



ERA UMA VEZ UMA CIDADE  
QUE POSSUÍA UMA  
**COMUNIDADE,**  
QUE POSSUÍA UMA  
ESCOLA.  
MAS OS **MUROS**  
DESSA ESCOLA  
ERAM FECHADOS  
A ESSA COMUNIDADE.  
DE REPENTE,  
CAÍRAM-SE OS MUROS  
E NÃO SE SABIA MAIS ONDE  
TERMINAVA A **ESCOLA,**  
ONDE COMEÇAVA  
A COMUNIDADE.  
E A CIDADE PASSOU  
A SER UMA  
**GRANDE AVENTURA DO**  
**CONHECIMENTO.**





# 13

**Educação especial  
na perspectiva da  
educação inclusiva**

.....  
SÉRIE  
CADERNOS PEDAGÓGICOS



**1**

A Série Mais Educação

**05****2**

Apresentação do Caderno

**07****3**

Mais Educação e educação inclusiva

**08****4**

Educação Inclusiva – a perspectiva das diferenças e da mandala de saberes

**11****5**

A Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva e do Programa Mais Educação

**13****6**A construção da escola de qualidade  
à luz das diferenças: o Projeto Político-Pedagógico**17****7**

Organização pedagógica das escolas das diferenças

**18****8**

As práticas pedagógicas nas escolas das diferenças

**22****9**

Referências

**26**



**P**ensar na elaboração de uma proposta de Educação Integral como política pública das escolas brasileiras é refletir sobre a transformação do currículo escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares da modernidade. O processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. Também não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante.

Romper esses limites político-pedagógicos que enclausuram o processo educacional na perspectiva da escolarização restrita é tarefa fundamental do Programa Mais Educação. Este Programa, ao assumir o compromisso de induzir a agenda de uma jornada escolar ampliada, como proposta de Educação Integral, reafirma a importância que assumem a família e a sociedade no dever de também garantir o direito à educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988:

“A educação, 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”. (Art. 205, CF)

Nesse sentido, abraçando a tarefa de contribuir com o processo de requalificar as práticas, tempos e espaços educativos, o Programa Mais Educação convida as escolas, na figura de seus gestores, professores, estudantes, funcionários e toda a comunidade escolar, a refletir sobre o processo educacional como uma prática educativa vinculada com a própria vida. Essa tarefa exige, principalmente, um olhar atento e cuidadoso ao Projeto Político-Pedagógico da escola, pois é a partir dele que será possível promover a ampliação das experiências educadoras sintonizadas com o currículo e com os desafios acadêmicos.

Isso significa que a ampliação do tempo do estudante na escola precisa estar acompanhada de outras extensões, como os espaços e as experiências educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola e a intervenção de novos atores no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens. O Programa Mais Educação entende que a escola deve compartilhar sua responsabilidade pela educação, sem perder seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, mas não é suficiente para dar conta da tarefa da formação integral.

Para contribuir com o processo de implementação da política de Educação Integral, o Programa Mais Educação, dando continuidade a **Série Mais Educação** (MEC), lançada no ano de 2009 e composta da trilogia: *Texto Referência para o Debate Nacional*, *Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral* e *Gestão Intersetorial no Território*, apresenta os **Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação** pensados e elaborados para contribuir com o Projeto Político-Pedagógico da escola e a reorganização do seu tempo escolar sob a perspectiva da Educação Integral.

Esta série apresenta uma reflexão sobre cada uma das temáticas que compõem as possibilidades educativas oferecidas pelo Programa Mais Educação, quais sejam:

- Acompanhamento Pedagógico;
- Alfabetização;
- Educação Ambiental;
- Esporte e Lazer;
- Direitos Humanos em Educação;
- Cultura e Artes;
- Cultura Digital;
- Promoção da Saúde;
- Comunicação e Uso de Mídias;
- Investigação no Campo das Ciências da Natureza;
- Educação Econômica.

Em cada um dos cadernos apresentados, sugere-se caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas a partir do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes da comunidade. A ideia de produção deste material surgiu da necessidade de contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento da organização didático-metodológica das atividades voltadas para a jornada escolar integral. Essa ideia ainda é reforçada pela reflexão sobre o modo como o desenvolvimento dessas atividades pode dialogar com as áreas de conhecimento presentes na LDB (Lei 9394/96) e a organização escolar visualizando a cidade e a comunidade como locais potencialmente educadores.

Outros três volumes acompanham esta Série, a fim de subsidiar debates acerca dos temas:

- Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade;
- Educação Integral no Campo.

Faz-se necessário salientar que as proposições deste conjunto de cadernos temáticos não devem ser entendidas como uma apresentação de modelos prontos para serem colocados em prática, ao contrário, destinam-se a provocar uma reflexão embasada na realidade de cada comunidade educativa, incentivando a atenção para constantes reformulações. Portanto, estes volumes não têm a pretensão de esgotar a discussão sobre cada uma das áreas, mas sim qualificar o debate para a afirmação de uma política de Educação Integral.

Desejamos a todos uma boa leitura e que este material contribua para a reinvenção da educação pública brasileira!

## SOBRE MANDALAS, EDUCAÇÃO E INOVAÇÕES

**A** feliz ideia de utilizar a Mandala para expressar o mote pedagógico organizacional do Programa Mais Educação chama-nos a atenção para condições que há tempos já deveriam ter sido aventadas, para que a educação escolar tome novos rumos.

A mandala é universalmente reconhecida como símbolo da totalidade, da integração e da harmonia; o passado, o presente e o futuro estão representados nas suas configurações e diz a tradição oriental que no centro da mandala está a origem, a essência da vida.

Movimento, filtro de energias, roda da vida – todas as formas de significar uma mandala são ressignificadas em cada uma delas, porque uma por uma é criada de forma individual, única e exclusiva nas suas formas, cores, riscos, encantamento, irradiações.

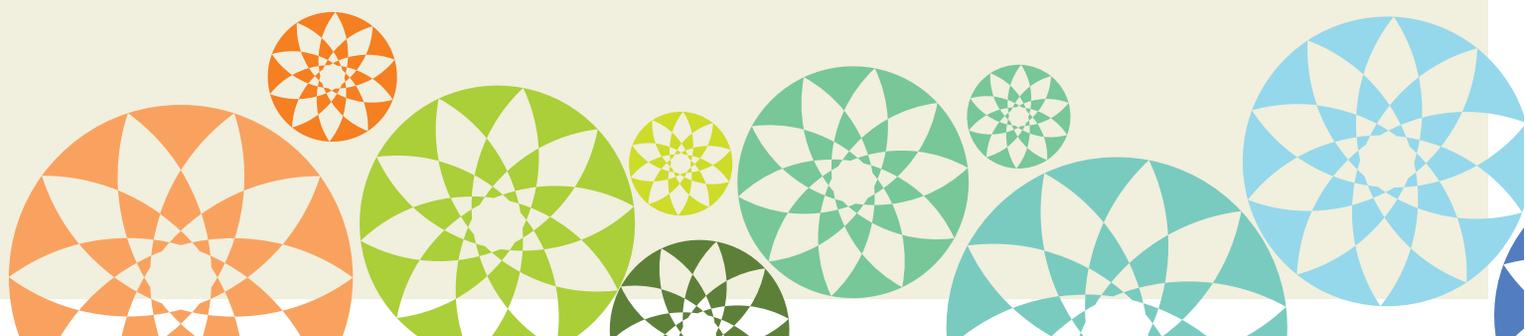
As cores das mandalas não são escolhidas ao acaso por aqueles que concebem, recriam múltiplas formas de desenhar mandalas. Há uma inclinação, uma tendência nos desenhos de seus criadores, em todos os tempos.

O branco quer dizer mudança, concentração, paz, determinação; o preto: elegância força, autoconfiança; o vermelho: coragem, audácia, vitória; o laranja: alegria, energia, vitalidade, sucesso, otimismo; o amarelo: compreensão, iluminação sabedoria e prosperidade; o rosa: ternura, criatividade; o verde: cura, esperança, integração; o azul: tranquilidade, renovação, segurança, proteção; o violeta: transmutação, intuição, dignidade; o marrom: organização, disciplina, segurança; o dourado: vitalidade, poder e abundância; o prata ou cinza: lealdade, perseverança e o arco-íris, o equilíbrio de todas as cores.

