

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: PROCESSOS EDUCACIONAIS E DIVERSIDADE<sup>1</sup>

**Rosana Glat**

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Nas últimas décadas, vem sendo levado em todo o mundo um amplo debate voltado para a revisão das práticas escolares que impedem o acesso ou dificultam a realização dos projetos educacionais de milhares de pessoas, sobretudo de grupos tradicionalmente excluídos da escolarização formal. Esse processo, que se iniciou nos anos 1970, se tornou mais proeminente a partir da década de 1990, quando, ocorreram diversas conferências internacionais voltadas para ampliação do acesso e qualidade da Educação<sup>2</sup>.

As reflexões oriundas de todos esses debates fundamentaram ações, cuja intenção é garantir que todos os alunos, sem distinção, possam ter acesso, permanência e *aprendizagem* na escola. Conforme, estabelecido na conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), a proposta de Educação Inclusiva parte do princípio de que as escolas devem “acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, culturais ou outras”. Também é colocado que as “crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, *que a elas devem se adequar*”, a fim de construir uma “sociedade inclusiva, integradora e uma educação para todos” (grifos meus).

Neste novo cenário educacional foi estabelecido um pacto que mobilizou vários governos, entre eles o Brasil, para implantarem reformas significativas em seus sistemas de ensino, para acatar as metas propostas para a construção de uma Educação para Todos. Em nosso país, a Educação Inclusiva vem sendo estabelecida como política pública, respaldada por legislação a nível nacional, estadual e municipal, desde meados

---

<sup>1</sup> Publicado em :LONGHINI, M. D. (Org.). *O uno e o diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

<sup>2</sup> Entre estas destacam-se a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em 1990 em Jomtien, na Tailândia; a *Conferência de Nova Dehli*, em 1993, na Índia; e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade* em 1994, em Salamanca, Espanha; todas sob os auspícios da UNESCO, de inúmeras organizações internacionais e a participação de um grande número de países.

da década de 1990<sup>3</sup>. Esta proposta tomou um novo ímpeto com o Governo Lula, sobretudo a partir da publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* em 2008 (BRASIL, 2008) e dos pareceres e decretos que a elas se seguiram (BRASIL, 2009, entre outros).

A forma contundente com que o Ministério da Educação vem encaminhando essa política, entretanto, tem suscitado calorosos debates, os quais, recentemente, vêm se afastando cada vez mais dos aspectos psico-pedagógicos e tomando contornos político-ideológicos, polêmicos e passionais, envolvendo neste turbilhão não só os sistemas de ensino e a sociedade civil, chegando até a mídia. E, na própria academia, os debates por vezes extrapolam o rigor científico.

Evitando enveredar pelo viés político, o objetivo do presente texto é discutir os básicos da Educação Inclusiva *como modelo educacional*, e apontar alguns dos problemas e desafios que implicam na adoção desta proposta no contexto da realidade escolar brasileira, sobretudo no que tange ao processo de escolarização de alunos com deficiências ou outras diferenças significativas de desenvolvimento.

Antes de prosseguir gostaria de ressaltar que, embora o foco deste trabalho seja a inclusão escolar de alunos com deficiências e outras condições orgânicas que afetam a aprendizagem (transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, entre outros), a proposta de Educação Inclusiva é muito mais ampla. Quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão sob esta nova perspectiva – ou seja, que é a escola que precisa se adaptar para atender a todos alunos e não esses que têm que se adaptar à escola – fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas sim resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. Entre estas pode-se citar: metodologias de ensino inadequadas, professores mal preparados, currículos fechados que ignoram as diversidades sócio-econômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida, ou então que são defasados em relação ao desenvolvimento tecnológico e de informação, alienado dos interesses dos alunos, entre outros aspectos.

---

<sup>3</sup> O Capítulo V da LDB (BRASIL, 1996), refere-se à Educação Especial, como sendo uma modalidade, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência. Para tal, os sistemas de ensino oferecerão: adequações curriculares; terminalidade específica ou aceleração de conclusão da escolaridade; professores especializados e docentes do ensino comum capacitados; educação especial para o trabalho.

