

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO PARADIGMA DA IGUALDADE PARA
O PARADIGMA DA DIVERSIDADE

Claudia S. G. Barreto¹ - UFG

Marlene Barbosa de Freitas Reis² - UEG

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre o tema da educação inclusiva no contexto educacional, bem como os desafios ainda presentes na formação de professores para lidar com a diversidade nas salas de aula. O trabalho se inicia com uma breve abordagem de termos relevantes sobre a concepção de educação inclusiva a fim de situar o leitor neste “novo” paradigma de educação. Em seguida, é realizada uma análise acerca das políticas públicas que norteiam as práticas pedagógicas e a formação de professores para práticas inclusivas. Em última análise, o artigo aponta perspectivas para a efetivação de uma educação inclusiva por meio da valorização do profissional da educação e o respeito à diversidade humana. Nesse contexto discutem-se os atuais projetos de formação docente que se apresentam em uma estrutura aligeirada do conhecimento deixando de aprofundar conhecimentos que possibilitam ao docente vislumbrar um contexto mais amplo de conteúdos voltados para a grande diversidade que constitui o processo educacional numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Práticas educacionais, Diversidade e Políticas públicas.

INCLUSIVE EDUCATION: FROM THE EQUALITY PARADIGM TO THE DIVERSITY
PARADIGM

Abstract: This article presents reflections on the subject inclusive education in the educational context, as well as the challenges to deal with the diversity in the classrooms, that are still present in the professors' training. The work is initiated with a brief boarding of important terms on the conception of inclusive education in order to point out the lecturer in this “new” educational paradigm. After that, an analysis is accomplished, concerning the public politics that guide the pedagogical practices and the professors' training to the inclusive practices. In last analysis, the article points perspectives to the effectuation of an inclusive education through the valuation of the education professional and the respect to human diversity. In this context we argue the current projects of teaching training that are presented in a brief structure of the knowledge, that does not go deep into the knowledge that make possible to the professor visualize an ampler context of contents directed to the great diversity that constitutes the educational process in an inclusive perspective.

¹ Pedagoga. Especialista em Pedagogia Montessoriana pela Deustch Montessori Gessellschaft/ Alemanha. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Doutoranda do Programa Ciências da Saúde pela UFG. Docente do CEPAE/UFG. E-mail: csgbarreto@hotmail.com

² Pedagoga. Especialista em Planejamento Educacional. Mestre em Educação. Doutoranda em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ/UEG. Professora de Estágio no curso de Pedagogia da UEG – Inhumas. Tel: (62) 3218-6386; e-mail: marlenebfreis@hotmail.com

Key-words: Inclusive Education, Educational Practices, Public Politics and Diversity

1. INTRODUÇÃO

Acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a escola inclusiva é um dos grandes desafios da educação na atualidade.

Frente a este desafio, entende-se a urgência e a necessidade de romper com os velhos paradigmas de uma educação padronizada e com a visão homogênea de alunos classificados segundo padrões de normalidade. Ou seja, romper com o modelo de educação que segrega e exclui aqueles que não se enquadram aos padrões estabelecidos pela sociedade.

Contudo, temos observado e testemunhado, sobretudo na última década, grandes avanços na luta pela ruptura da “Pedagogia da Igualdade” em favor da “Pedagogia da Diversidade”, reconhecendo que a inclusão no ambiente educacional é essencial para o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos. Neste contexto, considera-se nesse trabalho, educação para a diversidade na perspectiva inclusiva, a garantia de acesso, de permanência, e, sobretudo a garantia de aprendizagem a todos os educandos, de forma indistinta.

O movimento denominado de Inclusão vem influenciando a formulação e implementação de políticas públicas e desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos. No Brasil, muito já se avançou, mas há ainda muitos desafios a vencer e muitos outros a conquistar, principalmente, no campo educacional, nos seus diferentes níveis e modalidades.

A expressão “diversidade” tem sido frequentemente empregada com múltiplos significados; na área social, física, emocional, ambiental, mas, sobretudo cultural. Dada a sua amplitude e complexidade conceitual, vale destacar que neste estudo, diversidade é tratada como variedade e convivência de idéias diferentes, de pessoas diferentes no mesmo espaço onde o paradigma da heterogeneidade sobrepõe o da homogeneidade. Por isso, abarca as concepções da educação inclusiva.

Esta concepção insita pensar o espaço educacional como espaço de oportunidades de debates, de estilos e ritmos de aprendizagens diferentes, por isso abarca as concepções da educação inclusiva, isto é, uma educação que prima para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, para o favorecimento da construção de

um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008). Esta é a concepção de inclusão e diversidade adotada neste trabalho.