Recriar a educação, idealizando-a como uma mandala é um passo decisivo, que estávamos esperando, para que nossas escolas se convertessem, segundo o sentido dessa representação que os humanos têm utilizado para reunir seus mais desejados sentimentos e realizações.

Como forma singular dessa recriação, cada mandala é um aluno, nas suas diferenças. Como forma plural de manifestações da sabedoria contida em suas formas e cores, infinitamente transmutadas, a mandala é o conhecimento, que se constrói durante toda a vida.

A mandala reúne em um só símbolo os princípios e valores que a escola inclusiva e o Programa Mais Educação encerram em si mesmos, e sobre essa conjunção de fatores propomo-nos a discorrer, para que o poder desse enlace seja duradouro, cheio de energia e vitalidade, audacioso e seguro, como são as inovações que derivam da esperança e da criatividade.



**A** educação inclusiva marca presença no contexto do Programa Mais Educação, que, hoje, resgata o sonho, sempre presente, de uma educação integral para todos os alunos, quer seja em documentos da legislação educacional, como nas diferentes contribuições de educadores ao longo da história da educação brasileira.

Inclusão e Educação Integral estão consubstanciadas nos mesmos fundamentos que indicam o papel central da escolarização como um dos espaços e tempos de diferentes pessoas e vivências e da necessária articulação de outras políticas públicas que ampliem o conceito do processo educativo para além da perspectiva escolar.

É a visão em rede que se abre, para tentar dar conta da complexidade do saber em suas múltiplas interfaces, indicando em síntese, os principais ingredientes que devem compor as propostas pedagógicas.

As mandalas, no seu significado profundo, são símbolos da totalidade, inclusão e harmonia e, como um círculo – que expressa o conjunto de energias que se irradiam, concentrando e absorvendo o saber – elas representam, muito acertadamente, como se pretende mudar, para melhor, as escolas por meio do Programa Mais Educação.

O *Mais Educação*, sendo uma proposta de educação integral, articula o desafio da interlocução escola/comunidade, como forma de qualificação da educação pública brasileira.

No contexto do *Mais Educação*, não apenas enquanto um Programa, mas como ação inerente à própria natureza do ser humano, a educação é entendida como força que expande tempos e espaços, tece ideias, sentidos, e busca parcerias intersetoriais e intergovernamentais.

No terreno aberto dos objetivos explicitados pelo Mais Educação, de “*conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, ampliação de experiências educadoras e de sintonia entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos locais e vice-versa*” (Rede de Saberes *Mais Educação*, 2009, p.13) a educação inclusiva é o cenário da coerência e da interação entre o discurso e as práticas pedagógicas do Programa.

A inclusão está contida como pressuposto na metodologia do Mais Educação, para garantir o que o Programa se propõe a ser:

“[...] um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades” (Rede de Saberes Mais Educação, 2009, p.14) e estar pautada nos saberes diferenciados, isto é, “queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas.

(REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.14)

“Por outro lado, “a Metodologia adotada não pretende apresentar um modelo; ao contrário quer compor diversos modelos, porque nasce da riqueza de saberes existentes no Brasil”

(REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.13)

A escola atenta às diferenças – o mote da inclusão escolar, o diálogo com cada pessoa em sua singularidade e com as culturas dos múltiplos espaços sociais se estabelecem espontaneamente. Há, contudo, que se qualificar o conceito de diferença que subjaz a diversos projetos pedagógicos.

A diferença, na visão educacional inclusiva, é originária do múltiplo e não redutível ao idêntico, para que não se caia nas armadilhas em que se envolvem as escolas conservadoras. Estas se utilizam das diferenças para justificar a impossibilidade de alguns alunos nelas permanecerem, por não se enquadrarem em um padrão normal e arbitrariamente definido.

A diferença precisa ser entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, que é próprio dos seres humanos. Não pode ser o polo oposto de um padrão hegemônico, para não continuar marcando alguns alunos e pessoas como “as diferentes” – por razões étnicas, de gênero, de deficiências e outras maneiras de rotular e excluir.

A identidade fixada, que categoriza os alunos surdos, indígenas, “da zona rural” e outros, isola cada um deles em um conjunto distinto de pessoas, discriminando-as. Quando as diferenças entre os alunos se enclausuram nos “alunos diferentes”, evidenciaram-se as relações de poder que sustentam a construção social das identidades e diferenças nas escolas. Surge, daí, todo o tipo de discriminações, restrições, fragmentações e especializações indevidas, que fazem perder a visão de rede, de mandala dos saberes, do círculo de vida, que deve caracterizar o processo de escolarização. Diante disso, a identidade não é somente um assunto ontológico, mas essencialmente político. “Os sujeitos estão situados no meio de espaços de diferenças de classe, gênero e, sem dúvida, cabe a nós, educadores, promover a comunicação entre os diversos saberes e práticas” (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.31).

Nessa perspectiva, a diferença existe para construir conhecimentos e significados, e não para legitimar a condição de certos alunos cuja identidade está congelada em preconceitos, tais como, “o aluno preguiçoso”, ou “o inteligente”, “o negro”, “o deficiente”. Podemos frisar “uma questão importante: o ‘diferente’ é sempre compreendido do ponto de vista da carência (ou seja, por aquilo que lhe falta; ele é diferente de mim, porque não...). Olhamos para o outro como diferente, porque ele não possui as experiências que temos” (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 20).

No Programa Mais Educação, como em quaisquer outros, que zelam pela dignidade e integridade de uma formação, cada aluno se define como ser em construção, com possibilidades infinitas de se desenvolver.

A inclusão escolar preceitua e assegura o cumprimento do direito de todos à educação, rejeitando as propostas educacionais de escolas pautadas no paradigma que concebe as pessoas como produtos prontos e projetados, segundo um modelo educacional unificado. Nessas escolas, pautadas na lógica excludente do bom aluno versus mau aluno, do aluno com deficiência versus aluno normal e, assim por diante, as diferenças estão enclausuradas em alguns alunos, como sendo “os diferentes”. Algumas categorias definidas *a priori*, sustentam a exclusão expressa em classes comuns e especiais, em currículos comuns e adaptados, em escolas comuns e especiais.

A clareza do conceito de diferença contribui para esclarecer o significado de uma educação integral. Vejamos:

“ [...] estaria a escola sabendo agir sob a ótica da diferença? Seríamos nós, professores brasileiros contemporâneos, capazes de estabelecer relações verdadeiras com nossos alunos? Com os saberes de seus pais? Essas indagações nos convidam a refletir sobre como as diferenças estão organizadas a partir de relações de forças. E neste aspecto não podemos ser ingênuos: lidar com diferenças de saberes é também lidar com diferenças de poderes, o que torna tudo mais delicado e tenso.

(REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 19)

As transformações necessárias nos espaços e tempos escolares sinalizam a necessidade de se criarem novos programas educacionais que busquem a melhoria da qualidade de ensino, fundamentada no paradigma inclusivo. O Programa Mais Educação está comprometido com a educação como:

“ [...] um dos ambientes da cultura, um ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Independentemente da área em que nos formamos, nós, professores, trabalhamos em territórios culturais.

(REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 19)

Todo o embasamento de pensadores da cultura contemporânea tem sinalizado para a necessidade da construção de propostas interculturais para a educação integral, sendo que:

“ [...] esses autores nos ajudam a compreender as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas. Eles embasam nosso esforço de rever a própria noção de cultura, compreendendo-a como um sistema de relações.

(REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 20)

As provocações educacionais do Mais Educação não apenas se limitam ao que o educador vai fazer na escola, quando se amplia o tempo de permanência do aluno; implica em fazê-lo:

“ [...] ampliar as nossas visões do outro. O problema com que lidamos, do encontro de saberes oriundos de diferentes contextos, é um dilema-chave nas políticas socioculturais: a educação no Brasil precisa, além de reconhecer as diferenças, corrigir as desigualdades e promover os ambientes de trocas.

(REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 20)

Desse modo, coerente com a perspectiva das Mandalas de Saberes, que são:

“ [...] estruturas de dupla codificação, nem isto ou aquilo, mas isto e aquilo, o educador abre todos os seus poros, trabalha junto com e não mais sozinho. O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário.

(REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 31)

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, perpassa os níveis, etapas e modalidades de ensino, razão pela qual nos tempos e espaços do Programa *Mais Educação* ela se insere como parte de sua mandala de saberes.

## Educação Inclusiva – a perspectiva das diferenças e da mandala de saberes

### 4

**O**s indicadores de qualidade da educação inclusiva são diferentes dos que se referem as nossas escolas em geral. O desenvolvimento pleno das capacidades do aluno é o indicador máximo da competência das escolas inclusivas e, nessa plenitude, não somos capazes de medi-la, dado que a incompletude é o dado que se impõe aos projetos e às realizações humanas. O processo educativo inclusivo é sempre um devir, uma construção ininterrupta, que não conseguimos prever até onde chegará.

Ambientes escolares inclusivos têm como suporte uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico, saber/fazer...).

Em escolas excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e graduadas.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Suas escolas são *escolas das diferenças*.

A escola inclusiva fundamenta-se no direito à diferença. A diferença é ilimitada e vem do múltiplo. Como na matemática, a diferença vai produzindo outras diferenças, que vão se multiplicando infinitamente (SILVA, 2000).

Por tudo isso, na educação inclusiva, os alunos se igualam pelas diferenças!

As diferenças como eixo da educação repercutem nas aprendizagens e no desenvolvimento de cada aluno. O ensino, nas escolas das diferenças, não segue os mesmos propósitos de uma educação que atende a princípios organizacionais cuja base se assenta na pseudocapacidade que detemos, como educadores, de formar um cidadão idealizado e universal, um modelo de aluno que convém, socialmente, economicamente e que é possível de ser prescrito, porque não se encarna em uma pessoa, tal qual ela é.

A escola das diferenças tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes podem ser direcionados para ambientes educacionais segregados.

A escola das diferenças, pela qual a educação inclusiva se concretiza, depende de mudanças, de atualizações, de redefinição de práticas pedagógicas, que vão além da escola e da sala de aula.

Torna-se patente a necessidade da implementação de iniciativas que envolvam professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas. Faz-se necessária a criação de programas que possam encaminhar as escolas a experimentar outras formas de realização de seus objetivos, entre os quais programas educativos, como o Mais Educação cujas contribuições ajustam-se ao que se pretende nessa grande virada da educação para as diferenças.

Essa razão nos dá a dimensão das inovações que a educação inclusiva propõe ao ensino e à aprendizagem e que têm ressonância nas Mandalas dos Saberes do Programa Mais Educação.

As concepções segundo as quais o ensino é hoje ministrado e a compreensão do que é aprender deixam de valer, quando se pretende atestar a qualidade da educação na perspectiva da inclusão escolar e da rede de saberes proposta pelo Programa Mais Educação.

A incompletude do processo educativo contesta os índices de desenvolvimento educacional, que se apoia em medidas que desconhecem esse dado primordial do processo e tentam enquadrá-lo em conteúdos mínimos de aprendizagem, em ensino sequencial, em ordenação e hierarquização dos objetivos educacionais, fragmentação disciplinar e outras mazelas da velha escola. A repetência, pela deficiência, por problemas comportamentais e por outras razões provenientes de quadros educacionais excludentes passam a ser possíveis, aceitáveis e até justificadas.

A inclusão é a força propulsora que faz girar a Mandala dos Saberes, no sentido de integrar conhecimentos, assim como outros programas e projetos educacionais, que reúnem as escolas com suas comunidades, de modo que todos se enredem em novas possibilidades de se entender e de fazer acontecer uma educação de qualidade, multicolorida, dinâmica e equilibrada.

Iniciativas educacionais, que trazem a vida e a cidadania para dentro das escolas e dos seus alunos como estão patentes no Programa Mais Educação são imprescindíveis, para que professores, alunos e comunidade reconsiderem os saberes escolares, entendam a extensão dos currículos e seus conteúdos e percebam as diferenças em seus matizes infinitos, como são concebidos na idealização e confecção de mandalas, em todos os tempos e civilizações. E esta concepção de vida e cidadania, na escola, norteia e permeia os caminhos pedagógicos da inclusão.



**A** proposta de uma educação, verdadeiramente inclusiva, exige dos sistemas de ensino uma grande reviravolta em seus princípios de base. Deve ser o eixo integrador de todas as políticas e dos programas instituídos, para que não se contradigam as iniciativas postas em prática, com vistas a que as escolas se tornem cada vez mais qualificadas para atender a todos os alunos.

A inclusão escolar, como paradigma, requer uma coerência interna dessas iniciativas. Do ponto de vista conceitual, é a matriz que coordena o que se pensa e se faz em termos educacionais em um sistema de ensino.

A educação inclusiva não constitui um programa, mas uma concepção política e pedagógica, no sentido de alavancar a qualidade da escola brasileira.

Pensar em uma proposta de ensino, em programas e projetos, alicerçados nesse paradigma é o caminho que estamos construindo na Educação Especial para fazer frente ao direito de todos à educação.

A Educação Especial adiantou-se ao ensino comum, ao elaborar uma Política Nacional, fundamentada na inclusão.

Em 2008, a instituição da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, instaurou um marco na educação brasileira cujo impacto estamos conhecendo nos sistemas que a compõem. Em seu texto introdutório, o documento<sup>1</sup> diz:

“ O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

(BRASIL, 2008)

O caráter transversal e inclusivo da Política Nacional de Educação Especial, que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, está se consolidando, pouco a pouco, na organização das redes de ensino brasileiras, provocando a revisão de seus parâmetros e práticas pedagógicas excludentes.

Na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, o atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência constava do Capítulo “Do Direito à Ordem Econômica e Social”.

Na Constituição, de 1988, a Educação Especial passou a integrar o Capítulo da Educação. A Educação Especial, hoje, destina-se a complementar a formação de alunos com deficiência, a partir

<sup>1</sup> Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

de novos serviços educacionais, que garantam a esses alunos acesso, participação e permanência nas escolas comuns.

A abordagem inclusiva da Educação Especial, ao fazer cessar os encaminhamentos de alunos às classes e escolas especiais, por não conseguir satisfazer às exigências de seu processo de escolarização, constitui um desafio que a escola comum tem de enfrentar, retomando os caminhos pelos quais ensina e buscando outros, alinhados à inclusão.

A definição do público-alvo da Educação Especial, trazida pela atual Política, também pode ser considerada como um grande avanço, no sentido de caracterizar quem são, de fato, os beneficiários dessa modalidade de ensino.

O público-alvo da Educação Especial, na nova Política, é constituído pelos alunos com deficiência física, sensorial e intelectual, os alunos com transtornos globais de desenvolvimento (em que se incluem o autismo, a síndrome de Asperger, entre outros) e os alunos com altas habilidades/superdotação.

A Política resguarda o seu público-alvo e os alunos em geral de serem direcionados ao ensino especial, por motivos os mais diversos e injustos como acontecia, anteriormente, na antiga concepção do ensino especial.

As inovações instauradas pela Política Nacional de Educação Especial reafirmam que todos os alunos devem pertencer a uma mesma escola, que é de todos em suas especificidades. A Política garante aos alunos da Educação Especial, que estão em turmas comuns, serviços e recursos que lhes proporcionem atuar com autonomia e independência nessas turmas.

Os serviços atuais da Educação Especial não se ocupam do que é próprio do ensino curricular, reforçando-o ou substituindo-o. Esses serviços atendem às necessidades dos alunos, sem, contudo, restringi-los a programas, currículos, estudos adaptados, que os diferenciem, excluindo-os, assim, dos ambientes e objetivos educacionais para todos.

A Política Nacional de Educação Especial, fundamentada nos preceitos inclusivos, também se reporta à formação de seus professores, para os quais preceitua uma concepção pedagógica de base e conhecimentos referentes ao público-alvo do ensino especial. Os conhecimentos desses professores serão aprofundados e ampliados nos estudos que realizarão para atender cada caso. Sendo assim, não se esgotam em definições e em práticas predefinidas de atendimento e em predições de desenvolvimento universalizadas para esses alunos.