Nesse sentido, pode-se dizer que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados!

Vale ressaltar que não estou questionando a legitimidade da proposta de Educação Inclusiva como modelo educacional e política pública. No entanto, é preciso a humildade de reconhecer que implementar tal política não é tarefa simples, pois uma educação inclusiva – no sentido em que a proposta foi concebida – coloca em cheque os pressupostos que consubstanciam a Escola como a conhecemos: meritocrática, seletiva, excludente e, de modo geral, em nosso país, de baixa qualidade, pelo menos, comparado com os índices internacionais<sup>4</sup>.

Apesar do discurso pró-inclusão muito bem articulado, tanto da parte dos nossos dirigentes educacionais, quanto dos próprios professores, a escola brasileira continua sendo uma instituição onde a cultura predominante, ou o currículo oculto, por assim dizer, ainda privilegia a seriação (mesmo quando relativamente flexibilizada em sistemas de ciclos), a avaliação “conteudista”, com base no conhecimento de conteúdos e a ordenação e pré-estabelecimento desses conteúdos em tempos em que os mesmos devem ser absorvidos pelos alunos para uma eventual certificação. É uma escola onde as condições físicas e organizacionais das turmas, e a jornada de trabalho do professor, entre outros fatores, não permitem o planejamento de uma intervenção pedagógica individualizada de qualidade.

A transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais, e não basta para isso ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e /ou materiais.

Sendo a escola, nesta nova proposta, uma instituição social a que todos têm direito, inclusive legal, de acesso e permanência, é sua responsabilidade, portanto, oferecer um *ensino de qualidade para todos os alunos*, independente de suas características pessoais. Para uma escola tradicional se tornar inclusiva, ela tem que transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares,

---

<sup>4</sup> PISA, considerado pela OCDE como a avaliação educacional mais importante – e relevante – do mundo, revelou que o Brasil, mesmo aparecendo entre os três países que mais evoluíram em educação nessa década -33 pontos- (depois do Chile e Luxemburgo), encontra-se em posições desconfortáveis. Em um ranking de 65 países, somos o 53º colocado em Leitura e Ciências e 57º em Matemática. A média brasileira nessas disciplinas foi de 401 pontos, bem abaixo da pontuação dos países mais desenvolvidos, que obtiveram 496 pontos.

adequar seus espaços e recursos materiais, e sobretudo, capacitar seus professores para atender à diversidade do alunado que agora nela ingressa.

Esta valorização da diversidade como condição de equidade é bem expressa por Boaventura de Souza Santos, em um já conhecido texto:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (SANTOS, 1999, pg.56)

E este é o grande desafio com o qual nos deparamos quando pensamos em uma Escola Inclusiva. Pois, para que a diferença não reproduza desigualdades, não basta que todos os alunos tenham igualdade de oportunidade de acesso à escola. É preciso que se reconheça e se trabalhe com as diferenças individuais do alunado, sobretudo aquelas que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem. Caso contrário, o aluno deixará de ser excluído da escola, mas continuará excluído *na* própria escola – já que não terá como se apropriar do conhecimento nela veiculado.

Por isso, além do direito de ingresso e permanência de todos os alunos na escola, a proposta de Educação Inclusiva é pautada em dois conceitos chave: “educação para a diversidade” e atenção às *necessidades educacionais especiais* de cada aluno. Em outras palavras, para que a escola cumpra, de fato, sua função de acolher e ensinar a todos os alunos, as *características individuais* que anteriormente eram vistas como sinais de impossibilidade ou dificuldade para aprendizagem, precisam ser consideradas como dados ou informações relevantes para que se faça a *adequação do ensino ao aluno*.