2 . CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Por vivermos em uma cultura em que prevalece o domínio da linguagem e da escrita como forma de poder, os que não alcançam essa competência perdem espaço e são excluídos dos processos considerados mais significativos da cultura.

A primeira questão que podemos refletir é sobre as práticas educativas e porque muitas delas, de alguma maneira, excluem o educando que apresenta um desenvolvimento diferenciado no cotidiano escolar. O que se tem discutido é que trabalhar com as diferentes formas de aprender passa, essencialmente, pela formação do educador, ou seja, não somos “formados” para ensinar alunos que aprendem de forma diferente. E embora não desejemos excluir ninguém, o processo de exclusão apresenta-se de maneira cada vez mais evidente em nosso contexto escolar.

Para Sawaia (2002), estar excluído é estar fora de algo por uma decisão que não foi tomada pelo próprio sujeito. A exclusão é determinada por outrem, de maneira individual ou coletiva. A partir dessas concepções, busca-se o sentido de exclusão para os alunos considerados, muitas vezes como fracassados na escola.

Ao refletirmos sobre esse processo, buscamos repensar como se dá a construção do conhecimento, nas diversas áreas do ensino, a partir do contexto da diversidade. Dificilmente contemplaremos as diferentes formas de aprender de nossos alunos a partir de um enfoque determinista e padronizado, centrando-se somente no resultado da aprendizagem, ignorando o processo no qual ela se deu e também o modo como o educando construiu suas significações. Para Vygotsky (1998), esse trajeto percorrido pelo aluno é relevante para se compreender seu desenvolvimento e considera, de maneira especial, as diversas relações cognitivo-afetivas envolvidas nessa construção.

Ao apresentar um desenvolvimento diferenciado e não corresponder a um ideal de aprendizagem, o aluno, geralmente, é considerado incapaz e seu tempo de aprender não é respeitado. Assim, são transformadas as formas diferenciadas de aprender em deficiência de aprendizagem. O diferente torna-se assim anormal.

Para se trabalhar com as diferenças e com a grande diversidade de formas de aprendizagem presentes no contexto escolar é preciso considerar a singularidade de cada um, privilegiando suas competências. A competência entendida como capacidade de articular um conjunto de recursos próprios, que são as experiências e habilidades já adquiridas para resolver as mais variadas situações.

Através da forma de se trabalhar o conhecimento, de valorizar os saberes trazidos pelos alunos, da qualidade das relações entre professor-aluno, aluno-aluno e da realidade de vida do educando e suas possibilidades, desenvolve-se um processo de sucessos ou de fracassos. É importante perceber que cada aluno tem desempenhos muito diferentes na relação com os objetos de conhecimento e a prática escolar tem que buscar reconhecer essa diversidade para assegurar respeito aos diferentes sujeitos e possibilitar avanços em suas aprendizagens.

O aluno considerado como um sujeito com necessidades especiais também é capaz de avançar em seu processo de aprendizagem, porém de forma particular, pois ele é, na verdade, um sujeito com um desenvolvimento diferenciado, sua personalidade não apresenta só funções subdesenvolvidas, ela é qualitativamente diferente. A personalidade se desenvolve com leis e tendências próprias e particulares e ela não é decidida pela deficiência, mas pelas conseqüências sociais dela (VYGOTSKY, 1993). É na relação com o outro que o aluno passa a perceber suas limitações e a forma como o outro a significa, pode levá-lo a uma situação de desenvolvimento ou de retrocesso.

A escola como produtora de igualdades prioriza a homogeneidade e exclui os que se diferenciam. Essa é a opinião de Figueiredo (2002), o qual ressalta ainda que é impossível não considerar que as diferenças são inerentes ao gênero humano. Elas nos fazem distintos, sem possibilidades de repetição, pois o humano é essencialmente singular pelas suas diferenças e tais dessemelhanças confirmam nossa unicidade e nos fazem também especiais aos olhos do outro. Por outro lado, se as diferenças nos tornam singulares, são as similitudes que nos aproximam como elementos do grupo social, pois as semelhanças vivenciadas na forma mais intensa do humano é que nos permitem gerar o sentimento de pertença.

É necessário que se compreenda que as dificuldades que o educando apresenta em seu processo de escolarização podem ter como causa uma estrutura curricular padronizada

e totalmente impessoal que o impede de trabalhar com a grande diversidade de formas de aprendizagem presentes nesse contexto. Acontece que alguns alunos ainda não têm condições de fazer relações e construir seus conhecimentos sozinhos e a mediação do professor e dos demais colegas da sala é fundamental para seu aprendizado.