A formação muda, não apenas nos seus conteúdos, que antes se voltavam para uma educação escolar substitutiva da escolarização regular. Os professores da Educação Especial são formados para atender, nas suas especificidades, os alunos da Educação Especial, sem encaixá-los em categorias.

Os professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado integram seus planos de trabalho, na medida em que cada professor, nos seus objetivos, tem o aluno como principal foco. O professor do atendimento educacional especializado, quando atua na sala comum, verifica o desempenho do seu aluno, a partir do plano de atendimento proposto, explicitando aos demais alunos e ao colega o que está ocorrendo e o que deve ser acrescentado, para que o desempenho desse aluno se aprimore e se torne cada vez mais autônomo na turma.

Compete à Educação Especial o acompanhamento e a avaliação do plano de atendimento do aluno na sala de aula, assim como dirimir as dúvidas dos professores relacionadas aos recursos, equipamentos e linguagens que o aluno utiliza para aprender. Prevê-se também que o professor

da Educação Especial tenha um papel ativo na reorganização pedagógica das escolas, para que a Política seja assimilada por todos, assim como a formação continuada em serviço dos demais colegas, a fim de que todos possam trabalhar dentro de uma visão inclusiva de educação.

### O Atendimento Educacional Especializado – AEE

Os serviços atuais da Educação Especial estão presentes na escola comum. A preferência por estarem localizados na escola comum tem a ver com o sentido complementar e transversal da modalidade e com o fato de o aluno da Educação Especial não ser excluído do ambiente comum de aprendizagem de todos os alunos, para que possa ser atendido nas suas peculiaridades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que tange ao Atendimento Educacional Especializado – AEE: Atendimento Educacional Especializado – AE, explica que esse atendimento "[...] *identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas*" (SEESP/MEC, 2008).

Ao complementar e/ou suplementar a formação do aluno, o AEE visa à autonomia do aluno da Educação Especial, na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

O AEE é realizado em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais – SRMF e faz parte integrante do Projeto Político-Pedagógico da escola em que se situa.

Na Sala de Recursos Multifuncionais, o público-alvo da Educação Especial é atendido individualmente ou em pequenos grupos, conforme suas necessidades especificadas no Plano de AEE, sempre no turno inverso ao da turma de ensino regular.

Os Planos de AEE são elaborados e executados pelo professor responsável pelo atendimento, em parceria com o professor da sala de aula comum. A atuação do professor de AEE é essencialmente pedagógica/educacional, não tem caráter terapêutico, cabendo-lhe, quando necessário, a interface com os profissionais da área clínica e de outras áreas.

A escola de tempo integral, proposta pelo Programa Mais Educação, tangencia os propósitos da Educação Especial e de seu serviço de Atendimento Educacional Especializado. O aluno por permanecer na escola, nos dois períodos, como os demais colegas, dá continuidade à sua formação, complementada pelo AEE, sendo que este serviço cada vez mais se enraíza como um atendimento da escola, participando de projetos e de atividades que podem constituir-se em novos cenários da Educação Especial.

Ampliam-se as oportunidades de os Planos de AEE se expandirem e se enriquecerem, participando das ações que a escola comum organiza para os alunos em geral. A mandala dos saberes acrescenta outros conhecimentos e, ao girar, mistura-os aos já existentes.

O ambiente de trabalho do ensino especializado e o ambiente do ensino comum mesclam-se, tornando-se cada vez mais articulados, o que favorece a escolarização e a formação dos alunos em geral.

Os professores do ensino comum e do AEE terão, naturalmente, que dividir, entre si, tarefas e atividades, que beneficiarão os alunos, entrosando seus objetivos de trabalho, modificando a avaliação do desempenho dos alunos nos intercâmbios de ideias que surgirem desses encontros de trabalho.

O AEE não se caracteriza como um reforço das atividades curriculares aos alunos da Educação Especial. Todas as ações propostas pelos programas escolares, para que os alunos tenham

complementadas as atividades curriculares são, portanto, de interesse do AEE, para diversificar seus Planos de atendimento.

A escola de tempo integral organizada na perspectiva da educação inclusiva poderá eliminar muitos preconceitos, que, ainda, persistem nas escolas comuns, em relação aos alunos da Educação Especial. Também poderá favorecer a interação entre todos os alunos, a colaboração e o seu desenvolvimento acadêmico e social.

A programação do ensino especial para um aluno ou grupo de alunos da Educação Especial ganhará em naturalidade e extensão de seus benefícios ao ser compartilhada com todos os colegas. A Educação Especial integra o Projeto Político-Pedagógico da escola, sendo a oferta do AEE realizada nas Salas de Recursos Multifuncionais, e os seus serviços e recursos disponibilizados nos espaços comuns a todos os alunos. Essa concepção de Educação Especial no contexto do ensino regular envolve a participação da comunidade escolar.

Os Recursos de Tecnologia Assistiva, tais como as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs; a comunicação alternativa e aumentativa; a informática acessível; o soroban (ábaco), os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos; os códigos e linguagens; as atividades de orientação e mobilidade; Português e Libras, como segunda língua, para os surdos, entre outros conteúdos da Educação Especial, poderão ser utilizados por todos os alunos e professores e, não apenas, pelos que frequentam o AEE.

A frequência do aluno ao AEE é condicionada à sua matrícula no ensino regular. Esse atendimento também pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais Centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, a organização e a oferta do atendimento educacional especializado são realizadas, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas comuns. Os Conselhos de Educação dos estados e municípios têm atuação primordial, zelando para que os sistemas de ensino atuem de acordo com o que orienta a legislação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Para a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos foi instituída a política de financiamento da Educação Especial, por meio do Decreto nº 6571, de 18 de setembro de 2008, que garante para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB o cômputo das matrículas efetivadas em atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

**N**as mandalas dos saberes, a escola desenha seu Projeto Político-Pedagógico, a partir da compreensão singular de cada ser humano em suas diferenças e na perspectiva plural da riqueza do coletivo, abrindo-se para um processo de movimento e de inovações.

O Projeto Político-Pedagógico na educação inclusiva é parte essencial de uma escola viva, que valoriza as diferenças, na perspectiva de construção da cidadania.

A participação efetiva dos alunos, dos professores, da família e da comunidade na elaboração, execução e avaliação é constante e contribui para transformar a realidade, tomando providências para que as práticas aconteçam de maneira pensada, articulada e refletida.

Quando isto acontece, a escola trabalha os desafios do processo de ensino e de aprendizagem, buscando alternativas, inventando caminhos, estudando as contribuições pedagógicas existentes, elaborando propostas de currículo, de avaliação e de organização dos tempos e dos espaços. Todas as pessoas, professores, alunos, família e comunidade ensinam e aprendem, socializando suas experiências socioculturais, numa dimensão formadora e humana.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico, ganha pleno sentido na escola inclusiva, pois é um dos instrumentos de diálogo, possibilitando articulação, organicidade, participação, gestão coletiva e parcerias, nos múltiplos projetos construídos nas mandalas, permitindo que a escola visualize sua proposta, redes e relações existentes.

As escolas pautadas em um paradigma que não contempla as diferenças e equaciona o Projeto Político-Pedagógico, como um modelo já determinado, por muito tempo não atenderam a todos os alunos, com ou sem deficiência, justificando não estarem preparadas, fato que impediu o seu desenvolvimento inclusivo.

No processo de transformação dessa realidade de homogeneização na aprendizagem, a educação inclusiva contempla a concepção de um projeto vivo da escola, com atenção às diferenças, consolidado no planejamento da gestão, contemplando as demandas identificadas a partir do diagnóstico da realidade.

A legislação educacional brasileira explicita de forma clara a exigência de uma gestão democrática e um Projeto Político-Pedagógico, resguardando os direitos de cidadania. O artigo 12 da LDBEN (Lei 9394/96) define, entre as atribuições da escola, a tarefa de “*elaborar e executar sua proposta pedagógica*”, deixando claro que ela precisa, fundamentalmente, saber o que quer e colocar em execução esse querer, não ficando apenas nas intenções expostas no papel.