Este é o sentido do conceito *necessidades educacionais especiais*, o qual forma a base para a implementação de uma Educação Inclusiva e de um ensino de qualidade, de modo geral. Segundo Glat & Blanco (2007), necessidades educacionais especiais são aquelas demandas específicas dos alunos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência (ou seja, para acompanhar o currículo e planejamento geral da turma) vão precisar de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais.

Em outras palavras, alunos que apresentam necessidades educacionais especiais precisarão de *recursos didáticos, metodologias e/ou currículos adaptados ou diferenciados*. Muitos também precisarão de um tempo diferenciado (geralmente maior)

que seus colegas para executar as atividades propostas e/ou aprender os conteúdos ensinados, durante todo ou parte do seu percurso escolar.

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto, as características individuais do aluno, como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui. Costumam desenvolver necessidades educacionais especiais, por exemplo, alunos que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes daqueles que já vinham sendo constituídos por eles no convívio familiar e social. Por exemplo, alunos que chegam às cidades, vindo de zonas rurais sem experiência ou com grande defasagem na escolarização.

Também é freqüente que manifestem necessidades educacionais especiais os alunos das escolas e sistemas de ensino que tenham currículos muito fechados e pouco flexíveis, sobretudo se estes forem pautados em valores e expectativas das camadas hegemônicas da população e desvinculados de vivências cotidianas dos alunos.

E finalmente, necessidades educacionais especiais são geralmente apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e /ou de comportamento, transtornos globais do desenvolvimento e também aqueles com altas habilidades/superdotação. Ou seja, os sujeitos que tradicionalmente são conhecidos como “alunos especiais”.

É importante ressaltar também, que embora frequentemente sejam usados como sinônimos, necessidade educacional especial não é o mesmo que deficiência. O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com a qual ele se depara.

Outro aspecto importante é que necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica. Dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência, ou oriundos da mesma comunidade, podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos, ou levar diferentes tempos para adquirir uma mesma aprendizagem. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, como mudança de escola, stress emocional, problemas familiares, doença, etc., apresentar dificuldades para

aprendizagem escolar formal que demandem, por um tempo, suporte adicional ou mesmo especializado.

De acordo com a proposta de Educação Inclusiva, independente da causa das necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno, se a escola se organizar e desenvolver adaptações curriculares adequadas às necessidades educacionais especiais do educando podem ser transitórias e ele obter sucesso escolar. Isto não significa que sua deficiência foi “curada” ou que suas condições sociais, familiares ou emocionais tenham se modificado, porém a transformação na prática pedagógica pode lhe trazer a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Mas, por outro lado, se não houver atenção sistemática às necessidades educacionais especiais individuais do aluno que se manifestam em sua interação com o contexto da sala de aula, o processo ensino-aprendizagem, sobretudo de alunos com deficiências ou outros transtornos, ficará prejudicado, tornando, na prática, inviável sua inclusão escolar e seu desenvolvimento acadêmico e intelectual de modo geral.

É preciso frisar que uma Educação Inclusiva de qualidade, não implica somente o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mesmo que ele esteja bem adaptado e se desenvolvendo socialmente, mas, sobretudo, no seu *aproveitamento acadêmico*. Se o aluno não estiver participando das atividades como os demais colegas de turma e aprendendo, então não tem Educação Inclusiva!

Com a disseminação da Educação Inclusiva como política educacional oficial do país, alunos com deficiências, e outras condições atípicas de desenvolvimento, vem sendo matriculados cada vez mais no ensino regular e por isso representam talvez o maior desafio atual para os educadores. Entretanto, contextualizando historicamente vale lembrar que o processo de inserção de alunos com deficiências na rede regular de ensino no Brasil iniciou-se nos anos 1970, com a criação de classes especiais em escolas comuns, e tomou vulto na década de 1980 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações e demandas de grupos até então excluídos dos espaços sociais.

Partindo-se da filosofia chamada de “normalização” que preconizava que pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir dos meios e recursos normais (iguais aos demais) de sua comunidade, estabeleceu-se o modelo educacional denominado *Integração*. Neste, os alunos, geralmente oriundos de escolas ou classes

especiais, eram integrados em turmas comuns, recebendo paralelamente atendimento especializado em salas de recursos, no contra turno escolar (GLAT & FERNANDES, 2005).