Embora tenham ocorrido avanços na Educação brasileira, ainda há fortes tendências à padronização do ato de educar que exige aprendizado na mesma medida. Em muitos casos, a escola não compreende as diferentes formas utilizadas pela criança para elaborar seu aprendizado, desprezando os conhecimentos que ela traz e exigindo dela conceituações que ainda não é capaz de elaborar. Nessa situação, a criança é geralmente rotulada como não competente e isto é reforçado quando a escola a encaminha para uma avaliação psicológica por dificuldades de aprendizagem. Numa prática tradicional esta é submetida a testes psicológicos que, de acordo com Daniels (1993), não oferecem subsídios para a compreensão de aspectos como o processo de ensino e aprendizagem, a sua história de vida, nem tampouco suas concepções sobre leitura, escrita e número. Por mais modernos que sejam esses testes, eles julgam a existência de características fixas e mensuráveis no indivíduo que se desenvolvem de maneira regular e previsível. Esses testes implicam uma concepção reducionista sobre o que esperar das crianças em idades e situações variadas (BEZERRA, 2003). A avaliação psicológica e pedagógica são processos que devem caminhar juntos, de forma individualizada, jamais padronizada e necessita contemplar os vários aspectos que envolvem o aluno em suas diferentes vivências.

As relações que se estabelecem no processo de desenvolvimento tornam-se mais significativas quando o educando estabelece ligação com suas vivências, contextualiza o saber e constrói instrumentos para criar e recriar sua realidade. Quando, assim, se torna capaz de compreender e lidar com as diferenças individuais e sociais presentes no seu cotidiano e o que deve ser enfatizado são suas potencialidades e não as suas deficiências.

3. FUNDAMENTOS LEGAIS QUE RESPALDAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no contexto educacional é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico para aqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão.

Nesta perspectiva, entendemos que o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, nos quais as escolas e professores devem acolher todas as crianças, jovens e

adultos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras, representa uma possibilidade de combate à exclusão e de responder às especificidades dos alunos.

Assim, o reconhecimento destas diferenças, tem sido fortemente respaldado por documentos legais que têm direcionado ao reconhecimento e valorização dos direitos humanos em todas as suas dimensões.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948 pela Organização das nações Unidas representa um avanço significativo na revisão dos direitos humanos e na garantia legal do combate à discriminação, ou seja, representa uma política pública de proteção aos grupos sociais menos favorecidos, restituindo-lhes os direitos básicos de sobrevivência com melhor qualidade de vida.

Já no seu Artigo 1º, a Declaração reconhece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Isto significa que, independentemente de condições físicas ou outra qualquer, o direito à dignidade humana deve ser respeitado sem nenhuma distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, etc. Neste sentido, se “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei” conforme destaca o Art. 7º. Este aspecto Legal assegura às crianças, jovens e adultos um tratamento pautado na ética e no respeito às diferenças onde a participação social está intimamente relacionada ao exercício pleno de cidadania.

Como podemos observar o direito ao desenvolvimento pleno conforme destacado na Declaração não tem sido efetivado nas práticas sociais, pois as desigualdades econômicas, sociais e culturais representam grandes desafios para a perspectiva inclusiva, contudo continuou ganhando destaque nos fundamentos legais.

A proposta de uma abordagem inclusiva no campo da educação vem obtendo avanços consideráveis e se tornaram mais significativos após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) na Espanha, quando foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

A partir dessa conferência tem-se a disseminado os conceitos de inclusão e de educação inclusiva, evidenciando uma preocupação com todos aqueles que se encontram excluídos do processo educacional.

Em estudos sobre as abordagens elencadas na Conferência supracitada, Reis (2006, p. 30) expressa e reforça que

o conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças portadoras de deficiências aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar,, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo.

Portanto, a inclusão não se refere apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência específica, mas a todos que também possuem alguma dificuldade para aprender. Esta concepção consolida a proposta de uma educação para “TODOS” e não para “ALGUNS”, constituindo-se numa dos mais importantes avanços da perspectiva inclusiva nos sistemas regulares de ensino.

Estudiosos sobre a temática da inclusão, dentre eles Mantoan (2006), nos alertam sobre um desafio que se coloca e que tende a nos desviar do caminho a percorrer na busca de uma mudança efetiva de propostas e práticas inclusivas que é a visão distorcida e/ou reducionista que envolve esse tema. Um bom exemplo é o da não diferenciação entre o processo de integração escolar e o processo de inclusão escolar, que acaba por reforçar concepções do paradigma tradicional de educação.