A constatação da realidade escolar como um processo humano, coletivo e dinâmico dá força à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, entendido, não apenas, como um mero documento exigido pela legislação no contexto burocrático e administrativo, mas como um registro de significados, valores e opções.

Ao enunciar objetivos, metas, escolhas, concepções, estratégias a serem tomadas, a escola define uma direção, revelando o seu caráter POLÍTICO, pois, na medida em que se fazem escolhas, assume-se uma posição e, assim, se estabelecem prioridades e valores. Ao mesmo tempo, enquanto

uma instituição escolar, ela explicita as formas de articulação, sistematiza ações, organiza o processo, que constitui a sua dimensão PEDAGÓGICA.

Diante dos desafios da realidade, que requerem ações interdisciplinares, a gestão coletiva responde positivamente à complexidade do mundo, evidenciando a impossibilidade do pensar isolado e desarticulado, além de corresponder aos requisitos de uma aprendizagem significativa que acontece na medida em que a interação permanente e as relações sociais articulem-se, referendando responsabilidade social e cidadania.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é parte essencial do Projeto Político-Pedagógico e deve ser planejado, sistematizado, acompanhado e avaliado no ambiente da escola comum, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos alunos que são público-alvo da Educação Especial, bem como a correta aplicação de recursos, materiais e equipamentos, no trabalho conjunto de remoção das barreiras e de viabilização da acessibilidade plena.

Além da presença da família no processo escolar, não podem ser esquecidas as articulações com a comunidade e com os demais segmentos do poder público, contribuindo para o entendimento de que a educação não é apenas uma área restrita à escola e aos demais órgãos do sistema educacional.

Alguns indicadores importantes dessas parcerias são as articulações entre as secretarias municipais com o Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário, instituições e demais segmentos sociais, visto que estas parcerias colaboram com o trabalho educacional.

Prever o desenvolvimento e a avaliação de ações sincronizadas com a saúde, desenvolvimento social, esporte, cultura e demais segmentos é fundamental para o Projeto Político-Pedagógico, ampliando as possibilidades da escola e fortalecendo a participação dos diferentes atores sociais.

## 7

## Organização pedagógica das escolas das diferenças

**P**ara reorganizar-se, de modo a atender o que demanda uma escola das diferenças, há que se ter conhecimento, determinação, disposição para enfrentar o novo.

A gestão democrática favorece as mudanças necessárias e, por meio do compartilhamento de estudos, iniciativas, escolhas, as equipes escolares sentem-se mais fortalecidas e aptas a ultrapassar as fronteiras que as impediam de conhecer e de avançar na direção da inclusão.

Muitas decisões precisam ser tomadas pelas escolas na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, entre as quais, se destacam algumas, diretamente relacionadas com as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão: fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário, para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania; valorizando e formando continuamente o professor, para um ensino de qualidade.

O Projeto Político-Pedagógico da escola organizada, na perspectiva da educação inclusiva, traduz o salto qualitativo que a inclusão demanda. Elas se apropriam de práticas de ensino

colaborativas entre os alunos, entre os professores, entre as escolas e entre estas e as instituições de educação superior, entre outras que atuam na formação de redes de apoio à inclusão.

A mobilização do professor e/ou de uma equipe escolar em torno da inclusão não acontece de modo semelhante em todas as escolas em nível de sala de aula e de práticas de ensino. Mesmo havendo um Projeto Político- Pedagógico, que oriente as ações educativas da escola, é preciso contar com a disposição individual e/ou grupal da equipe em vivenciar uma experiência educacional inovadora.

As mudanças requerem um convencimento subjetivo, que não se limita a formação teórico/instrumental, mas sim a um saber que é construído na experiência, reflexão, investigação e ação, a partir das quais o professor entende e atribui um sentido à sua atuação, dando o salto qualitativo na perspectiva do seu desenvolvimento profissional.

O professor, ao ressignificar o seu posicionamento e prática pedagógica, não excluirá os alunos e desempenhará seu papel como formador, ensinando a todos, indistintamente considerando as diferenças.

O caráter de imprevisibilidade da aprendizagem é constatado por professores que aproveitam as ocasiões para observar, sem ideias pré-concebidas, a curiosidade do aluno que vai atrás do que quer entender, que questiona, duvida, que se detém diante do que leu e das respostas obtidas, desse aluno ávido de conhecer, possuído pelo desejo de chegar ao que pretende e que, por todos os meios, procura encontrar a solução para o que lhe perturba e desafia o pensamento.

Ao se deixar levar por uma experiência de ensinar dessa natureza, querendo entender o que ela revela e compartilhando-a com seus colegas, o professor poderá deduzir que certas práticas e aparatos pedagógicos, como os métodos especiais e ensino adaptado para alguns alunos, não correspondem ao que se espera deles. Ambos têm origem no controle externo da aprendizagem, em opiniões que circulam e se firmam entre os professores, creditadas pelo conhecimento livresco e generalizado, pelas informações equivocadas que se naturalizam nas escolas e fora delas.

As oposições e as contraposições à inclusão incondicional são frequentes entre os professores e adiam projetos do ensino comum e especial focados na inserção das diferenças nas escolas. Ao fazerem objeções às inovações educacionais, resguardando-se no despreparo para adotá-las e ao resistirem ou refutá-las, simplesmente, eles se distanciam da possibilidade de se (re) formarem e de se (trans) formarem pela experiência.

Nos bancos escolares aprende-se a viver entre pares, a dividir responsabilidades, a repartir tarefas. Os ambientes que propiciam essas situações desenvolvem a cooperação e a produção em grupo, com base nas diferenças e talentos de cada um e destacam a valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo.

A interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a solidariedade entre alunos e entre estes e o professor devem ser estimuladas nas turmas. Os professores, quando buscam obter o apoio dos alunos e propõem trabalhos diversificados e em grupo, desenvolvem formas de compartilhamento e difusão dos conhecimentos nas salas de aulas.

Se as turmas são tidas como homogêneas – um dos argumentos de defesa dos professores, gestores e especialistas em favor da qualidade do ensino – é que o ensino torna-se excludente para certos alunos. As notas, provas e outros instrumentos de avaliação mantêm a repetência e a exclusão nas escolas, porque são, em geral, classificatórios e com base no mérito.

A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno, tendo, inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e torná-lo cada vez mais adequado à

aprendizagem de todos os alunos conduz a outros resultados. A adoção desse modo de avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente categorizados como incapazes de cursar as turmas comuns.

Os professores, em geral, concordam com novas alternativas de se avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e admitem que as turmas sejam naturalmente heterogêneas. Sentem-se, contudo, inseguros diante da possibilidade de fazer uso dessas alternativas em sala de aula e inovar as rotinas de trabalho, rompendo com a organização pedagógica estabelecida pelas redes de ensino.

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim, um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.

O ensino diferenciado e currículo adaptado promovem a *exclusão na inclusão*. O ensino diferenciado para alguns nega as aprendizagens diferenciadas e individualizadas, que caracterizam a qualidade do ensino inclusivo. O ensino é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um currículo que contempla as diferenças. Não é o aluno que se adapta ao currículo, e sim, este que deve reconhecer e valorizar as diversas respostas e os diferentes níveis de conhecimento a que de cada aluno é capaz de alcançar.

Outra barreira que impede a compreensão de uma escola das diferenças e verdadeiramente inclusiva é a possibilidade de alguns alunos serem aprovados e certificados por terminalidade específica, como propõe a LDBEN/96. A terminalidade não faz sentido, quando se entende que a aprendizagem é diferenciada de aluno para aluno, constituindo-se em um processo sem limites e, portanto, incompleto para todos e não especificamente para alguns.

O ensino dos conteúdos das áreas disciplinares (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, etc.), muitas vezes, é tratado como fim em si mesmo e de modo fragmentado nas salas de aula. A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso de várias disciplinas. A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significa, de forma alguma, o avanço para um currículo não disciplinar (GALLO, 2002, p. 28-29).

Eliminar as gavetas das disciplinas por um currículo não disciplinar implica um ensino em que se reconheçam a multiplicidade das áreas do conhecimento e o trânsito livre entre elas. É importante não confundir-lo com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais; estes não superam a disciplinarização, continuando a organizar o currículo em disciplinas, pelas quais perpassam assuntos de interesse social, como o meio ambiente, sexualidade, ética e outros.

