e justiça, para todos, em contraposição aos sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade. Para Sasaki (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papeis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O debate sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência resgata uma questão essencial à constituição de toda a sociedade que se diz avançada: a forma como o ser humano vê e trabalha com as diferenças. Na medida em que avançam as formulações teóricas e o desenvolvimento conceitual sobre os processos de ensinar e de aprender, motivando estudos de investigações na área da educação, e toda comunidade escolar, são chamados a reconhecer e considerar a diversidade. Mesmo assim, o respeito para com a diferença na escola ainda é exercício pouco praticado e muitos são os mecanismos dos qual esta tem se utilizado para ofuscar as expressões da diferença em seu cotidiano.

A educação inclusiva é uma força renovadora na escola, e para Zimmermann (2008) em seu artigo inclusão escolar, ela amplia a participação dos estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma ampla reestruturação da cultura, da nossa práxis e das políticas vigentes na escola. É a reconstrução do ensino regular que, embasada neste novo paradigma educacional, respeita a diversidade de forma humanística, democrática e percebe o sujeito aprendente a partir de sua singularidade, tendo como objetivo principal, contribuir de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal para que cada um se construa como um ser global.

Apesar das iniciativas acanhadas da comunidade escolar e da sociedade geral, é possível adequarmos a escola para um novo tempo. Precisamos estar imbuídos de boa vontade e compromisso, enfrentarmos com segurança e otimismo este desafio, enxergarmos a clareza e obviedade ética da proposta inclusiva, e contribuirmos para o desmantelamento dessa máquina escolar enferrujada.

Sabe-se que dentro da escola os alunos que tem dificuldades para aprender são vistos com outros olhos, por isso, são diferentes. Há os que não conseguem simpatizar-se com o regime disciplinar e também são diferentes.

A escola inclusiva ainda tem um longo caminho a percorrer no Brasil. Segundo Folkis, falar em educação de inclusão implica em se pensar numa escola onde os alunos recebam oportunidades educacionais adequadas às suas habilidades e necessidades; em pensar uma escola da quais todos fazem parte, em que todos são aceitos em que todos ajudam e são ajudados pelos professores, pelos colegas e pelos membros da comunidade, independentemente do talento,

deficiência, origem sócio-econômica ou cultural. Uma escola de inclusão só existe na medida em que aceitarmos que é preciso tirar proveito das diferenças.

Stainback (1999) observa que são vários os benefícios da inclusão:

(a) benefícios para todos os alunos, na medida em que, nas salas de aula, todas as crianças se enriquecem por terem oportunidade de aprender umas com as outras, aprendem a cuidar umas das outras e a conquistar atitudes, habilidades e valores necessários para a sociedade apoiar a inclusão de todos os cidadãos;

(b) benefícios para todos os professores, na medida em que eles têm a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe cooperativa, melhoram suas habilidades profissionais e a mantêm-se informados das mudanças que ocorrem em suas áreas e garantem sua participação nas tomadas de decisões;

(c) benefícios para toda a sociedade, na medida em que a razão mais importante do ensino inclusivo é o valor social da igualdade, pois que se ensina aos alunos que, apesar das diferenças, todos têm direitos iguais. A inclusão reforça a prática de que as diferenças são aceitas e respeitadas. A questão da inclusão não é um direito que os alunos precisam conquistar. Isto é discriminação. O ensino inclusivo é um direito básico e na escola inclusiva a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade e os resultados visíveis são os da paz social e os da cooperação. À escola inclusiva cabe a superação das experiências e padrões do passado, ou seja da segregação e da desigualdade. A idéia tradicional de que pessoas deficientes poderiam ser ajudadas em escolas e instituições especializadas, ambientes socialmente segregados, só serviu para fortalecer os estigmas sociais e a rejeição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V, artigo 59, que trata da educação especial, é explícita em destinar aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais um atendimento educacional que lhes assegure:

- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica;
- terminalidade específica;
- professores com especialização adequada;
- educação especial para o trabalho;
- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais complementares;

-ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais.

Segundo Rodrigues (2001, p. 16), depois de alertar para o fato de que, mais que o aluno, é o conceito homogeneizador da escola tradicional que deve ser mudado, define o conceito de educação inclusiva como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular”. A questão coloca-se na forma como a escola interage com a diferença. Tentativas anteriores, não necessariamente em ordem de tempo dão à dimensão dessa afirmação:

Na escola tradicional, a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir (RODRIGUES, 2001, p. 16).

Evidentemente, quando se fala em escola inclusiva, não se fala apenas das unidades que se arriscam a receber alunos com Necessidade Educacionais Especiais, mas de todo o sistema que, também na prática, deveria ser inclusivo, dispor de recursos materiais e humanos para o atendimento conveniente dos alunos que demandam esses serviços.

A proposta de educação inclusiva possibilita uma educação que aceita, respeita e promove as diferenças, acreditando na possibilidade de aprendizagem independente das dificuldades que possam surgir durante este processo, das condições físicas, emocionais, sociais, lingüísticas, ritmos de aprendizagem, entre outros. Nesse sentido, a escola inclusiva torna-se um convite permanente à reflexão quanto à questão pedagógica, intervenções desenvolvidas junto à escola, exigindo uma revisão das concepções do ensino, da aprendizagem e até da avaliação, onde, geralmente emergem os mecanismos da exclusão.

Acredita-se que incluir alunos diferente-deficientes na classe comum do ensino regular seja viável, mas conforme Tessaro (2005) isto só acontece quando se tem presente à complexidade de tal processo, o qual requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais (recursos orçamentários). Igualmente se faz necessário muito estudo, pesquisa para ampliar o conhecimento, desenvolver e testar formas que viabilizem a verdadeira inclusão

escolar.

Com relação ao tema da inclusão, os documentos legais em vigência do Brasil e em outros países da América e Europa apontam para a idéia da convivência dos alunos com necessidades especiais com todos os demais alunos do ensino fundamental, em classes denominadas “regulares” ou “normais”.

A inclusão é um programa a ser instalado nos estabelecimentos de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor do ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização.

A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais e aproximar a convivência de alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem do grupo de alunos considerados sem impedimentos para a aprendizagem, com prioridade para os agrupamentos a partir da faixa etária.