Embora, por muitas vezes, os termos integração e inclusão sejam utilizados como sinônimos, é importante ressaltar que há uma diferença real de valores e de práticas entre eles.

O termo “integração” como aborda Mantoan (2006, p.18), refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas os alunos é que têm de mudar para se adaptar às suas exigências. Este aspecto reforça a concepção segregacionista da educação, uma vez que não “cabe” às escolas a responsabilidade de mudanças e adequações necessárias ao processo inclusivo.

Em outra esfera, está a concepção de inclusão escolar que é incompatível com a integração, já que, a abordagem de Mantoan (2006, p.19) “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular”.

Nestes termos, pensar a inclusão é fazer um movimento que busca repensar a escola para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação e segregação dê lugar à escola aberta a todos.

Sendo assim, uma escola inclusiva deve ser o modelo da escola de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, uma vez que é a escola a responsável por formar o cidadão “e a ele deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7).

De forma bem generalizada, em todos os países, a legislação tem sido vista como um dos instrumentos mais importantes para assegurar os direitos humanos e eliminar o processo discriminatório e excludente, o que tem desencadeado impactos nas políticas públicas brasileiras, e de forma bem específica, nas políticas educacionais nas últimas duas décadas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, foi aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso e do então ministro da Educação Paulo Renato em 20 de Dezembro de 1996 e fundamenta o direito universal de uma incipiente “educação para todos” em escolas regulares de ensino.

Seu Artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura ainda em seu inciso II, o caráter de terminalidade específica àqueles que, por algum motivo não conseguirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, bem como a aceleração de estudos para os superdotados a fim de que concluem em menor tempo possível o programa escolar.

A LDBEN/96 é clara ao implementar diretrizes para que o poder público se comprometa a adotar medidas de caráter inclusivo na política educacional brasileira. Este marco normativo sinaliza uma conquista nos princípios básicos da educação pública no sentido de propiciar um amplo debate no campo das reformas educacionais e no fortalecimento de enfoques mais humanistas e menos excludentes.

A Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, uma das mais importantes reformas brasileiras pós década de 80, traz em seu art. 205, que a educação sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Complementa no artigo 208, inciso III, o dever do Estado com a educação garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Pautada no princípio da descentralização, a Constituição delega aos municípios autonomia política para tomar decisões e implantar recursos e processos necessários para colocar em prática suas determinações. Neste sentido, também garante o direito de escola para todos a partir do atendimento de um conjunto de valores e princípios que garantam a melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos.

Estas duas Leis que regulamentam a política educacional brasileira, sustentam outras diretrizes que dão movimento ao campo da educação inclusiva, como o Plano Nacional de Educação que se encontra em análise e votação no Congresso Nacional. A proposta do novo PNE (2011 – 2020), denominado II PNE, pode ser caracterizada como uma política pública educacional de muita expressividade e que também marca a defesa de uma escola democrática, plural e aberta às diferenças. Por isso, merece destaque traz à tona o tratamento dado à educação inclusiva em sua meta 4, e seus respectivos desdobramentos, chamados de 06 (seis) estratégias (PNE/2011, p. 7)

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Estratégias:

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

O fato de o II PNE (2011 – 2020) contemplar a educação inclusiva na Meta 4, conforme acima mencionada, revela a necessidade de iniciativas e investimentos nesta modalidade de ensino, já que o tema da inclusão tem sido recorrente nos marcos normativos da educação brasileira. Contudo, vale destacar que este discurso eivado de preocupação com uma política inclusivista, ainda não é suficiente para superar as desigualdades sociais exacerbadas pelo processo histórico de exclusão social gestado e consolidado pelo sistema capitalista até então por nós conhecido.

Recentemente o PNE (2011-2020) foi objeto de discussão e reflexão proporcionado pelo III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo *Centro de Estudos Educação e Sociedade*, na UNICAMP, de 28 de fevereiro a 02 de março de 2011. Iniciativas como esta, reforçam a necessidade de articulação da sociedade civil para o exercício de se pensar coletivamente em propostas alavancadoras de uma educação fundada nos princípios democráticos e inclusivos.

4. PERSPECTIVAS

O investimento efetivo na formação e qualificação de profissionais da educação torna-se essencial quando se propõe uma educação inclusiva que atenda a todos sem excessão. Em se tratando de formação inicial e/ou continuada voltada para a inclusão educacional precisamos alvejar além de uma simples especialização, cursos de curta duração na atualização de conhecimentos pedagógicos. Educar, na perspectiva inclusiva supõe dar um novo significado ao papel do professor e sua atuação no

contexto educacional, é desconstruir todo um paradigma de educação pautado na homogeneização e normalidade para privilegiar um novo projeto de educação para todos.

A necessidade emergente desse novo projeto ainda não tornou prioridade para os que elaboram as políticas públicas de educação e por isso a formação de professores e outros profissionais para a educação inclusiva ainda continua sendo proposta em níveis meramente superficiais, o que impede a transformação da escola na abertura incondicional a diversidade e conseqüentemente a um ensino de qualidade (MANTOAN, 2006).

Para Michels (2006) o governo oferece uma formação de professores aligeirada e com perspectiva utilitária por focar somente na prática docente. Tal política de formação não possibilita ao educador enxergar os mecanismos de exclusão no interior da escola, pelo contrário com o discurso da inclusão e a necessidade de aceitar as diferenças, perpetua o processo de exclusão.

Um dos grandes desafios para professores e profissionais da educação é compreender toda uma gama de complexidades que antecipa a organização do aprender e, conseqüentemente, o desenvolvimento individual articulado nos diferentes espaços. (BEZERRA, 2004).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A par das reflexões tecidas na estrutura deste artigo, pode-se considerar que a atual visão de uma escola inclusiva na perspectiva da diversidade, corresponde a uma mudança da visão tradicional de escola, do velho paradigma homogêneo, bem como da maneira de como as pessoas sempre foram identificadas pela sociedade a partir dos binômios exclusão-inclusão, normal-anormal, perfeito-imperfeito, enfim pelos estereótipos da seleção e classificação.

Para se trabalhar com a diversidade no contexto educacional é preciso considerar a singularidade de cada um, privilegiando suas competências. A competência entendida como capacidade de articular um conjunto de recursos próprios, que são as experiências e habilidades já adquiridas para resolver as mais variadas situações.

O crescimento intelectual do aluno só acontece à medida que ele cresce também como sujeito. A idéia de sujeito discutida nesse estudo é inspirada nos trabalhos de González Rey

(2003), o qual coloca o sujeito como social e histórico. O caráter social atua como elemento produtor de sentido em suas mais diversas relações e na história de vida desse sujeito, uma história que não se apresenta de forma passiva, mas sim como uma configuração geradora de sentidos que estão em constante relação com os sentidos produzidos no curso de suas experiências.

A estrutura educacional deve ser repensada no sentido de rever sua organização e concepções fundamentais como: conteúdos curriculares vinculados à realidade histórico-cultural dos alunos; o sistema de avaliação como elemento facilitador e promotor de aprendizagens; a valorização do educador como profissional competente para trabalhar esse conteúdo de forma contextualizada e significativa; a qualidade das relações que se estabelecem no espaço escolar respeitando as diferenças e o lugar da emoção nessas interações, pois, a organização conceitual do lugar da emoção tem estado ausente das teorias de aprendizagem. Sempre se priorizou o estudo da razão e das funções intelectuais, principalmente na ciência, pois muitos teóricos acreditam que os afetos deformam o conhecimento objetivo (BOCK, 2001). Tal concepção contraria os fundamentos da abordagem inclusiva que valoriza o sujeito em seus múltiplos aspectos e, de forma especial, o papel da emoção e da afetividade na relação professor e aluno.

Dessa forma, para que se efetive esta perspectiva de inclusão é necessário que as pessoas envolvidas no processo persistam, aceitem os desafios, acreditem que é possível e ampliem as ações empreendidas. Só assim, a educação inclusiva deixará de ser mera formalização, um aspecto garantido pela legislação e por documentos educacionais como ainda é vista por muitos e passará a ser cada vez mais real nas escolas brasileiras e na sociedade (REIS E SILVA, 2011).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, C. S. G. B. Aprendizagem e subjetividade: Um estudo de caso baseado na perspectiva histórico-cultural. *Revista Fórum Crítico da Educação*. V. 8, p. 43. RJ: ISEP, 2003.

BEZERRA, C. S. G. B. O sentido Subjetivo do aprender. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2004.

BOCK, A. M. B. *Psicologia sócio-histórica*. SP: Cortez, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30/03/2011.

BRASIL. **Política de Educacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 30/03/2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília:** Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2011-2020 –(Em tramitação).**

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas.** Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas e SILVA, Livia Ramos de Souza. **Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores.** In: REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. ISSN 1984-6576 – v. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17 2011...

REY, F. L. G. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.

SAWAYA, B. B. Dialética exclusão/inclusão. Reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da Psicologia Social Crítica. Cabral Editora Universitária, 2002.

VYGOTSKY, L. S. The collected works of L. S. Vygotsky The fundamentals of defectology. New York. Plenum Press, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.