A transversalidade das aprendizagens e o currículo não disciplinar, sugeridos por Gallo (2002), envolvem processos de ensino e de aprendizagem em que o aluno transita pelos saberes escolares, integrando-os e construindo pontes entre eles, que podem parecer caóticas, mas que refletem o modo como aprendemos e damos sentido ao novo.

Propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades, partindo de suas vivências e do cotidiano das escolas. Os conteúdos curriculares vão sendo tramados em redes de conhecimento, que superam a decantada sistematização do saber. O questionamento dessas peculiaridades e a visão crítica do multiculturalismo trazem uma perspectiva para o entendimento das diferenças, a qual foge da tolerância e da aceitação, atitudes estas que podem camuflar preconceito, indiferença, e desigualdade.

O multiculturalismo crítico, segundo Hall (2003), um estudioso das questões da pós-modernidade e das diferenças, na atualidade, questiona a exclusão social e demais formas de privilégios e de hierarquias das sociedades contemporâneas, indagando sobre as diferenças e que apoiam movimentos de resistência dos dominados.

Esta posição multiculturalista toma como referência a liberdade e a emancipação e defende que a justiça, a democracia e a equidade não são dadas, mas conquistadas. Difere do multiculturalismo conservador, em que os dominantes buscam assimilar as minorias aos costumes e tradições da maioria.

As práticas educacionais inclusivas, que derivam dos propósitos de se ensinar à turma toda, sem discriminações, têm sido descredenciadas pelos sistemas de ensino, desacreditadas pelos professores e/ou aceitas com parcimônia, desconfiança e sob condições pelas escolas e pelos pais. Motivos não faltam para que eles se comportem dessa maneira, pois a maioria foi formada no modelo escolar, que ainda vigora nas escolas regulares de nossas redes de ensino.

Na concepção de um ensino cuja metáfora é as Mandalas do Saber, toda diferenciação que marca territórios (étnicos, espaços de gênero, fronteiras religiosas, isolamento por deficiência e risco social, reduto de classes regulares e especiais, diversidade cultural, entre outras) motiva um questionamento indispensável de sua razão de ser.

Escolas centradas em conhecimentos instituídos e em identidades e conteúdos fixados excluem, porque reduzem ao Mesmo, ao Idêntico, ao Uno sujeitos que não se igualam; limitam a multiplicidade e a singularidade dos alunos e dos saberes, controlando-os e disciplinando-os, apesar dos esforços envidados por qualquer mudança e programas inovadores.

Cada mandala é única e é nessa direção que a inclusão escolar dimensiona a escola, o aluno, a aprendizagem de cada um. Novos tempos e espaços de aprendizagem nas escolas inclusivas são pensados, planejados e disponibilizados, visando à perda da força do controle e do poder disciplinar.

O espaço escolar é lugar de realizações pessoais, de trabalhos em grupo, que têm sentido para o aluno, ao estudar matemática ou a mensurar uma caixa para reaproveitá-la com outros fins, pois em ambos os momentos a cabeça, as mãos e todo o corpo agem para conseguir seus intentos. A mobilização do aluno na consecução de uma tarefa pertence a ele e só a ele cabe o seu controle. Os tempos escolares não são lineares e acompanham os giros da mandala que o próprio aluno movimentava.

A organização pedagógica das escolas inclusivas compatibiliza-se com o que pretende o Programa Mais Educação. O espaço das escolas inclusivas é o terreno ideal para se fincarem os alicerces do tempo integral na educação brasileira.

**N**o contexto da escola de tempo integral, a mandala da educação ilumina-se com um colorido especial para o contexto da sala de aula. A gestão desse espaço educativo corresponde à capacidade do professor para orquestrar a interação entre os alunos em situação de aprendizagem, organizando os espaços, os tempos e os agrupamentos pertinentes as suas propostas didáticas, constituindo-se ele mesmo em mediador entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos. O professor atribui grande relevância ao ensino e à gestão da sala de aula, um vez que a grande marca dessa escola é a valorização do papel social do aluno, qualquer que sejam suas características, pois tem como referência o princípio da contribuição (POULIN, 2010). Deste modo, a classe do ensino regular constitui-se em um agrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo de construção do conhecimento dentro de suas possibilidades.

A valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo. A criança, o adolescente e o jovem percebem-se como um indivíduo que contribui para o desenvolvimento dos saberes e do saber-fazer coletivo e retira disso múltiplas vantagens. Entretanto, essa participação ativa do aluno com deficiência, no contexto da sala regular, só é possível se o professor perceber esse aluno como sujeito de aprendizagem e se conseguir organizar propostas didáticas que favoreçam essa participação.

A percepção de professores de classes regulares a respeito de como eles organizam o trabalho, tendo em vista a presença de um aluno com deficiência foi investigada por O'Donoghue e Chalmers (2000). A pesquisa durou em torno de um ano letivo e teve como sujeitos 22 professores de escolas de Ensino Fundamental. Os resultados indicam que após a interação dos professores com seus alunos, eles fazem uma estimativa das mudanças realizadas em suas salas e dos resultados positivos do trabalho. A pesquisa revela ainda que os professores consideram que o processo de inclusão modifica a vida escolar e a relação com os demais membros da sua escola.

A pesquisa realizada por nós em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza (FIGUEIREDO, 2008) evidenciou que as professoras em contexto de inclusão atribuem transformações, não somente, na gestão da sala de aula, mas também em sua vida pessoal. Essas mudanças não se fazem de modo similar nas crenças dos professores quanto as próprias capacidades de efetuarem a mudança, nem nos aspectos de investimento dessa mudança. Alguns professores aderem, rapidamente, e demonstram confiança na possibilidade de desenvolverem uma pedagogia que contemple as diferenças de todos os alunos. Outros, ao contrário, resistem a essa ideia, e tem aqueles que vão se apropriando pouco a pouco dessa concepção e, aos poucos, vão implementando pequenas mudanças no ensino e na gestão da classe. Os aspectos de investimento das mudanças também se diferenciam. Alguns atentam, com rapidez, para a organização da classe e as formas de agrupamento de seus alunos, outros priorizam o desenvolvimento de atividades com diferentes propostas didáticas, que favorecem as diferentes possibilidades de aprendizagem dos alunos e há aqueles que começam a transformação pelo desenvolvimento da pedagogia de projetos. A autonomia dos alunos para aprender, embora se constitua em aspecto essencial na sinfonia das práticas pedagógicas de atenção às diferenças, constitui-se no aspecto mais difícil a ser implementado pelos professores (FIGUEIREDO, 2008). Investigando o processo de mudança de práticas pedagógicas, no contexto da inclusão escolar, Lustosa (2009) observou resultados semelhantes no processo de mudanças das professoras que fizeram parte de sua pesquisa.

Em uma escola que organiza as situações de aprendizagem considerando as diferenças dos alunos, o ensino e os apoios ao ensino integram-se para orquestrar a aprendizagem, garantindo a participação efetiva dos alunos em todas as práticas educativas. Elas se embasam na implementação de um ensino que leve em conta as especificidades de cada sujeito e que faz apelo a cooperação entre os alunos em situação de aprendizagem. O professor deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, favorecendo a atividade conjunta entre alunos com e sem deficiência no momento da realização de projetos comuns. A colaboração estabelecida entre os professores é outro aspecto que deve ser ressaltado, também, na escola das diferenças.

O trabalho colaborativo entre os professores, que nesse contexto de aprendizagem, trabalham em cooperação, planejando suas atividades práticas de ensino, contribui para que eles se tornem mais capazes de atenderem às necessidades específicas de seus alunos cumprindo melhor os objetivos propostos. Os professores podem explorar diferentes modos de colaborar, de aprender e de co-ensinar, inclusive tendo os estudantes como parceiros colaborativos.