Este modelo, entretanto, sofreu diversas críticas, entre elas o fato de que a exigência de adaptação ficava centrada no aluno, que deveria ter uma “preparação” (domínio prévio de determinados conhecimentos e habilidades) para ser integrado na turma comum, a qual mantinha a mesma dinâmica e metodologia. Ou seja, o *aluno é que tinha que se adaptar à escola* (GLAT & BLANCO, 2007).

Esta situação era mais problemática ainda por conta da desarticulação entre os professores especializados da Educação Especial (escolas e classes especiais, bem como da sala de recursos) e os professores do ensino comum, nas turmas onde os alunos “especiais” estavam matriculados. Em outras palavras, a Educação Especial, mesmo quando instalada em escolas regulares (como classes especiais e salas de recursos), seguia uma lógica própria com currículos e metodologias diferenciadas, o que não permitia aos professores especializados, nem a devida “preparação” do aluno para ingresso no ensino comum (já que não estavam familiarizados com a dinâmica e currículo da classe comum onde este iria ingressar) nem o seu acompanhamento, uma vez naquele espaço (REDIG, 2010).

É importante lembrar que, embora, na prática, como iremos discutir mais adiante, aparentemente não tem havido uma mudança efetiva de práticas na atual proposta de Educação Inclusiva, conceitualmente há duas características distintivas determinantes entre o modelo da Integração e da Inclusão.

1) De acordo com a atual política de inclusão escolar, conforme preconizada e levada à cabo pelo MEC (BRASIL, 2008) as escolas ou classes especiais – *Ensino Especial Substitutivo* – deve ser extintas<sup>5</sup> e qualquer aluno, independente do tipo ou grau de comprometimento deve ser matriculado diretamente na turma comum, com crianças da sua faixa etária. Este aluno – desde que tenha um laudo que prove sua deficiência ou transtorno global do desenvolvimento (o que por si só já vai contrário ao conceito de necessidades educacionais especiais) se necessário, receberá paralelamente atendimento educacional especializado complementar em salas de recursos multifuncionais<sup>6</sup> ou centros especializados (que seriam as escolas ou instituições

---

<sup>5</sup> Embora isto não esteja explícito no texto, não há mais orçamento a nível federal para estas modalidades.

<sup>6</sup> Para uma discussão aprofundada sobre salas de recursos ver Burkle (2010).

especializadas). O segundo aspecto diferencial, e mais importante, é que no modelo da Inclusão, como já discutido, a escola é que precisa se adaptar para atender aos alunos e não esses que têm que se adaptar à escola. E não há alternativa! Este é o substrato da Educação Inclusiva: se não houver adequação da proposta curricular e das práticas, métodos e recursos pedagógicos às necessidades educacionais especiais dos alunos, não haverá possibilidade de aprendizagem.

Mas, infelizmente, o que temos observado, - tanto através de pesquisas cientificamente consistentes, como na experiência empírica - é que alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento estão sendo colocados em turmas comuns e encontrando exatamente as mesmas condições que prevaleciam no modelo da Integração, e as dificuldades apontadas em estudos de campo, são as mesmas que encontrávamos na década de 1980, e que justamente levaram à busca por um novo paradigma, que seria a Educação Inclusiva!

No nosso grupo de pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, desde 2003 está voltado para pesquisas de campo no cotidiano de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, e temos investigado, entre outros aspectos, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos com deficiências e autismo, em diferentes contextos educacionais (MACHADO, 2005; FONTES, 2007; GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2009; GLAT & PLETSCHE, 2010; PLETSCHE, 2010; GLAT & PLETSCHE, 2011). E os dados obtidos em nossos estudos, que vão de encontro com o que outros pesquisadores encontraram em diferentes redes públicas de ensino do país (FERREIRA & FERREIRA, 2004; PADILHA, 2004; LAPLANE, 2004; BUENO, 2005; KASSAR, 2006; KASSAR, OLIVEIRA & SILVA, 2007; DORZIAT, 2008; entre outros), vem mostrando que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes comuns, via de regra, não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Ou seja, os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, sem levar em consideração a diversidade da turma. Este cenário que já é “de risco”, por assim dizer, para alunos sem qualquer patologia, inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sobretudo aqueles mais comprometidos e/ou com dificuldades cognitivas.

Além de outros aspectos, indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, é a *falta de preparação dos professores e demais agentes educacionais para trabalhar com*



a *diversidade*, sobretudo com alunos com significativos problemas cognitivos, sensoriais, psicomotores e/ ou emocionais, na complexidade de uma turma comum.

Até porque esses professores mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento. Assim, o ingresso de alunos ditos “especiais” tornou, para muitos, uma situação que já era caótica inadministrável. O resultado é que, na maioria dos casos, esses alunos são “deixados de lado”, ou com atividades pouco significativas no contexto da aula, sem participação efetiva na programação do grupo, e conseqüentemente sem acesso real à aprendizagem.

Recapitulando, uma escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos e a sua interação em sala de aula. Desta forma, é possível se viabilizar a escolarização de alunos com diferentes necessidades educacionais especiais mesmo no contexto de uma classe comum. Este é o ideal que buscamos!

No entanto, por outro lado, mesmo sem adotar o enfoque da “patologização” do fracasso escolar, não se pode negar ou minimizar os efeitos de diferentes condições orgânicas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Em outras palavras, mesmo com uma reorganização metodológica e didática, boa parte dos alunos com deficiências ou outros transtornos necessitarão – assim como seus professores – de suporte pedagógico especializado. E este suporte só a *Educação Especial* pode oferecer.

Por isso que a Educação Inclusiva não significa a descontinuidade da Educação Especial, muito pelo contrário. Seu campo de atuação só se amplia, pois a Educação Especial, não é mais concebida apenas como atendimento direto ao aluno com deficiência em espaços diferenciados. A Educação Especial passa a ter como uma de suas principais atribuições viabilizar o processo de inclusão de alunos com determinados tipos de necessidades especiais no ensino comum, através do suporte e articulação com os professores da escola regular.

Entretanto, na realidade cotidiana de nossas escolas, esta articulação, com raras exceções, continua não acontecendo. Como já mencionado, pesquisas mostram, que os alunos com deficiências passam ao largo do que acontece na turma comum, e na grande maioria dos casos eles continuam sendo considerados “responsabilidade da Educação Especial”. Ou seja, seu espaço de aprendizagem, continua, como na época da

Integração, restrito ao atendimento educacional especializado na sala de recursos – quando disponível (FONTES, 2007; PLETSCHE, 2010; BURKLE, 2010; REDIG, 2010; GLAT & PLETSCHE, 2011; MELO, 2011).

Porém, ao refletirmos sobre as dificuldades de implantação da Educação Inclusiva, é importante, reconhecer que a problemática não está apenas na formação dos professores do ensino comum, mas também na formação e forma de atuação dos profissionais da Educação Especial, que lhes deveriam dar o suporte previsto na política de Educação Inclusiva. Ou seja, os *profissionais da Educação Especial, também não estão preparados para trabalhar no âmbito do ensino regular*.

Em um texto clássico, Bueno (1999), chama atenção que os professores especializados tradicionalmente vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências. Acrescente-se a isso o fato de que esses docentes trabalham em situações, quase que, individualizadas, de pequenas classes especiais, com sua dinâmica e racionalidade própria, as quais frequentemente são estruturadas sem um planejamento acadêmico e sistema de avaliação consistente. Vale lembrar também, que, mesmo quando inseridas em escolas regulares, as classes especiais ou mesmo as salas de recursos, via de regra, não estão integradas ao projeto político-pedagógico da escola, e os próprios professores são considerados à parte do sistema (MULLER & GLAT, 2007; BURKLE, 2010; REDIG, 2010).

No entanto, os resultados de pesquisas mostram que, nos casos em que há de fato sucesso no processo de inclusão escolar – ou seja, que o aluno com deficiência ou outro transtorno, está participando e aprendendo, são onde há um ensino colaborativo, um trabalho cooperativo, entre o professor da turma comum e o professor especializado (ou outro profissional, por exemplo) de suporte (FERNANDES, 2006; MENDES, 2006, 2008; FONTES, 2007, 2009; GLAT & PLETSCHE, 2011).

Um outro ponto, que eu gostaria de trazer para nossa reflexão é que quando pensamos em *implementação de políticas* ou *transformação de políticas em práticas*, há que se diferenciar entre *inclusão social e inclusão escolar*. A implementação de políticas de inclusão social, diz respeito, prioritariamente, ao acesso e permanência dos sujeitos com necessidades especiais (com ou sem deficiências) nos espaços comunitários. Mas a inclusão escolar, além desses aspectos, se propõe a promover o

desenvolvimento acadêmico em sujeitos cujas condições intrínsecas, justamente, dificultam a aprendizagem pelos métodos tradicionais, como viemos discutindo.

E aí, sobretudo, se pensarmos em termos de necessidades educacionais especiais do alunado com prejuízos mais acentuados, há que se levar em conta, além das características individuais do sujeito, duas outras variáveis: grau de comprometimento do indivíduo e a faixa etária. Ambas as situações demandam diferentes perspectivas e diferentes planejamentos educacionais.

Incluir no ensino comum crianças com deficiências ainda pequenas, que terão toda uma vida escolar desenvolvendo-se em um ambiente inclusivo, e, se tiverem suportes adequados poderão alcançar um alto nível de escolarização e desenvolvimento. Outra situação são os alunos, que hoje, estão na maioria das nossas classes e escolas especializadas e que apresentam tal grau de comprometimento e/ou defasagem escolar (muitas vezes até por conta de experiências educacionais precárias) que não se beneficiarão academicamente de inclusão na turma comum.

Em suma, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de escolarização de alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais, na prática, este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional efetiva. Apesar do empenho para a implementação desta política educacional, e de que tenham sido desenvolvidas inúmeras experiências promissoras, a realidade é que a grande maioria das redes de ensino de nosso país ainda carece das condições institucionais mínimas necessárias para sua viabilização.

A situação é, porém, mais grave ainda, pois, se formos analisar o processo ensino-aprendizagem que ocorre na grande maioria das escolas e classes especiais de nosso país, encontraremos um quadro semelhante ao de três décadas atrás: *alunos que estão anos e anos no ensino especial, e não adquiriram os conhecimentos acadêmicos e sociais básicos* que lhes permitam terem as condições mínimas de inclusão e participação em ambientes menos protegidos, com pessoas da sua mesma faixa etária.

Por essa razão, considero que hoje, a grande questão para qual devemos levar o foco de nossas investigações e discussões *não é determinar qual o melhor espaço de escolarização para o aluno com deficiência: classe/escola especial ou turma comum, e sim, quais são os melhores procedimentos e metodologias de ensino para esse alunado.*

Tudo o que aqui foi dito, está mais do que documentado. Não precisamos mais constatar a realidade. Temos agora que passar a desenvolver estudos propositivos,

através de metodologias experimentais, pesquisa-ação e outras (GLAT & PLETSCHE, 2004; 2010) que nos proporcionem indícios de *como direcionar o processo ensino aprendizagem para que esses sujeitos alcancem um desenvolvimento pessoal, existencial e acadêmico que lhes permita a inclusão social, nas diferentes fases da vida.*

Isto é particularmente importante para sujeitos com deficiências intelectuais mais comprometidos, múltipla deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, aqueles alunos cujas necessidades educacionais especiais vão além da garantia de acessibilidade ao currículo.

Finalizando, é importante enfatizar que qualquer possibilidade de futuro da proposta de Educação Inclusiva depende prioritariamente da reformulação curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, pois, na maioria dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas a discussão sobre escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas é superficial ou inexistente.

De modo geral, os cursos ainda não incorporam em suas grades conteúdos e atividades que possibilitem aos professores em atuação e futuros docentes reverem suas concepções a respeito do processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais (GLAT & NOGUEIRA, 2002; GLAT & PLETSCHE, 2010; ANTUNES & GLAT, 2011; CAETANO, 2011), para serem capazes de vir a desenvolver práticas pedagógicas significativas para todos os alunos.

Neste contexto a Universidade tem um papel fundamental a desempenhar, em duas frentes prioritárias: desenvolvimento de pesquisas propositivas sobre processo ensino-aprendizagem e a formação de professores – tanto do ensino comum quanto especializados - para Educação Inclusiva. Esta é nossa “missão” nesta segunda década do século XXI.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V. & GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: os cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A (Orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, pg. 188-201, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96)*. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE /CEB nº 4 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. [www.portal.mec.gov.br/seesp](http://www.portal.mec.gov.br/seesp)

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. nº.5, 7-25, 1999.

\_\_\_\_\_. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). *Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, p. 105-123, 2005.

BURKLE, T. S. *A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAETANO, A. M. O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em Educação Especial ou generalistas? In: PLETCH, M. D. & DAMASCENO, A (Orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, pg. 201-217, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F & MENDES, E. G. O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, v. 2, p. 113-128, 2007.

DORZIAT, A. Educação Especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da & colaboradores. *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Editora Edufu, Uberlândia/MG, p. 21-36, 2008.

FERNANDES, E. M. A Escola Regular e a Escola Especial: a dialética da Inclusão. In: *Anais do XI Congresso da Federação Nacional das Associações Pestalozzi e do I Fórum Internacional da Fenasp*. p. 229-232. Niterói: RJ, Nota Bene, 2006.

FERREIRA, M. C. C. & FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*, Editora Autores Associados, p. 21-48, São Paulo, 2004.

FONTES, R. de S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araaraquara, SP. : Editora Junqueira & Marin, 2009.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*.

(Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_ & FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

\_\_\_\_ & PLETSCHE, M. D. Políticas de Educação Inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. In: LOPES, A. C. & MACEDO, B. (Orgs.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Editora Profedições, Porto/Portugal, p. 133-153, 2008.

\_\_\_\_ & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

\_\_\_\_ & PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. In: *Revista Benjamim Constant*, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004.

\_\_\_\_. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A. A. & OSÓRIO, A. C. do N. *Da Educação Especial à educação na diversidade – escolarização, práticas e processos*. Editora da UFMS, Campo Grande/MS, p. 89-106, 2010.

\_\_\_\_. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, UFSM, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010a.

\_\_\_\_. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar*. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2011. (no prelo).

\_\_\_\_ & FONTES, R. de S. Inclusão de alunos com necessidades especiais no Município do Rio de Janeiro. In: *Revista Educação & Realidade*, v. 33, Porto Alegre, 2009.

KASSAR, M. de C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas*. Mediação Porto Alegre, p. 119-126, 2006.

\_\_\_\_; OLIVEIRA, A. D. & SILVA, G. A. M. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: *Revista Educação*, v. 32, nº. 2, p. 397-410, Santa Maria, 2007.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Editora Autores Associados, p. 21-48, São Paulo, 2004.

MACHADO, K. *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

MELO, H. A. A sala de recursos no apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual: experiências de uma escola pública do Maranhão/Brasil. In: PLETCH, M. D. & DAMASCENO, A (Orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, pg. 58-72, 2011.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escola. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Pp. 29-42. Marília: ABPEE, 2006.

\_\_\_\_\_. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. & HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Pp. 92-119. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

MULLER, T. M. P & GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

PADILHA, A. M. L.. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. & VICTOR, L. S. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 135-144, 2007.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Editora NAU/EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

REDIG, A. G. *Resinificando a Educação Especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, B. S. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

---