De acordo com Piaget (1983), o todo é sempre mais que a soma das partes. O próprio aluno com dificuldades de aprendizagem poderá ter desempenhos diferenciados quando trabalha em grupo, situação em que cada elemento tem uma função ou papel a desempenhar nesse pequeno coletivo, e quando trabalha individualmente. A articulação do particular e do coletivo, da dificuldade do potencial, da inclusão e da exclusão faz parte do cotidiano escolar, pela qual o professor tem responsabilidade.

Segundo Macedo (2003), pode-se incluir as crianças com atraso na escolarização, com dificuldades escolares não permanentes, com um “simples” atrasos ou disfunção na fala, com menor possibilidade de atenção concentrada nas atividades escolares, com dificuldades de relacionamento com os colegas, bem como aquelas que não participam das atividades e as que apresentam condutas agressivas.

Conforme Stainback (1999), não restam dúvidas de que a inclusão é um desafio, já que se trata de um novo paradigma de pensamento e de ação, pois que trata da inclusão de todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade deve se tornar uma norma e não uma exceção. O caminho não é, certamente, um

dos mais fáceis. Mudanças dessa natureza não se fazem sem resistências, mas é o único para uma prática social verdadeiramente democrática.

4 A HISTÓRIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A política de inclusão está ligada a uma estratégia global de educação e de modelo econômico, como pode ser visto nas propostas da Declaração de Salamanca, conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais, acesso e qualidade (BRASIL, 1994), em que foram explicitados os princípios políticos e práticas necessárias para favorecer a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na ocasião em que foi elaborada essa declaração estiveram presentes delegações de oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais que reafirmaram o compromisso para com a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em 1990 no evento de Jomtiem, na Tailândia (BRASIL, 1994). Reconheceram, nessa ocasião, que havia urgência na providência de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e definiram estruturas de ação.

Ainda proclamaram:

- toda criança tem direito fundamental á educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e

alcançando educação para todos, além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva a maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1-2).

No Brasil, a política de inclusão tem assumido papel de destaque nas políticas governamentais a partir de 1994, reforçada pelos compromissos firmados na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), quais sejam: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país. Nela está expresso o principal valor de apoio à Inclusão, ou seja, o princípio de igualdade, que no seu artigo 5º diz:

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, p. 7).

De acordo com Aranha (2000), a idéia de igualdade exige que as pessoas diferentes sejam tratadas em condições apropriadas, conforme as suas peculiaridades individuais, ou seja, dando tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais. Para ela, as relações das pessoas com necessidades educacionais especiais e a sociedade foram sofrendo mudanças em relação a conceitos, a valores, a percepções e a práticas prevalecentes, ou seja, houve mudanças nos paradigmas da educação especial.

Mendes (2002) caracteriza o século XVI como período em que a história da educação especial começou a ser traçada. A educação especial nasceu com profissionais médicos que desafiaram o conceito vigente até aquele momento e acreditaram nas possibilidades educacionais de indivíduos até então vistos como ineducáveis. Não havia, naquela época, referencial prático ou teórico para orientá-los, eles atuavam com uma relativa liberdade para testar suas teorias.

No início do século XX, surgem as escolas especiais nas escolas públicas para crianças que não avançavam na escolarização nessa época; houve um aumento das escolas especializadas como alternativa, basicamente, a partir das duas guerras mundiais. Sendo que para Mendes (2002) apenas na metade do século XX é que se pôde encontrar uma conjugação dos principais componentes da

educação especial: algumas propostas metodológicas de ensino, como organização de serviços educacionais e um referencial teórico conceitual.

Para Aranha (2000, p. 3), existem três paradigmas, sendo:

- a) paradigma da institucionalização, que se caracteriza pela criação e manutenção de instituições totais, locais fechados, onde a sociedade obriga que esses cidadãos sejam mantidos, durante toda a vida, segregados, à parte dela;
- b) paradigma de serviços, que considera que a pessoa diferente tem o direito à convivência social, mas se submetendo a um processo de mudanças que o levaria a parecer e funcionar, o mais semelhante possível, como os demais membros da sociedade; e
- c) paradigma de suportes (ou de apoio), que se fundamenta nos benefícios conhecidos provenientes do convívio na pluralidade, com ganhos em desenvolvimento pessoal e social. Sócio-politicamente, esse paradigma se apóia no princípio democrático da igualdade.

É importante considerar que, no paradigma de institucionalização, as pessoas não tinham o direito de opção, de escolha. Para Sasaki (1997), a exclusão, nesse caso, ocorria num sentido total, pois as pessoas portadoras de alguma deficiência não eram admitidas pela sociedade para realizarem qualquer atividade. Nesse período, as pessoas com deficiência eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar. Em algumas culturas, as pessoas com deficiência eram eliminadas. Em outras, eram internadas em instituições de caridade, junto com os doentes e idosos. Essas instituições serviam para dar abrigo, alimento, medicamento e programar algumas atividades para ocupar o tempo ocioso.

A escola regular representava o local onde a integração poderia ocorrer de fato, especialmente para as deficiências menos graves. Houve um aumento das classes especiais em escolas regulares, com metodologias de ensino diferenciadas para atender suas necessidades.

Posteriormente, segundo Mendes (2002), na década de 1970, ocorreu uma mudança filosófica em relação à educação integrada onde as escolas comuns passaram a aceitar a idéia de incorporar os alunos com deficiência em classes comuns ou, ao menos, em classes especiais ou salas de recursos, em ambientes menos restritivos. No campo das propostas educacionais, surge uma estrutura paralela embasada no sistema de cascatas de provisões de serviços.

Estas inserções tinham como base o princípio da normalização que se referia ao direito de toda pessoa portadora de deficiência apresentar um estilo ou padrão de vida, visto como comum ou normal para sua própria cultura. De acordo com Sasaki (1997), esta idéia foi confundida com transformar as pessoas com deficiência em normais, pois só era possível se integrar aquele aluno que conseguisse se adaptar à classe comum, portanto sem modificações no sistema escolar, sendo que aqueles que não conseguissem se adaptar, ou acompanhar os demais alunos, eram excluídos.

De acordo com Mendes (2002), o sistema de cascata foi criticado após a constatação de dois fatos: primeiro, a passagem de crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem de um serviço mais segregado a outro mais integrador, dependia unicamente de seu progresso. Segundo, essas mudanças quase não aconteciam. Esses dois fatos comprometiam os pressupostos da integração escolar.

Para Sasaki (1997), a prática da integração social teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

A integração social, segundo esse autor, tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, desde que ele esteja de alguma forma, capacitado para superar as barreiras físicas e sociais. A prática de integração social vem ocorrendo de três maneiras:

- pela inserção das pessoas com deficiência que conseguiram, por méritos pessoais, utilizar os espaços físicos e sociais, ou seja, sem nenhuma modificação por parte da sociedade;
- pela inserção de pessoas com deficiência, em ambientes separados dentro dos sistemas gerais;
- pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam algumas adaptações específicas no espaço físico comum, pois só então poderão estudar trabalhar, ter lazer, ou seja, conviver com pessoas não deficientes (SASSAKI, 1997, p. 32,35)

Essas formas de integração social, nas discussões de Sasaki (1997), não satisfazem plenamente os direitos das pessoas com deficiência, pois exigem pouca modificação de atitudes da sociedade, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais e tudo é exigido do portador de deficiência diferentemente da inclusão social, onde o processo é realizado pela sociedade que se adapta para incluir, em seus

sistemas sociais gerais, as pessoas com necessidades especiais. Simultaneamente, essas pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade, constituindo-se, assim, um processo bilateral onde as mesmas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Os advogados da inclusão (SASSAKI, 1997; ARANHA, 2000; MENDES, 2002; ALARCÃO, 2001; BEYER, 2006) baseiam-se no modelo social da deficiência que dá ênfase no processo de inclusão e nas mudanças que devem ser operadas na sociedade, ou seja, a sociedade é que precisa ser capaz de atender às necessidades especiais de seus membros.

Considerando dessa maneira, a inclusão social deve contribuir para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações pequenas e grandes, transformações nos ambientes e na mentalidade das pessoas, incluindo os portadores de necessidades especiais. Essas mudanças, para o paradigma da inclusão, têm se caracterizado por uma história de lutas sociais, empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca de seus direitos ao acesso de recursos e serviços.

4.1 Os desafios da educação inclusiva

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos das classes escolar, capaz de atender os alunos cujas situações pessoais características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. (BEYER, 2006, p. 76).

São muitos os desafios encontrados na Educação Inclusiva, uma educação de qualidade para todos. Podemos dizer que o primeiro desafio é o preconceito existente, em uma sociedade que aos poucos vêm diminuindo.

Para Beyer (2006), pessoas com necessidades especiais mencionam que o

maior desafio é o sentimento de rejeição explícita ou mascarada sob a forma de tolerância. Esclarecimentos acerca do sentido e significado da inclusão têm sido outro desafio, considerando os equívocos e as omissões a respeito. O conceito de educação inclusiva deve ser amplamente divulgado para que a sociedade adquira esse conhecimento e perca essa idéia preconceituosa.

A falta de verbas para uma escola adaptada à inclusão vem sendo outro desafio da educação inclusiva. De acordo com as necessidades educacionais especiais de cada criança, a escola deve ter, entre muitos outros materiais, rampas, computadores específicos e individualizados e mobiliários para a sala de aula.

Outra dificuldade que alguns professores que já trabalham com a educação inclusiva apontam é a demora no diagnóstico da criança ou a falta dele, onde a professora deve experimentar de todos os recursos para descobrir a qual melhor se adapta.

Bueno (1999) assinala que um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educacionais especiais”, quer seja para atendimento a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos profissionais de classes regulares que integrem esses alunos.

Numerosos e complexos são os desafios existentes, que não para por aí. Mas, diante deles, nossa atitude deve ser de luta para buscar as parcerias, trocar idéias e reunir experiências.

Portanto, o trabalho docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como a elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciam a profissionalização, valorização e identificação do docente (PIMENTA, 2002, p. 131-132).

O movimento pela sociedade inclusiva é internacional, e o Brasil esta

engajado nele, o que é no mínimo apropriado, já que temos cerca de 15 milhões de deficientes segundo a Organização das Nações Unidas-ONU, cuja grande maioria esta provavelmente aguardando a oportunidade de participar da vida em sociedade, como é seu direito.

Assim necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar. Uma escola que não tenha medo de se arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, e em respostas às necessidades de inclusão.

Então, como atuar numa escola inclusiva? Compreendendo o aluno portador de necessidades educativas especiais e respeitando – o na sua diferença, reconhecendo – o como uma pessoa que tem determinado tipo de limitação (e, embora as dele sejam de conseqüências geralmente mais difíceis, todos tem limitações), mas que também possui seus pontos fortes.

Para isso, é necessário que se abandonem os rótulos, as classificações, procurando levar em conta as possibilidades e necessidades impostas pelas limitações que a deficiência lhe traz. Vale lembrar que o movimento de Educação Inclusiva, frente à realidade educacional brasileira, deve, ainda, neste início, nesta fase de transição, ser visto como um grande avanço, quando recomenda a matrícula do aluno portador de necessidades especiais.

4.2 Caminhos para uma educação inclusiva

O caminho é longo e repleto de desafios, mas que devem ser superados a cada passo. Os professores podem ser comparados a alavancas dos processos da inclusão, cuja meta consiste principalmente em transformar a intenção em ação, atendendo desta forma, os alunos com deficiências na classe regular.

Na última década, uma vasta literatura sobre o tema contribuiu para o avanço das propostas iniciais, sendo que estas apontam para a importância da formação docente, uma vez que o professor depara-se com classes superlotadas e alunos

com problemas de aprendizagem. Nesse sentido Alarcão nos diz que:

Na escola todos são atores, mas os professores são atores de "primeiro plano" e, conseqüentemente, devem-se intensificar os esforços para que lhes sejam garantidas as orientações necessárias ao exercício da profissão docente e que, por outro lado, os professores tomem consciência da sua própria profissionalidade em termos individuais e coletivos (ALARCÃO, 2001 p.15).

Quando se aborda a formação dos professores, convém considerar que a segregação, o preconceito e a discriminação, que acompanham e determinam historicamente o fracasso escolar dos alunos portadores de necessidades especiais, não terão resolução somente com o ato de colocá-las nas classes regulares. Um exemplo é que, quando um professor percebe-se fragilizado ao lidar com assuntos dos quais se sente despreparado, ele se vale da resistência. Com isso, ao invés de um aliado para o alcance das propostas, ele acaba determinando, muitas vezes, uma inclusão superficial, aparente, configurando-se em uma forma cruel de exclusão.

Para Morina (2004) a inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas aonde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos das mesmas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos.

Segundo Granemann (2005), essa proposta de educação também implicará em uma nova postura da escola, que deverá propor, no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que verdadeiramente favoreçam a integração social e a opção dos agentes educativos por práticas heterogêneas e atentas à diversidade existente na escola. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, esse processo busca uma pedagogia que se amplie frente às diferenças do alunado. É um novo paradigma que desponta em defesa da idéia de viver a igualdade na diferença, integrar na diversidade.

O desafio, conforme Granemann (2005) é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os

alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes alimentadoras dos indesejáveis estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente acerca dos direitos de cada um.

Atribui-se aos professores, de acordo com Alarcão, um novo papel como atores sociais responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida. Ao mesmo tempo, impõe-se uma nova forma de gestão, em que os dirigentes escolares assumam uma liderança mobilizadora de vontades e idéias partilhadas e efetiva gestão de serviços e recursos (2001, p.11-12).

Assim necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar. Uma escola que não tenha medo de se arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, e em respostas às necessidades de inclusão.

Cabe a escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos, e nesta busca de respostas para atender à diversidade, o processo pedagógico fica, com certeza, mais rico, propiciando uma melhor qualidade de educação para todos. São dessa forma que todos se beneficiam da educação inclusiva, que todos se enriquecem: alunos, professores, família e comunidade. (SASSAKI, p. 68, 1997)

5 AS NECESSIDADES ESPECIAIS

5.1 Fatores que interferem na aprendizagem

Pretende-se aqui analisar os fatores que interferem na aprendizagem do aluno, relacionada à dificuldade que cada indivíduo, buscando fundamentação teórica, tendo o propósito de discuti-lo como um elemento resultante da integração de várias forças que englobam o espaço institucional (a escola), o espaço das

relações (vínculos do educador e educando), a família e a sociedade em geral.

Para Strick e Smith (2001, p. 23), as dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e só podem ser, formalmente, identificadas quando uma criança começa a ter problemas na escola. As crianças com dificuldades de aprendizagem são suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola, são curiosas e querem aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil explicar qualquer coisa a eles.

Conforme Fierro (1996) há vários fatores que interferem no processo de aprendizagem, sendo que atualmente não há dúvidas que os fatores internos possam promover ou inibir o desempenho escolar. Os problemas emocionais podem conduzir a futuras formas de indaptação tanto em nível individual, como em nível escolar e social, uma vez que tais dificuldades não são tão passageiras e leves como antes se acreditava ser. A partir daí, vem à necessidade de no contexto educacional, olhar o aluno em sua totalidade, considerando suas características de personalidade, seu estado emocional, suas crenças e cognições frente à aprendizagem.

Para Chaves e Santos (2002), os problemas de aprendizagem podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar. Surge em situações para cada aluno, o que requer uma investigação no campo em que ele se manifesta. Qualquer problema de aprendizagem implica um trabalho amplo, trabalho do professor junto à família da criança para analisar situações e levantar características visando descobrir o que está representando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda. Sob este aspecto é importante o professor estar atento aos seus alunos, procurando interagir com eles na intenção de saber sobre seu lado familiar, como vivem e o seu dia-a-dia na comunidade. Adquirindo a confiança do aluno o professor poderá desvendar possíveis dificuldades na sua aprendizagem.

Ao falar-se de dificuldades de aprendizagem, além de tentar-se analisar os fatores que contribuem para o seu surgimento, é necessário conceituar aquilo que viria a ser seu oposto: a aprendizagem. Fernández (2001) relata que todo o sujeito

tem a sua modalidade de aprendizagem e os seus meios para construir o próprio conhecimento, e isso significa uma maneira muito pessoal para se dirigir e construir o saber.

Já Piaget (1976), busca subsídios na linha cognitivista para desenvolver uma caracterização do processo de aprendizagem. Ele afirma que a aprendizagem é um processo necessariamente equilibrante, pois faz com que o sistema cognitivo busque novas formas de interpretar e compreender a realidade enquanto o aluno aprende.

Bossa (2000), afirma que a aprendizagem é um fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida.

A escola não existe desvinculada do sistema sócio-econômico, mas, pelo contrário, é um reflexo dele. Portanto, a possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno dependerá em parte, de como essas informações lhes chegaram, lhes foram ensinadas, o que, por sua vez, dependerá nesta cadeia, das condições sociais que determinam à qualidade do ensino. Segundo Millot:

[...] é na família que o processo de aprendizagem se inicia. Num processo de transferência, o amor sentido pela criança por seus pais e mais tarde, por seus professores, é o que vai continuar a ser o motor da aprendizagem. Assim, a família e a escola possuem um elemento comum: a criança. Os problemas de adaptação escolar vão se refletir na família. Existe uma grande discrepância entre o que os pais identificam como sendo realmente 'problema' e o que a escola valoriza como tal (MILLOT, 1987, p. 68).

Conforme a autora citada acima desde os primeiros estudos sobre o fracasso escolar, observou-se que as crianças que ingressavam tardiamente, repetiam o ano, obtinham baixas qualificações ou abandonavam os estudos, pertenciam majoritariamente aos mesmos setores da população chamados então "populares", àqueles que não haviam recebido educação sistemática até a criação da escola pública.

As dificuldades de aprendizagem escolar podem conduzir a uma aprendizagem mais lenta da criança vinda de um sistema sócio-econômico menos favorecido. Outra justificativa remonta aos currículos escolares que são planejados em desacordo com a realidade da criança. Sobrecarregados de tantos males estas crianças acabam aprendendo que não poderão aprender, buscando estratégias de

sobrevivência nesse sistema, tentam adequar-se às normas e copiam do quadro mesmo sem saber como e por que. Outros se recusam a copiar, procuram outras atividades para fazer, surgindo o espaço ideal para a indisciplina.

A autora enfatiza que a ausência da família é considerada como um fator que contribui para as dificuldades de aprendizagem durante tal processo. A influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, além de sérios obstáculos à aprendizagem escolar.

5.2 Dificuldades de Aprendizagem Relacionadas às Dificuldades na Comunicação

Tratar de dificuldades de aprendizagem não é algo fácil, pois, às vezes muitas pessoas deparam-se com uma determinada dificuldade de diferenciar “necessidades educativas especiais” de dificuldade de aprendizagem. Indivíduo que possuem dificuldade de aprendizagem apresenta os problemas bem mais localizados, ou seja, tem uma linha desigual em seu desenvolvimento, seus problemas de aprendizagem não têm relação com pobreza ambiental e não são devido a um atraso mental ou transtornos emocionais (ZACHARIAS, ca2007).

As dificuldades de aprendizagem são determinadas por muitos fatores; podem ser causados por deficiências alimentares, até problemas mentais, genéticos, algumas alterações no sistema nervoso central, disfunções sensoriais e diversos outros problemas que condicionam as dificuldades (LIMA et al., 2006, p. 186). A presença de problemas de aprendizagem que já existam na família de crianças que possuem distúrbios específicos de aprendizagem, também se constata como um fator de risco.

A seguir iremos abordar as principais dificuldades de aprendizagem relacionadas com a comunicação tais como: dislalia, dislexia, discalculia, disgrafia e

disostografia.

5.2.1 Dislalia

Para Zevallos (2009) a dislalia é o transtorno de linguagem mais comum em crianças e o mais fácil de se identificar. A dislalia é um distúrbio da fala que se caracteriza pela dificuldade de articulação de palavras: o portador da dislalia pronuncia determinadas palavras de maneira errada, omitindo, trocando, transpondo, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas a elas. A dislalia é muito variada. Existem dislalias orgânicas, audiógenas, ou funcionais. A dislalia funcional é a mais freqüente e se caracteriza incorretamente o ponto e modo de articulação do fonema. A dislalia orgânica faz com que a criança tenha dificuldades para articular determinado fonemas por problemas orgânicos. Quando apresentam alterações nos neurônios cerebrais, ou alguma má formação ou anomalias nos órgãos da fala. A dislalia audiógenas se caracteriza por dificuldades por problemas auditivos. A criança se sente incapaz de pronunciar corretamente os fonemas porque não ouvem bem. Em alguns casos, é necessário que as crianças utilizem próteses. Uma recomendação fundamental para impedir o desenvolvimento da dislalia é para que os pais e familiares do dislático não fiquem achando engraçadinho quando a criança pronuncia palavras de maneira errada, como “Tota-Tola”, ao invés de “Coca-Cola”.

5.2.2 Dislexia

Para José e Coelho (1995, p. 84), a dislexia é um tipo de distúrbio da leitura que colocamos como causa porque provoca uma dificuldade específica na

aprendizagem da identificação dos símbolos gráficos, embora a criança apresente inteligência normal, integridade sensorial e receba estimulação e ensino adequados.

Ciasca (2005, p. 6), define dislexia:

Falha no processamento da habilidade da leitura e escrita durante o desenvolvimento. A dislexia como um atraso do desenvolvimento ou a diminuição em traduzir sons em símbolos gráficos e compreender qualquer material escrito é o mais incidente dos distúrbios específicos da aprendizagem, com cifras girando em torno a 15% da população com distúrbios da aprendizagem, sendo dividida em três tipos: visual, mediada pelo lóbulo occipital, fonológica mediada pelo lóbulo temporal, e mista com mediação das áreas frontal, occipital, temporal e pré-frontal.

A dislexia, segundo Dubois et al. (1993, p.197), é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados. À dislexia, segundo o lingüista, interessa de modo preponderante tanto a discriminação dos signos fonéticos quanto o reconhecimento dos signos gráficos ou a transformação dos escritos em signos verbais.

Conforme a Associação Brasileira de Dislexia-ABD, as principais dificuldades apresentadas pela criança disléxica são: demora de aprender a falar, a fazer laço nos sapatos, a reconhecer as horas, a pegar e chutar bola, a pular corda, tem dificuldades para escrever números e letras corretamente, dificuldades para ordenar as letras do alfabeto, meses do ano e sílabas de palavras compridas, distinguir direita e esquerda, apresenta dificuldade incomum para lembrar a tabuada, atrapalha-se ao pronunciar palavras longas.

5.2.3 Discalculia

A linguagem é fundamental para o sucesso escolar. Ela está presente em todas as disciplinas e todos os professores são potencialmente professores de linguagem, porque utilizam a língua materna como instrumento de transmissão de informações. Muitas vezes uma dificuldade na aprendizagem da matemática está mais relacionada à compreensão do enunciado do que ao processo operatório da solução do problema. Os disléxicos, em geral, sofrem também de discalculia –

dificuldade de calcular – porque encontram dificuldade de compreender os enunciados das questões.

Segundo Ciasca (2005, p. 6)

discalculia é uma falha na aquisição da capacidade e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos. Basicamente, a dificuldade está no reconhecimento do número e do raciocínio matemático. Atinge de 5 a 6% da população com dificuldade de aprendizagem e envolve dificuldade na percepção, memória, abstração, leitura, funcionamento motor; combina atividades dos dois hemisférios.

Segundo Jose e Coelho (1995) a discalculia é uma dificuldade de aprender aritmética que podem ter varias causas, sendo que há dois tipos de distúrbio de memória auditiva que interferem na matemática: os problemas de reorganização auditiva que impedem a criança de recordar números com rapidez, ela reconhece o numero quando o ouve mas nem sempre consegue dizê-lo quando quer; e quando a criança não consegue ouvir os enunciados apresentados oralmente e não é capaz de guardar os fatos, o que impede de resolver os problemas matemáticos propostos.

5.2.4 Disgrafia

A disgrafia, segundo Jose e Coelho (1995) é a dificuldade em passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa, caracteriza-se pelo lento traçado das letras, que em geral são ilegíveis. A disgrafia, normalmente vem associada à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversão de letras consequentemente apresenta dificuldade na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto. A habilidade de escrita está abaixo do nível esperado para idade cronológica, escolaridade e inteligência, associada ou não ao transtorno de leitura.

Segundo Ciasca (2005, p. 6), define a disgrafia como:

falha na aquisição da escrita; implica uma inabilidade ou diminuição no desenvolvimento da escrita. Atinge 5 a 10% da população escolar e pode ser dos seguintes tipos: disgrafia do pré-escolar: construção de frases: ortográfica e gramatical: caligrafia e espacialidade.

5.2.5 Disortografia

A disortografia, conforme relata Pavão (2006), é uma dificuldade relacionada com a escrita. Caracteriza-se pela escrita incorreta, com erros e trocas de grafemas. A capacidade de analisar a palavra falada e configurar corretamente os fonemas falados é importante para um bom desenvolvimento da ortografia. A aptidão para dividir a cadeia falada em fonemas e assim reconhecê-los, diferenciá-los e seqüenciá-los na ordem em que se apresenta, é essencial para a escrita. Esse transtorno da escrita apresenta-se como uma persistência de trocas de natureza ortográfica (como ch por x, ou s por z, e vice-versa), aglutinações (de repente/derepente, tem que/temque), fragmentações (em baraçar); inversões (in/ni, es/se) e omissões (beijo/bejo), após a 2ª série do Ensino Fundamental ou equivalente. Estas alterações devem ser observadas com determinada freqüência, e em vocabulário conhecido pelo aluno.

Enfim, sabemos que no cotidiano escolar encontramos uma multiplicidade de alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que, na maioria das vezes, não são identificadas e eles não são atendidos em suas reais necessidades. Talvez a maioria das dificuldades não tenha causas orgânicas e não esteja relacionada às atividades cognitivas da criança, mas seja resultado de problemas educativos ou ambientais. Estratégias de ensino ineficientes podem prejudicar o nível de sucesso das crianças na realização de tarefas, gerando problemas como falta de autoconfiança e efeitos negativos sobre a aprendizagem comprometendo aspectos como a atenção, concentração, memória, coordenação motora e outros.

Como aponta Frank (2003), psicólogo educacional e também disléxico, o caminho a ser trilhado é trabalhoso, mas com o apoio adequado pode-se e deve-se ir atrás de seus sonhos e ser feliz.

6 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A LEGISLAÇÃO

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as 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 (BRASIL, 1997, p.5).

Antes do século XX o sistema educacional brasileiro ignorava os portadores de necessidades especiais. Se uma criança assim nascia, para o Estado a responsabilidade era dos pais ou da própria criança e, como tal, ela devia “pagar sua culpa”. Essa afirmação, evidentemente, jamais apareceu explícita em qualquer texto constitucional, mas, ainda que não registrada, simbolizava o pensamento da maioria e a legislação no poder vigente. A exclusão, que aos olhos de hoje tanto revolta, não era encarada como discriminação e, portanto, era abertamente admitida.

Da ignorância para a formação de “classes especiais” foi um longo caminho e, à primeira vista, pensava-se que a mentalidade evoluiria. Entretanto, não foi assim. Ordenar as crianças em salas de A a Z, onde a primeira letra era designada aos alunos mais “fortes” e a última aos alunos mais “fracos”, foi um reconhecimento da existência de problemas de aprendizagem, mas também algo segregacionista, responsabilizando essas crianças por serem diferentes e, conseqüentemente, incapazes.

Somente a partir da década de 1950 é que, timidamente, começaram a surgir aqui escolas especializadas e, mais tarde, classes formadas unicamente por alunos com necessidades especiais em escolas comuns. Era um bom avanço, todavia, sensibilizava apenas uma minoria, geralmente representada por pais que, em casa, viviam o drama de ter crianças portadoras de diferenças de acordo com o padrão de normalidade já estabelecido. Mas com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, ratificada e confirmada na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994, tudo mudou. O mundo assumiu o atraso de um passado de vergonha, deu voz a uma nova mentalidade

social e, para redimir-se, foi criado o mais completo texto sobre a inclusão educacional. Influenciado por essa nova mentalidade social, o Brasil mudou. Oficialmente o país se percebeu usando uma pedagogia de exclusão e, ao assumir a culpa, assinou, juntamente com outros países, a Declaração de Salamanca. Pelo menos do ponto de vista legal, começava a aparecer à pedagogia da inclusão, um amplo conhecimento sobre como trabalhar, em sala de aula comum, com quem não era igual aos demais.

Entretanto, para que isso de fato ocorra, é necessário reconhecer que a inclusão implica uma reestruturação das escolas e a necessidade de implementação de uma pedagogia voltada para a diversidade e para as necessidades específicas do aluno em diferentes contextos. Assim, comprova-se que tudo o que já foi feito representa um salto expressivo, mas, infelizmente, ainda não saiu do papel.

Conforme Antunes (2008, p.16)

A base legal da inclusão é extremamente forte, mas pouco conhecida. A inclusão deve se dar desde os primeiros anos de vida e esse conceito abrange desde pessoas portadoras de deficiências até os que possuem necessidades educacionais especiais, de caráter temporário, intermitente ou permanente.

A educação especial é considerada pela Constituição Brasileira parte inseparável do direito à educação. A posição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) segue caminho igual e a considera uma forma enriquecida da educação em geral. No Brasil, nossa legislação é uma das mais avançadas do mundo. A Constituição Federal estabelece, no artigo 208, III, que “É dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa determinação é ratificada por leis posteriores, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (em seu artigo 54, III, de 1990, que também afirma que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 58, de 1996); e no Decreto-Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

O Ministério da Educação (MEC) desenvolve, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, uma política que visa à integração das crianças com

dificuldades e com necessidades especiais no sistema de ensino, propondo a inclusão sem limites.

Conforme Antunes (2008, p.18)

Não é fácil implantar uma nova pedagogia para combater um mal quando se admite que ele é enorme. No entanto, a inclusão não mais pode permitir retrocessos, pois se apóia na aceitação das diferenças individuais como atributo, jamais como obstáculo no direito de participar. Parece ter chegado finalmente a hora de descobrir que é essencial valorizar o que a espécie humana possui de mais extraordinário – sua formidável diversidade.

Pensar na inclusão de pessoas diferentes é pensar com nobreza. As flores, por exemplo, não são diferentes umas das outras? Não são diferentes os animais? Existe entre as flores uma cor que se pode afirmar correta, sendo as outras cores erradas? Podemos pensar que existem animais, árvores e insetos que, por não serem iguais a outros, não têm direito a ocupar seu espaço no ambiente? Será que um aluno chinês é tão diferente de um brasileiro, fazendo com que essa desigualdade nos permita acreditar que um tenha mais direito que outro? Eis uma das muitas razões que reforçam que a inclusão de pessoas diferentes não deve ser ato de bondade, mas gesto de grandeza.

A qualidade do ensino consiste em desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia para tomar decisões, a capacidade de resolver problemas com criatividade e capacidade crítica, visando, porém atender aos interesses dos grandes blocos econômicos internacionais.

Qualidade social da educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entende os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover.

Ser cidadão significa ser participe da vida social e política do país. A escola é um espaço privilegiado para ler, escrever, contar e a desenvolver habilidades importantes, mas isto não basta para promoção da cidadania.

De acordo com Pacheco (2005), a Lei Federal n. 11.114, de maio de 2005, modifica a redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental. Desde então, presenciaram-se debates entre educadores e a movimentação de redes públicas de ensino, motivados por

esse dispositivo legal que precisa ser analisado no contexto das políticas educacionais brasileiras das últimas décadas.

Inicialmente, parece ser necessário retomar alguns momentos significativos na construção dessa nova estruturação do ensino fundamental. A LDB 5692/71, que vigorou até a promulgação do texto atual - LDB 9294/96 –, definia em seu artigo 19 a obrigatoriedade de ingresso no ensino de 1º grau (hoje, ensino fundamental) das crianças com idade mínima de sete anos.

Conforme Rayo (2004, p. 111), a Educação em Direitos Humanos e para Paz com vocação internacional enfrenta vários desafios e tensões. Educar nos direitos humanos no seio das instituições escolares significa permitir aos alunos escrever, falar e pensar o mundo em uma linguagem com significados múltiplos, o que implica permitir-lhes o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento de suas capacidades e as oportunidades para discordar criticamente sobre a forma de como é governado o mundo.

A Educação para a Paz exige, em primeiro lugar, um trabalho de sensibilização daquelas situações de agressão ou de colaboração que se manifestam tanto na sociedade como no interior das instituições educativas, assim como a aquisição de comportamentos de cooperação.

7 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovações e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

Sage (1999, p. 129), faz uma análise entre o gestor escolar e a educação

inclusiva, e reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são muito importantes neste processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. Segundo ele as mudanças necessárias para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula, sendo assim o papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos.

Conforme Sage (1999), o primeiro passo é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular, o segundo é ter uma equipe preparada para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, o terceiro passo está na criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola, e o quarto passo seria ter mais tempo disponível para refletir sobre a prática desenvolvida.

O papel do diretor em provocar mudanças necessárias do sistema em cada nível (o setor escolar central, a escola e cada turma) é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo encorajando as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão (SAGE, 1999, P. 135).

O gestor escolar deve incentivar as potencialidades possíveis e estas tornarem-se ações criativas e inovadoras. Para Gandin (1994, p. 24), a participação é construção em conjunto, No processo participativo todos têm sua palavra a dizer.

Para obter-se êxito na proposta de uma educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados, docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas (SANT'ANA, 2005, P. 228).

A autora citada acima afirma que cabe aos gestores escolares tomar as providências de caráter administrativo, necessárias à implementação do projeto de educação inclusiva.

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo a capacitação de professores, o

fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola (SANT'ANA, 2005, P. 228).

O gestor escolar deve entender o conhecimento como um processo de construção e não como um produto, daí a escola vir a ser um lugar de ampliação do saber que o aluno trás de casa. A escola precisa prover meios para que o aluno consiga vencer as suas limitações e ampliar sua capacidade de comunicação e de vivência em sociedade. Diante do exposto, pensamos que o gestor escolar não deve intimidar-se com os problemas que surgirão no seu trilhar, são dificuldades que com muito cuidado e convicção vão sendo acompanhados.

Prieto (2002), afirma que os gestores devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva, que no Brasil so será realidade quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e municípios.

Acredita-se que hoje os gestores devem ser profissionais comprometidos em atender às diversidades dentro de suas singularidades, buscando a formação integral do indivíduo e com a formação do cidadão, apto a exercer cidadania. Cabe aos gestores acompanharem e proporcionarem de perto o desenvolvimento integral dos educandos, buscando promover por um lado às conquistas individuais e coletivas e por outro lado, trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais no processo educativo.

Carvalho (2004, p. 29) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Em suas palavras:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

Ao bom administrador compete envolver o grupo que dirige não só na

execução mais também no planejamento ou programação, e na avaliação das atividades desenvolvidas. Sua posição enquanto líder influencia todas as pessoas que gere na escola, sendo que a sua versatilidade e sua habilidade irão direcionar a qualidade e o desempenho do seu pessoal.

Neste cenário, a escola torna-se responsável por todos educandos, e não apenas por alunos regulares ou os ditos “especiais”, integrando-os ao trabalho com especialistas e toda a equipe. É importante ressaltar que o novo traz receios, e o gestor deve estar atento à este temor, encorajando todos o participantes do processo de inclusão à uma busca de novas práticas, apoiando o corpo docente para a aquisição de uma atitude inclusiva respeitando sempre a individualidade de cada um.

A UNESCO, através da Declaração de Salamanca afirma:

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo. (...) Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

Rodrigues (2006, p. 306) afirma ser um desafio ao exercício da profissão do diretor a proposta de educação inclusiva, pois este profissional não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas), um funcionário (que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida). A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, busquei compreender o papel do gestor no processo de inclusão, entendendo que é peça fundamental no ambiente escolar quanto ao atendimento a todos, independentemente de qualquer diferença. Para que essa realidade tão esperada aconteça de fato o gestor deve realizar seu trabalho pautado em uma gestão democrática, onde todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem realizem um trabalho integrado objetivando a transformação da escola: sendo ambiente de estudo, mas também um lugar onde todos compreendam as necessidades específicas de cada um, tendo “empatia”, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Considero que a relação entre esses profissionais merece atenção, pois a limitação do debate relativo à inclusão aos domínios da educação especial restringe demasiadamente as chances de produção de novas relações e de uma escola que esteja em maior sintonia com os pressupostos de uma educação inclusiva.

Na escola inclusiva deve-se ter uma equipe especializada com espaços privilegiados à disposição de todos os alunos da escola; uma equipe que também se integra ao corpo docente para partilhar procedimentos didáticos que se fazem necessários para algumas situações em especial, mas também para aqueles que só tem a ganhar com uma escola de maior qualidade, ou seja, todos os alunos e que esta escola propicie uma educação que de fato seja a síntese entre o patrimônio cultural da humanidade, e que o professor tenha condições de tratar os alunos como seres únicos a serem socializados.

É fundamental que a população possa dizer e olhar o mundo valendo-se de uma linguagem que contenha a possibilidade de transformação da sociedade injusta e de afirmação de seus direitos, não sendo veículo de sua subalternização. É necessário perceber que a construção e o uso da linguagem é um processo permanente de criação e de repetição. Defende-se uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

Acredita-se numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo. Entende-se que, para participar da construção desta nova escola, nós educadores e educadoras, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competências técnicas, valores humanistas e socialistas. Compreende-se que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social da humanidade.

Apreendeu-se que a escola para ser inclusiva é preciso que o gestor atue como o articulador de todo esse processo, sabendo que na realização deste trabalho se faz necessário uma diversidade de ações pedagógicas que favoreçam a construção deste espaço. Outro ponto de grande relevância, é compreender a escola a partir de sua função social para a transformação dos indivíduos, em relação a convivência harmoniosa na escola e sociedade, sendo fundamental para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

É preciso que todos os gestores tenham consciência de que a escola só será acolhedora a partir de um processo educativo comprometido com a inclusão, especificamente dos portadores de necessidades educativas especiais, tornando-se uma escola aberta e sua gestão verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em :www.dislexia.org.br
Acesso em 22 de jul. de 2010.

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial**: temas atuais. São Paulo: Marília, 2000.

BAPTISTA, C.; BEYER, O. H. et al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas: Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed.,1997.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na**

educação básica. MEC: SEESP, 2001.

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

____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Brasília, DF, 1993.

____. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1996.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas? Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_crianças_com_necessidades_ee.asp Acesso em: 2 de jun.2010.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & sociedade,** nº 77, p.20, dez. 2001.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado.** São Paulo: Francisco Alves, 1990.

CHAVES, S. S.; SANTOS B. S. **Problemas de aprendizagem:** Fracasso escolar, de quem aprende ou de quem ensina? Disponível em < www.neadunama.br>. Acesso em 28 de jun. de 2010.

CIASCA, S. M. Distúrbio de Aprendizagem. Uma questão de Nomenclatura. IN Revista **SINPRO**. Rio de Janeiro, 2005.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Lingüística**. Direção e Coordenação geral de Izidoro Blinsteins, São Paulo: Cultrix, 1993.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Centro Brasileiro para a infância e Adolescência**. Ministério da Ação Social. Brasília, 1990.

FRANK, R. **A Vida Secreta da Criança com Dislexia**. São Paulo: Editora Mbooks, 2003.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERNÁNDEZ, A. **O Saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIERRO, A. **Personalidade e aprendizagem no contexto escolar**. Disponível em: <<http://scielo.bvs-psi.org.br>> Acesso em 29 de jun. de 2010.

FREITAS, L. C. de, **Eliminação adiada**: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Disponível em< www.scielo.br> Acesso em 01 de jul. de 2010.

FOLKIS, B. A. **Inclusão, ainda um desafio na educação**. Disponível em<<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/inclusaoaindaumdesafio.htm>>. Acesso em 01 de jul. de 2010.

GANDIN, D. **A pratica do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRANEMANN, L. J. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola**: uma proposta necessária e em ascensão. Disponível em<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3634--Int.pdf>>. Acesso em 20 de jul. de 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 7.ed. São Paulo:Ática, 1995.

LIMA, R.;MELLO,R.;MASSONI,I.C. **Dificuldades de aprendizagem**: queixas escolares e diagnósticos em um serviço de neurologia infantil. In: Revista **Neurociências**, v.14, n. 47, São Paulo:Universidade Federal de São Paulo, 2006, p. 185-190.

MACEDO, L. **Fundamentos para a educação inclusiva**. Disponível em:<<http://www.educacaoonline.com.br>>. Acesso em: 25/06/2010.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs) **Escola Inclusiva**. São Carlos: UFSCAR, 2002.

MILLOT, C. **Freud, anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MORIÑA, A. **Teoria e prática da educação inclusiva**. Archidona: Cisterna, 2004.

PACHECO, D. D. Z. **Ensino fundamental de nove anos: a quem interessa?** Paulínia/SP, 2005.

PAVÃO, V. **Dislexia e Disostografia: a importância do diagnóstico**. Disponível em < www.igt.br > Acesso em 01 de jul. de 2010.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1983.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central ao desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar.1976.

PIMENTA, S.. ANASTASIOU, L. **Docência na Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIETO, R. G. **Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C.F. (Orgs.) **Escola inclusiva**. São Carlos: edufscAR, 2002. p. 45-60.

RODRIGUES, D. **A educação e a diferença**. In: RODRIGUES, David (org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo:

Summus, 2006. p. 299-318.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Medicas, 1999. p.129-141.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago.,2005.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z** – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Barder (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e etica da desigualdade social. Editora vozes: Petrópolis, 1999.

SILVA, W. R. **Subvertendo a exclusão escolar**: A mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escuta. Disponível em<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37418208.pdf>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

TESSARO, N. S. **Concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. Disponível em< www.abrapee.psc.br>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

TEZANI, T. C. R. **A relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais.** Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigothaitezani.pdf>. Acesso em 26 de agosto de 2010.

RAYO, T. J. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**/José Tuvilla Rayo; trad. Jussara Haubert Rodrigues. -Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Ministério da Educação e Ciência de Espanha: Salamanca, Espanha, 1994.

ZACHARIAS, V. L. **O que são realmente dificuldades de aprendizagem?** Disponível em: < <http://www.centrorefeducacional.com.br/adificeis.htm>>. Acesso em: 26 de junho/2010.

ZIMMERMANN, E. V. **Inclusão escolar.** Disponível em < <http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusão-Escolar/pagina1.html>>. Acesso em 26 de jun.de 2010.

ZEVALLLOS, P. **Dislalia infantil.** Disponível em <<http://br.guiainfantil.com/saude/195-dislalia/358-dislalia-infantil.pdf> >. Acesso em 28 de jun. de 2010.