Segundo Thousand e Villa (2006), os educadores podem construir diferentes possibilidades de colaboração, dentre elas, o suporte natural entre colegas, quando um colega assume a responsabilidade de apoiar a participação de um estudante com deficiência em atividades curriculares e atividades sociais. Por exemplo, os colegas podem tomar notas pelo amigo, facilitar a comunicação com os outros colegas, ajudar na locomoção, dentre outras possibilidades. De acordo com os autores, é possível, ainda, que dois ou mais professores trabalhem, colaborativamente, com grupos diferentes de estudantes em diferentes situações. Essas ações, certamente, constituem-se em estratégias eficientes para a gestão da sala de aula, que contempla todos os alunos da turma, permitindo ao professor seguir a evolução do desenvolvimento das competências dos mesmos.

A parceria constitui-se em um elemento rico de troca, quando um ou vários adultos, podendo ser um professor especializado (no caso o professor do atendimento educacional especializado) encontra-se, regularmente, com o professor de sala de aula para trocar informações sobre o progresso dos estudantes, avaliar a necessidade de adaptar ou complementar materiais e solucionar problemas em conjunto, inclusive, implicando os estudantes e suas famílias nessa discussão.

Muitas outras formas de colaboração são possíveis de serem implementadas no contexto de uma classe, que vive o princípio da colaboração em detrimento à competição, e compreende o processo de construção do conhecimento como eminentemente cooperativo com o qual todos podem contribuir independentemente de limites ou dificuldades.

No que diz respeito a interação na sala de aula e nos espaços coletivos de educação, Hemmingson e Borell (2002) afirmam que promover a educação inclusiva tem, como pré-requisito, a participação efetiva dos alunos nos diversos ambientes escolares. Os autores argumentam que a maioria das barreiras enfrentadas pelos alunos tem origem na maneira como as atividades da escola estão organizadas e são realizadas. A adaptação física do espaço não assegura a permanência nem a participação dos alunos. Alguns resultados de estudos, realizados pelos autores, sugerem que a maneira como as atividades estão organizadas na escola deve ser o principal alvo da transformação para garantir uma total participação dos alunos que apresentam deficiência. Este aspecto não prevê apenas a previsão de atividades didáticas, mas também o ambiente sociointeracional da escola (HEMMINGSON e BORELL, 2002).

Nossa experiência indica que não se trata de uma questão de adaptação dos espaços ou do currículo, mas de inaugurar uma outra concepção de ensinar e de aprender na qual as atividades permitem aos alunos expressarem suas diferentes formas de aprenderem um mesmo conteúdo e os professores sentem-se capazes de diversificarem o ensino, contemplando em suas ações

os diferentes níveis de evolução conceitual de seus alunos, permitindo que estes expressem os conhecimentos construídos das mais diferentes maneiras.

Em relação ao ambiente escolar favorável à inclusão, Soodak (2003) faz referência ao desenvolvimento de estratégias para melhorar a qualidade global do ambiente da sala de aula para acolher os alunos com deficiência. Essas estratégias contemplam a organização de um ambiente no qual os alunos se sentem acolhidos, seguros e apoiados. Suas principais sugestões são: criar uma comunidade inclusiva, promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre os alunos, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola.

Bloom e Perlmutter (1999) argumentam que os conflitos criados no contexto escolar podem ser resolvidos de modo construtivo, quando trabalhados na abordagem do tipo resolução de problemas: a cada acontecimento perturbador provocado por um comportamento inadequado o professor procura discutir com todas as crianças as medidas que deveriam ser tomadas para contornar ou resolver aquele problema. Os autores exemplificam com o caso de uma criança com Síndrome de Down, que frequentemente fugia da sala. O professor discutiu o problema com a turma e pediu que escrevessem possíveis soluções para fazer a criança ficar em sala. As soluções apresentadas pelos colegas estavam vinculadas aos aspectos afetivos e atitudinais tais como: demonstrar que gosta do colega e dar mais atenção para ele. Os autores ressaltam, também, a importância da crença e do investimento no trabalho, para que o processo de inclusão aconteça. A intervenção do professor é extensiva a todas as crianças que constituem o grupo classe.

Em nossa pesquisa (FIGUEIREDO, 2008), constatamos que o tipo de convivência estabelecida na classe independe da presença de alunos com deficiência, bem como as dificuldades de inserção não estão relacionadas à deficiência, mas a forma como a criança é educada. No espaço da sala de aula, a convivência torna-se mais harmoniosa, quando a professora consegue estabelecer, com seu grupo, um ambiente no qual as crianças sentem-se seguras, respeitadas, acolhidas e percebem o reconhecimento do outro sobre as suas ações. Para isso, o professor deve ser uma referência de segurança sobre a qual a criança pode se apoiar, estabelecendo rotinas de trabalho na sala de aula, assegurando a participação de todos os alunos nas atividades da classe. Ainda no contexto da convivência da classe, é importante reconhecer que a criança é fonte de um saber e de uma cultura, logo ela participa da construção de um saber coletivo, de modo que a participação de cada aluno nas atividades da classe é reconhecida pelos demais colegas. O acolhimento é garantido quando o professor faz o acompanhamento das estratégias utilizadas pelas crianças em suas aprendizagens, sendo capaz de ouvi-las manifestando interesse e afetividade por elas (pelos seus sucessos, suas dificuldades, suas preocupações). Esses aspectos dizem respeito, diretamente, à gestão da sala de aula, aspecto que se constitui elemento central na mudança de uma escola que exclui para aquela que inclui (FIGUEIREDO, 2010).

### De sonhos, esperanças e desejos

A educação é um campo em que não se caminha, senão pelo impulso do desejo, a força dos sonhos e a energia da esperança. Impelidos pela vontade de que as escolas brasileiras alcancem um nível de qualidade superior, criamos alternativas, propomos programas, projetos, envolvidos pelo encantamento da educação, porque só os que experimentam essa sensação conseguem pensar, fazer e reconhecer a beleza do ensinar e as delícias do aprender.

Estamos diante de um quadro educacional extremamente promissor, embora ainda muito embaçado e mesmo invisíveis aos que não têm a ânsia de fazer melhor, de concretizar o que

pensam e o vislumbre de um futuro, que precisa ser construído já, com o que temos nas mãos e em nossas ideias

Foi com essa sensação de encantamento pela educação que lemos e entendemos os fins a que se propõe o Programa Mais Educação e seus autores. Envolver-se no giro das mandalas, em suas combinações de cores e formas infinitas, para representar um programa educacional implica em acreditar e testemunhar um posicionamento educacional que referenda a intenção e o compromisso de mudar a educação. Mas mudar transformando-a, em reviravoltas, que produzam novas tonalidades para o conhecimento e formas de disponibilizá-los, longe de encarcerá-los nas linhas rebatidas dos velhos caminhos educacionais.

A inclusão tem o caleidoscópio como metáfora. De tão conhecido por todos nós, ele consegue explicar com a simplicidade do que é verdadeira a impossibilidade de se educar e de se aprender por reprodução.

Em seus giros, que engendram infinitas figuras circulares, nas quais crianças e adultos deixam-se levar, ao fazê-lo funcionar, o caleidoscópio e as mandalas se parecem e deixam patente uma referência educacional poderosa – a beleza e a multiplicidade de formas que se criam e recriam, tal qual o nosso pensamento se organiza e produz conhecimento vivo, precário, mas autêntico por ser assim.

Há os que veem nas mandalas a fixidez de um círculo e a repetição de linhas – desenhos estáticos, fechados e prontos. Há os que conseguem se perder no enlace de suas linhas e se encontra nas inúmeras figuras que as mandalas incitam a descobrir.

Existem muitas pessoas que se entretêm com o caleidoscópio, reduzindo-o à produção de deléveis imagens cuja atração se esgota rapidamente. Outras procuram entender os seus mistérios e não cansam de apreciar a sua engenhosidade e a proliferação das diferenças.

Queremos integrar essas metáforas e torná-las indissociáveis, interpenetradas, enxergando as mandalas do saber no interior do caleidoscópio da inclusão. Foi buscando essa composição que escrevemos os capítulos antecedentes.

Em mandalas e caleidoscópios não enxergamos apenas linhas, formas, cores, jogo de espelhos que (re) produzem com suas pedras multicores a beleza do acaso.

O estar “com o outro” não é estar “junto ao outro” nos ensina a inclusão, explicando o efeito dos caleidoscópios, cujos fragmentos compõem-se uns “com os outros”, formando e reformando mandalas, surpreendendo-nos com o que revelam aos nossos olhos extasiados pelas diferenças!

Ao escrever esta contribuição ao Programa Mais Educação, nossa pretensão está em revelar o que está contido no caleidoscópio da inclusão – mandalas que ressaltam as diferenças nos contornos de seus desenhos e nos conhecimentos nele existentes.

- BRASIL, Decreto nº. 6571, de 18 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, 2008.
- GALLO, S. D. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In ALVES, N., Garcia, R. L. (orgs.). *O sentido da escola*. 5ª ed. Petrópolis, RJ, 2008, pp. 15/36.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SEESP - Secretaria de Educação Especial. *Atendimento Educacional Especializado - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. Brasília, 2007.
- SILVA, T. T.da (org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. *Trabalho-educação e teoria pedagógica*. In: FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AZANHA, J. M. P. *Autonomia da escola: um reexame*. Série Ideias, n.16, São Paulo: FDE, 1993.
- BOFF, L. *Ecologia, mundialização e espiritualidade*: São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- BLOOM, L. A.; J. C. PERLMUTTER et al. *The general educator: applying constructivism to inclusive classrooms*. *Intervention in school and clinic*, v. 34, nº. 3, jan. 1999, pp.132-36.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº. 248, 23/12/1996.
- \_\_\_\_\_. *Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Brasília, DF, 2003.
- FIGUEIREDO, R. V. *(Relatório de pesquisa) Gestão da aprendizagem na diversidade*. Universidade Federal do Ceará, 2008.
- FIGUEIREDO, R. V. *A escola de atenção às diferenças*. IN: FIGUEIREDO, R. V. BONETI, L. W.; POULIN, J-R. *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, M. *Uma escola, muitas culturas*. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997, pp.117- 124.
- HEMMINGSON, H.; BORELL, L. *Environmental barriers in mainstream schools*. *Child: Care, Health & Development*, v. 28, nº. 1, january, 2002, pp. 57-63.

LUSTOSA, G. *Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

MANTOAN, M. T. E. (org). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SEESP- Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva*, v. 4, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, Brasília, abril de 2009.

\_\_\_\_\_. *Rede de Saberes – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral – MAIS EDUCAÇÃO*, Brasília, 2009.

O'DONOGHUE, T. A. and R. CHALMERS. *How teachers manage their work in inclusive classrooms*. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n.º. 8, Nov. 2000, pp. 889-904.

PINHEIRO, M. E. *O Projeto Político-Pedagógico e a formalização da gestão democrática*. In: *Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Coleção Veredas- Guia de Estudo – Módulo 4*, v. 3. Belo Horizonte, 2003.

POULIN, J-R. *O conceito de contribuição na escola*. IN: FIGUEIREDO, R. V. BONETI, L. W; POULIN, J-R. *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza, Editora da Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, M. T. T. *Bem-vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOODAK, L. C. *Classroom Management in Inclusive Settings*. *Theory into Practice*, v. 42, n.º. 4, 2003, pp. 327-33 (ISSN: 0040-5841).

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. et al. *The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching*. *Theory into Practice*, v. 45, n.º. 3, 2006, pp. 239-48.

VEIGA, I. P. (org.) *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.) *Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

**Realização:** Secretaria de Educação Básica  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500  
CEP 70.047-900 - Brasília, DF  
Sítio: [portal.mec.gov.br/seb](http://portal.mec.gov.br/seb)  
E-mail: [educacaointegral@mec.gov.br](mailto:educacaointegral@mec.gov.br)

**Série Mais Educação****Organização:**

Jaqueline Moll

**Coordenação Editorial:**

Gesuína de Fátima Elias Leclerc

Leandro da Costa Fialho

**Revisão Pedagógica:**

Danise Vivian

**Revisão final:**

Carmen Teresinha Brunel do Nascimento

**Cadernos Pedagógicos Mais Educação  
Educação Especial na perspectiva da  
Educação Inclusiva:**

**Elaboração de texto e edição:**

Profª. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan

Profª. Dra. Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos

Profª. Ph. D Rita Vieira de Figueiredo

**Revisão de textos:** Ellen Neves

**Agência Traço Leal Comunicação:****Projeto gráfico**

Carol Luz

**Arte da capa**

Diego Gomes

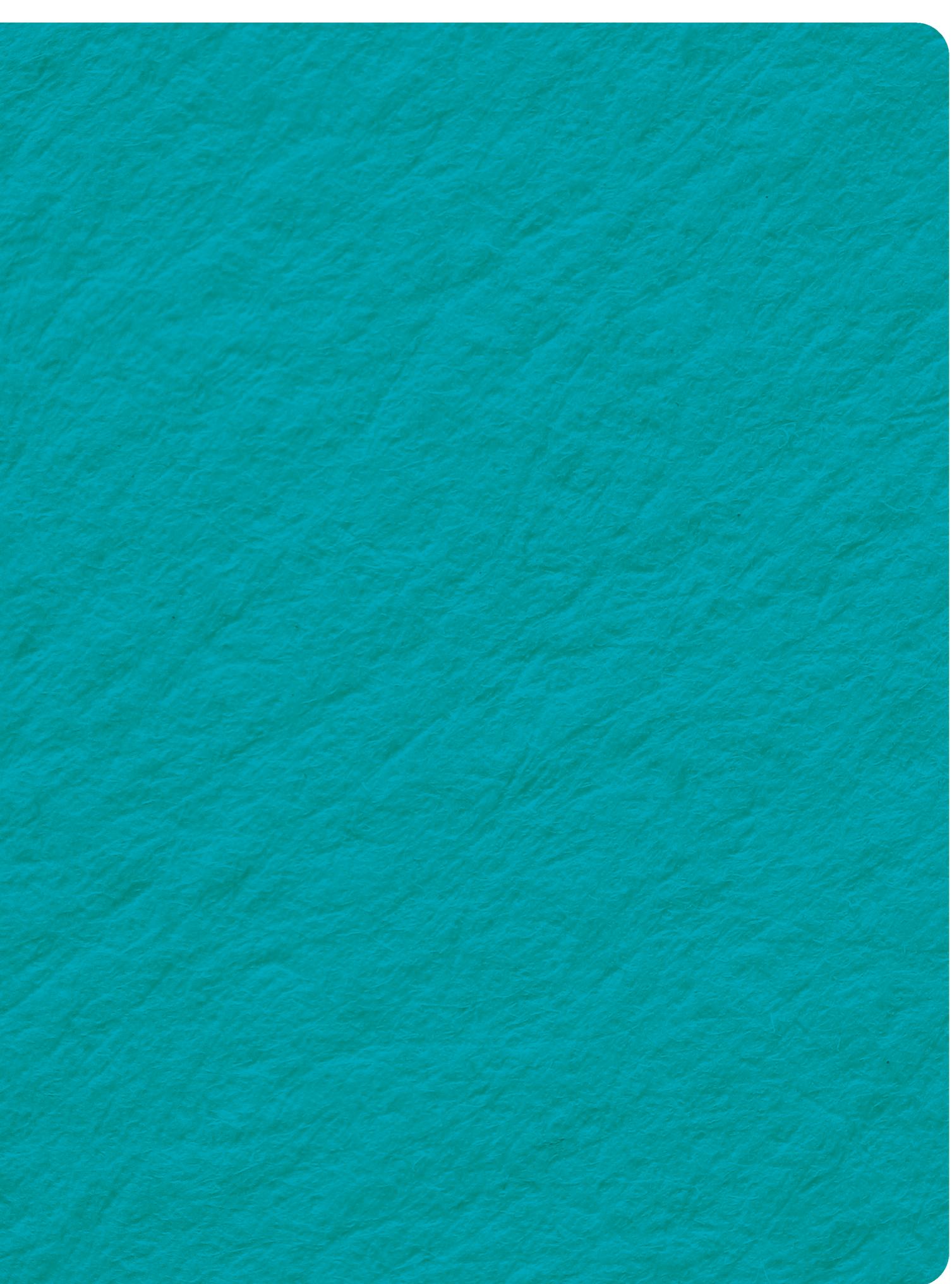
Conrado Rezende Soares

**Diagramação**

Carol Luz

Conrado Rezende Soares

Diego Gomes



[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA