



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR:
UM RECORTE SOBRE A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Paulo Augusto Nedel

Porto Alegre

2009

Paulo Augusto Nedel

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR:
UM RECORTE SOBRE A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Profa. Dra. Carla K. Vasques

Porto Alegre

2009

À Prof^a Carla Vasques, pelo incentivo e apoio, em todas as horas; pelas críticas e cobranças, nas horas certas; pela paciência e compreensão nas muitas horas erradas; meus agradecimentos e todo meu apreço.

A J. e G., alunos que me ensinaram muito mais do que aprenderam comigo.

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aulas do ensino regular.

Rosângela Machado

RESUMO

Consta, desde 1948, na *Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas*, que todas as pessoas têm direito à educação. No entanto, verifica-se que tal preceito não se impõe na prática, num mundo excludente, que permanece restringindo o diferente e as minorias. Numa tentativa de sanar o problema da desigualdade, é consenso que a garantia de educação a todos tem papel fundamental. Assim, iniciativas internacionais deram origem a documentos que orientavam os países a formular políticas públicas de educação inclusiva que atendessem a todos os alunos respeitando suas especificidades. No Brasil, isso se deu sob forma de legislação nacional, porém de modo muito amplo, permitindo interpretações diversas, que acabaram por criar a necessidade de pareceres e documentos que explicitassem a lei e orientassem o fazer de uma nova proposta pedagógica, na qual não mais o educando se adaptaria à instituição escolar, mas sim essa se adequaria para trabalhar com as necessidades educacionais de cada aluno. Essa reformulação do pensar pedagógico tem procedido de forma lenta e gradual, pois, mesmo que sob a forma de orientação jurídica, permanecem resistências no campo escolar. A presente pesquisa deteve-se em analisar, na legislação e na literatura referente à Educação Especial, a questão da avaliação em sala de aula, uma vez que essa em muito condiciona o sucesso e o fracasso escolar dos alunos e, conseqüentemente, sua permanência ou exclusão da instituição. Utilizou-se como metodologia de estudo a pesquisa documental. O *corpus* é constituído por 14 documentos publicados entre 1948 e 2008, onde 07 são considerados normativos e 07 orientadores. A análise foi realizada a partir do diálogo com diferentes teóricos que discutem a avaliação na perspectiva inclusiva. Verificou-se que a lei regulamenta, todavia, sua aplicação prática depende da participação de cada cidadão, conforme seu conhecimento e sua interpretação. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais depende de todos os segmentos políticos e escolares. Os sistemas de ensino e a instituição escolar devem trabalhar de forma conjunta para compreender a intertextualidade dos documentos normativos e orientadores, compreendendo os textos legais como passíveis de diferentes interpretações. Nesse processo, a responsabilização pelas leituras é fundamental.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Educacionais Inclusivas. Avaliação.

SUMÁRIO

RESUMO.....	04
1 INTRODUÇÃO	06
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM BREVE OLHAR.....	10
3 AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOS PROCESSOS INCLUSIVOS.....	25
4 LEGISLAÇÃO E TEORIA: UM DIÁLOGO A GUIA DE CONSIDERAÇÕES, MAS NÃO FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

Temos dificuldades de incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos, e não se enquadra na cultura de igualdade das escolas.

Maria Teresa Égler Mantoan

A educação de sujeitos com deficiência passou por mudanças drásticas se observarmos as últimas décadas. Há não muito tempo, pelo menos no Brasil, sequer se podia dizer que existia uma educação efetiva para pessoas que destoavam significativamente da maioria ou apresentavam uma diferença sensorial, física ou mental.

Isso se deve ao contexto de cada momento histórico do país. Na década de setenta, por exemplo, época da Ditadura Militar, adotou-se como ideologia educacional oficial a pedagogia tecnicista. Essa proposta pedagógica buscava ensinar através do treinamento e trabalhava com o condicionamento e o controle do comportamento, deixando clara sua preocupação com a racionalização e a normatização.

Tal tendência excluía os que não se adaptavam a essa norma preestabelecida e pretendida. Assim, alijados do convívio escolar, os sujeitos com deficiência ficavam restringidos ao familiar e, quando muito, a um social tão restrito quanto.

Nos últimos anos, sob influência de diretrizes internacionais, começou a aumentar, no Brasil, o interesse pelo tema e o debate, hoje, impõe-se como obrigatório. Uma vez constando em nossa *Constituição*, no *Estatuto da Criança e do Adolescente* e na *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, o assunto da Educação Especial, antes apenas discutido por um seletivo grupo, agora permeia o campo escolar como uma temática fundamental.

A inclusão de crianças com deficiência em salas regulares de ensino é ainda um assunto polêmico, defendido por uns e criticado por outros. No entanto, a

discussão de nada mais adianta quando uma dessas crianças é matriculada em uma escola. A efetivação da matrícula e a presença desse aluno em sala tornam necessário que o tom do debate mude para que se busque responder ao que fazer para que agora esse educando realmente aprenda, construa conhecimento.

Foi o que aconteceu em uma escola municipal de Viamão, cidade da Região Metropolitana ao lado de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, nos primeiros dias de março de 2006, quando iniciava um novo ano letivo. Ao entrar na sala de aula de uma 5ª série e observar a turma, instantaneamente minha atenção voltou-se para uma menina com a Síndrome Oral-facial-digital do tipo I, como vim, posteriormente, através de laudo médico, a saber.

A presença dessa menina na 5ª série fez com que todos os professores se obrigassem a buscar formas de melhor adaptar suas aulas para que fosse possível a aluna acompanhar a turma. Em especial, despertou-me interesse a questão de como avaliar o conhecimento construído pela aluna, pois a escola adotava – e ainda adota – como método para verificar a aprendizagem a nota trimestral, dividida em 30, 30 e 40 pontos, respectivamente, nos três trimestres, devendo o aluno alcançar a média de 60 pontos para aprovação, valor estabelecido pelo município em questão para todas as suas escolas. Tendo isso em vista, a aluna, ao final do ano letivo, estaria reprovada em várias disciplinas por não ter conseguido alcançar o desempenho mínimo exigido para aprovação.

No entanto, antes do ano ser concluído, alguns professores, observando as características da aluna, passaram a modificar ou não sua metodologia didática e avaliativa e, cada um, a seu modo, passou a avaliá-la de forma distinta: uns entregavam a mesma avaliação que aos demais alunos, mas tinham um olhar diferenciado para as respostas da aluna, outros entregavam avaliações diferentes, outros continuaram a fazer o mesmo que já faziam.

Acima de tudo, chamava-me a atenção reavaliar o meu método avaliativo, por não saber se estava fazendo ou usando as avaliações conforme o que ditava a legislação da educação e também se estava em sintonia com as propostas teóricas em voga neste contexto de inclusão escolar tão recente, pelo menos a meu ver.

Tudo isso me levou, naquele ano, a inscrever-me em uma Pós-Graduação em Educação para Surdos, já concluída, que despertou em mim um interesse ainda maior em continuar estudando a Educação Especial e a Inclusão nas escolas regulares, principalmente quando, em 2008, além de continuar lecionando para a aluna supracitada, em outra escola, no município de Alvorada, passei a ter um aluno autista, o que só aumentou minha vontade de entender o que a lei sugeria quanto ao processo avaliativo desses alunos e de encontrar, nas teorias quanto ao assunto, um método de avaliação condizente com o contexto prático vivido por mim e por eles em sala de aula. Daí a inscrição nesta Pós-Graduação em Educação Especial e Processos Inclusivos e o interesse pessoal pelo tema em questão.

Uma vez que a legislação brasileira passou a garantir os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais e as escolas começaram a receber esse alunado, faz-se cabal estudos que analisem e reflitam sobre a inclusão escolar, pois, além da pesquisa auxiliar uma maior compreensão da teoria que norteia as ações pedagógicas, leva também a uma reflexão de nossa prática pedagógica em sala de aula..

Esta monografia tem por **objetivo geral** investigar o processo de avaliação pedagógica no contexto das diretrizes e políticas de inclusão escolar, com base nos documentos normativos e orientadores da legislação brasileira.

Como **objetivos específicos** busca-se: 1) conhecer o que as atuais políticas de inclusão escolar referem/indicam sobre a avaliação pedagógica; (2) analisar as contribuições de alguns teóricos da educação no que tange aos processos de avaliação escolar na perspectiva da educação especial e dos processos inclusivos; (3) contrastar as orientações e diretrizes legais com a teoria acadêmica produzida sobre o assunto e analisar no que concordam ou discordam.

A presente pesquisa detém-se em analisar, na legislação e na literatura referente à Educação Especial, a questão da avaliação em sala de aula, uma vez que essa em muito condiciona o sucesso e o fracasso escolar dos alunos e, conseqüentemente, sua permanência ou exclusão da instituição escolar.

Utilizou-se como metodologia para analisar o processo de avaliação pedagógica no contexto das políticas de inclusão escolar a pesquisa documental.

O *corpus* é constituído por 14 documentos publicados entre 1948 e 2008, dos quais 07 são considerados normativos e 07 orientadores. Conforme Garcia (2004, p.12), documentos normativos são “aqueles apresentados com *status* de lei, com a função de regulamentar a vida social”, enquanto que os documentos orientadores são “produzidos no âmbito nacional e internacional com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de idéias, concepções, visando propor consensos sobre as questões educacionais”.

A análise foi realizada a partir do diálogo com diferentes teóricos que discutem a avaliação na perspectiva inclusiva.

O estudo da legislação partiu das orientações internacionais sobre o tema em questão, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas*, de 1948, a *Declaração de Jomtien*, de 1990, a *Declaração de Salamanca*, de 1994, a *Declaração da Guatemala*, de 1999, intercaladas com a legislação brasileira, a começar pela *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990, pela *Política Nacional de Educação Especial*, de 1994, pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996, pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*, de 1998, pelo *Plano Nacional de Educação*, de 2001, pelo Parecer CNE/CEB nº 17/2001, pela Resolução CEB 02/2001, pela mais recente *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, e com a legislação estadual através do Parecer nº 56/2006 da Comissão Especial de Educação Especial do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Após a análise desses documentos, parte-se para um estudo das teorias referentes aos processos de avaliação, cujo aporte teórico atém-se a Regina Leite Garcia, Jussara Hoffmann, Pedro Demo e Vasco Pedro Moretto. No que se refere ao debate sobre a avaliação na perspectiva da educação especial e dos processos inclusivos, tem-se como autores centrais Eugênia Fávero e Hugo Otto Beyer, assim como as contribuições de Maria Mantoan, Rosângela Machado, Rosita Edler Carvalho, José Pacheco, Rósa Eggertsdóttir, Gretar Marinósson, e um interessante testemunho de Rubem Alves.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO

Para se compreender o real significado da legislação, não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto, é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas, é preciso ler nas entrelinhas.

Dermeval Saviani

A educação passou por inúmeras mudanças através dos séculos, influenciada pelo contexto histórico, cultural, econômico e político da sociedade na qual estava inserida. Em geral, não se ensina mais caminhando por ruas como os gregos e pelos campos como Sócrates, Platão ou Aristóteles; não se é mais alfabetizado para poder ler um único livro, como inicialmente para o povo judeu; não se têm mais uma educação restrita aos futuros sacerdotes ou aos filhos dos nobres; não se concebe uma disciplina em sala de aula imposta pelo castigo físico, entre outras diferenças.

Apesar de todas as distinções que se pode observar através do tempo, aquela que se mostra a mais importante é, sem dúvida, a que acabou com a diferenciação social proporcionada pelo acesso exclusivo de classes privilegiadas ao estudo. De forma alguma afirmo que acabou com a diferenciação social. Longe se está de conseguir. Mas o acesso à escola tem sido ampliado, uma vez que os governos de basicamente todos os países têm dado maior atenção ao assunto e, hoje em dia, segundo Carlos Cury (2002, p. 246), “praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica”.

O direito à educação consta como direito essencial ao ser humano uma vez que aparece estendido a todos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas*, de 1948, conforme seu artigo 26:

I – Toda a pessoa tem direito à educação. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.

No Brasil, por exemplo, mesmo a classe mais carente tem garantido por lei seu direito à educação. Independente de condições financeiras, regionais ou sociais, é assegurado o direito à educação, como se pode ler na *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Segundo o que dita a lei, todos têm direito à educação, não havendo ressalvas. Porém, constar em lei não significa seu cumprimento. Por isso a lei torna obrigatório ao Estado oferecer educação, e compartilha essa responsabilidade com a família, que tem o dever de efetuar a matrícula e assegurar sua frequência, acrescentando a importância da sociedade em promovê-la e incentivá-la, ou seja, denunciar irregularidades.

Todavia, não se restringe essa obrigação ao oferecimento de ensino. Uma prefeitura que abre uma escola pública está oferecendo ensino gratuito e, portanto, dentro da lei, mas sua responsabilidade não se encerra aí. Na verdade, é seu dever também proporcionar acesso ao aluno e sua permanência. Entenda-se aqui uma educação de qualidade, transporte, horário acessível, refeição, material, etc.

Daí a *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), de 1996, garantir também a permanência do educando na escola por meio da “oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Art. 4º, VII), “programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Art. 4º, VIII), etc.

A lei estende aos jovens e adultos que não puderam efetuar seus estudos na idade regular uma modalidade de educação diferenciada e ajustada às necessidades específicas desses alunos trabalhadores.

O mesmo se faz necessário aos educandos com deficiências ou com necessidades especiais, cuja educação antes era restrita às escolas especiais. Apoiada numa série de iniciativas internacionais, a legislação brasileira precisou adaptar-se, influenciada pelos atuais pensamentos sobre essa modalidade educacional.

De 05 a 09 de março de 1990, ocorreu na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual se aprovou a *Declaração de Jomtien*, visando a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista a desconformidade entre a realidade mundial e o direito de todos à educação afirmado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Em junho de 1994, realizou-se na Espanha a Conferência Mundial de Educação Especial, da qual resultou a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*, na qual se afirma o direito de toda criança a oportunidades de manter um nível adequado de aprendizagem levando em conta suas características e necessidades. O documento enfatiza que crianças com necessidades especiais devem ter acesso à escola regular e que essas escolas devem possuir uma pedagogia que satisfaça as necessidades específicas de seus alunos:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados e marginalizados.

Esse documento teve por principal objetivo orientar os governos e organizações a adotarem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, na intenção de que todas as crianças possam ser matriculadas em escolas regulares, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Nesse mesmo ano, no Brasil, foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial*, (1994, p. 19) documento que, no entanto, não incentivava uma mudança na postura pedagógica das escolas devido a seu conteúdo integracionista, ao orientar o acesso às escolas regulares apenas para aqueles que apresentavam “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Desse modo, não se verifica, nesse documento, apoio a uma proposta inclusiva de educação, por alijar da escola regular educandos cujas necessidades especiais fossem maiores a ponto de não acompanhar, no mesmo tempo, o desenvolvimento dos demais colegas.

Em 1999, a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, originou-se a *Declaração da Guatemala*, documento que reafirma que:

(...) as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Assim, da mesma forma, na legislação brasileira, o direito de acesso e permanência na escola a todos é garantido pela *Constituição Federal*, em seu artigo 208, e pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que apresenta o seguinte ordenamento sobre o tema em questão:

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

(...)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

(...)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

(...)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

(...)

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Por sua relevância, importa também trazer a lume o que dita a *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, citando na íntegra seu capítulo dedicado à Educação Especial:

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Como se pode observar, há uma diferença de nomenclatura: o ECA refere-se aos “portadores de deficiência” e a LDB a “educandos portadores de necessidades especiais”. Interessa ressaltar que nenhuma das duas supracitadas especifica quem são os educandos com deficiência ou com necessidades especiais, deixando margem para uma interpretação mais restrita ou mais ampla. Todavia, sobre o termo “deficiência”, lê-se, na *Declaração da Guatemala*, que:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Na *Declaração de Salamanca*, por sua vez, encontra-se que:

(...) o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, em que orienta sobre a utilização dos dois conceitos: (MEC, 1998, p. 15-16)

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. (MEC, 1998, p. 23)

N’Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*, são compreendidos como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam capacidade elevada de aprendizagem ou dificuldades devido às suas condições individuais, econômicas ou socioculturais:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- crianças com deficiência e bem dotadas;
- crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- crianças de populações distantes ou nômades;
- crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. (MEC, 1998, p. 23)

Dessa forma, o trabalho diferenciado com alunos com necessidades educacionais especiais passa a ser visto com outros olhos:

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não se nega o risco da discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial. Em situação extrema, a diferença pode conduzir à exclusão. Por culpa da diversidade ou de nossa dificuldade em lidar com ela?

Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados – quando necessários – não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica “normal” parece ser um desafio presente na integração dos alunos com maiores ou menos acentuadas dificuldades para aprender. (MEC, 1998, p. 24)

De acordo com *Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (1998, 31): “A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.” Assim, sua concepção de “currículo” é bem ampla e abrange desde a filosofia da escola e sua diretriz sociopolítica como também as bases teóricas que orientam o trabalho em sala de aula:

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, quando e como avaliar. (MEC, 1998, p. 31)

Na supracitada publicação, as escolas são orientadas a realizar *Adaptações Não Significativas do Currículo* ou, caso essas não atendam às necessidades especiais dos alunos, *Adaptações Significativas do Currículo*. No primeiro caso, orienta adaptar ou modificar “as técnicas e os instrumentos de avaliação, a sua

linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.” (MEC, 1998, p. 36) No segundo caso, no que tange às adaptações nas avaliações, elenca:

- introdução de critérios específicos de avaliação;
- eliminação de critérios gerais de avaliação;
- adaptações de critérios regulares de avaliação;
- modificação dos critérios de promoção. (MEC, 1998, p. 39)

Essas medidas devem ser tomadas quando as Adaptações Não Significativas do Currículo, aquelas que podem ser realizadas pelos professores em sala de aula sem maiores dificuldades, não atendem às necessidades específicas dos educandos devido a grandes dificuldades de aprendizagem. Daí sua maior complexidade:

As adaptações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que forem acrescidos ou eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a “cobrança” de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição. (MEC, 1998, p. 40)

Ciente de que tal proposta possa ser interpretada sob outro ponto de vista, a publicação alerta:

Embora muitos educadores possam interpretar essas medidas como “abrir mão” da qualidade do ensino ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar a sua exclusão. (MEC, 1998, p. 38)

Tendo isso em vista, lê-se, n’Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*, que o processo avaliativo deve focalizar o contexto da aula, o contexto escolar e o contexto familiar do aluno, a fim de que alguns critérios sejam considerados para a promoção ou retenção dos alunos com necessidades especiais:

- a possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial;
- a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;
- a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado;
- o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família. (MEC, 1998, p. 58)

Em concordância com a LDB, porém também complementando-a, O *Plano Nacional de Educação*, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabeleceu prazo de 5 anos para as instituições escolares adaptarem sua infraestrutura e seu projeto pedagógico para o recebimento de alunos especiais, e também determinou que as escolas deveriam, conforme o artigo 16: “Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino”.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial*, estabelece que devem ser asseguradas quantas oportunidades diferenciadas forem necessárias às necessidades educacionais dos alunos, ressaltando que: “O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional”. Esse Parecer também estabelece que, na organização das classes comuns, as escolas devem prever:

Flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Como se pode observar, o Parecer supracitado não apenas determina a flexibilização e a adaptação curricular, como também estabelece que essas devem estar em acordo com o projeto pedagógico das escolas, deixando claro o intuito de que as instituições escolares têm de elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP) que vá ao encontro das políticas de inclusão escolar. Não permite a possibilidade de interpretação de que os alunos devem ser aceitos e simplesmente receberem avaliações diferenciadas, mas, sim, que deve ocorrer toda uma mudança de filosofia e de prática escolares. Para tanto, importa citar como o Parecer define a avaliação:

(...) a avaliação é entendida como um processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanham o aluno.

O Parecer nº 17/2001 alerta que as avaliações pedagógicas dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devem levar em consideração as

variáveis que incidem na aprendizagem e no ensino, as individuais, tanto com relação ao educando quanto com relação aos professores e à escola, como também as relações que se estabelecem entre todas elas.

Prossegue o Parecer referindo-se ao que dita a LDBEN, em seus artigos 26 e 27, sobre a base nacional comum que os currículos escolares devem ter, que pode, todavia, ser apoiada, complementada, suplementada ou substituída por uma parte diversificada se as características do alunado assim o exigir. Em nota de rodapé, cada um desses conceitos é definido:

Apoiar: “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos”; complementar: “completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum”; suplementar: “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum”. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns.

Substituir; “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar.

Para os alunos com necessidades educacionais especiais que, mesmo com os apoios e adaptações curriculares, não atingirem os resultados de escolarização previstas no artigo 32 da LDBEN – referente ao domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo – o Parecer nº 17/2001 orienta o que se chama de “terminalidade específica” (já referida na LDBEN, artigo 59, II, porém, sem maiores explicações sobre o tema). No Parecer, entretanto, encontra-se que:

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o projeto pedagógico da escola.

Fundamentada na LDBEN e no Parecer nº 17/2001, a Resolução CEB 02/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades e, em seu artigo 3º, explicita o conceito de Educação Especial:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente

para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Encontra-se, no artigo 5º da Resolução CEB 02/2001, uma definição de quais são considerados os alunos com necessidades educacionais especiais, subdividindo-os em três grupos, por apresentarem, durante o processo educacional:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Em 07 de janeiro de 2008, foi entregue ao Ministro da Educação um Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, denominado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, no intuito de orientar sobre a constituição de políticas públicas que promovam para todos os alunos uma educação de qualidade. Conforme o próprio Documento (p. 14):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Interessa desse documento seu caráter inovador com relação à *Política Nacional de Educação Especial*. Como já se observou, o documento de 1994 mantinha seu foco na integração dos alunos à escola regular, que não deveria levar em conta suas necessidades, mas sim incentivar sua adaptação à instituição e ao

ritmo dos demais colegas. Àqueles que não conseguissem acompanhar esse ritmo restava a opção das escolas especiais.

Por sua vez, já no título, a Política Nacional de Educação Especial de 2008 leva em conta a perspectiva da educação inclusiva. Nesse novo documento, a proposta baseia-se na adaptação que as escolas devem fazer para poder atender a todos os alunos, respeitando seus ritmos, seus tempos e suas especificidades:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15)

Importa que o Documento ressalta que o atendimento educacional especializado deve complementar ou suplementar a formação dos alunos, estando em conformidade com a proposta pedagógica do ensino comum, o qual não pode substituir:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p. 16)

Em suma, é imperativo na, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o acesso dos educandos com necessidades educacionais especiais à escola regular, sendo possível um atendimento especial, em casos que o requeiram, como forma de apoio, mas não, impreterivelmente, como substituição. A educação especial deve ser realizada em todas as instituições de modo inclusivo, atendendo cada aluno independente de suas necessidades:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

A partir do exposto, observa-se o quanto há de se mudar ainda para que a lei seja cumprida e as orientações seguidas, possibilitando a todos o acesso à

escola regular, sua permanência até graus superiores de estudo, e a garantia de uma educação de qualidade, direito de todos.

Tratando-se da legislação estadual, por sua vez, o Parecer nº 56/2006, elaborado pela Comissão Especial de Educação Especial do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, orienta a implementação das normas que regulamentam essa modalidade de educação no referido estado embasando-se em muitas das anteriormente citadas leis e pareceres, em especial as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial* do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, considerando, porém, que alguns aspectos deveriam ser explicitados ou regulamentados.

Já a princípio, o parecer coloca sua visão inclusiva em detrimento da visão integracionista:

9 – (...) O conceito de inclusão propõe que todas as pessoas com necessidades especiais ou não devem estar juntas. Neste processo, existe uma relação de reciprocidade **na qual** todos estão envolvidos. É diferente da integração que seguia um modelo de adaptabilidade da pessoa ao meio escolar, enquanto que inclusão se refere à reciprocidade, **pela qual** todos estão envolvidos na inclusão de todos à comunidade escolar. É a escola que se adapta ao aluno e não o contrário. Assim, a educação, em todos os seus níveis de ensino, deve ter como princípios a inclusão e a equidade, entendendo toda a pessoa com características diferentes e próprias e como tal ter atendimento diferenciados, de acordo com suas capacidades e dificuldades para desenvolver a aprendizagem.(p. 12)

Conforme o dito parecer, seguindo a proposta inclusiva, é a escola que deve se adaptar ao aluno e oferecer atendimentos diferenciados condizentes com suas capacidades e dificuldades, a fim de que desenvolva sua aprendizagem:

15 – A escola inclusiva deve ter como um de seus objetivos diminuir as dificuldades e as desvantagens de aprendizagem e identificar a melhor forma de atender às necessidades educacionais de seus alunos, em seu processo de aprender. Assim, cabe a cada estabelecimento escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços, preferencialmente no âmbito de cada escola, para favorecer o sucesso escolar de todos os seus alunos. A escola ao escolher esse caminho de acolher a diversidade de seu alunado, deve evidenciá-lo na Proposta Pedagógica e no seu Regimento Escolar. Deve ter estrutura física, administrativa e pedagógica, corpo docente e atitude voltada para a inclusão e para a diferença.

O parecer estadual em questão dá as orientações no que tange à avaliação a ser realizada nas escolas inclusivas:

18 - A avaliação diagnóstica e da aprendizagem do aluno devem ser realizadas pela equipe pedagógica da escola, constituída no mínimo por professor, orientador educacional ou supervisor educacional e membro da direção que farão o acompanhamento do percurso deste aluno. Assim é o professor acompanhado da equipe escolar e do corpo docente que elabora o Parecer Descritivo do aproveitamento do aluno em todos os seus aspectos escolares. Os pais ou responsáveis pelo aluno devem participar, de alguma forma, da avaliação. A escola deve elaborar um Plano de Estudos adequado ao desenvolvimento deste aluno que deve ser o guia a ser implementado, descrevendo as competências a serem desenvolvidas, os comportamentos a serem evitados, substituídos ou formados e o resultado que se espera alcançar. O Parecer descritivo e o Plano de Estudos são instrumentos indispensáveis para uma análise criteriosa da necessidade especial. Sem os quais é impossível afirmar se o aluno necessita ou não de uma ação mais efetiva da equipe pedagógica da escola.

Complementando as leis anteriores, o Parecer nº 56/2006 refere-se também ao atendimento em sala de recursos em caso de dificuldades de aprendizagem; limita o número de três alunos com necessidades educacionais especiais semelhantes por sala, devendo a lotação máxima ser de 20 alunos na pré-escola, 20 nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; orienta quanto à estruturação predial no que se refere ao tamanho das portas e banheiros e à criação de “classe especial” para o trabalho com os alunos em turno inverso, quando necessário. Para os alunos que não atingem os requisitos de aprendizagem propostos para o ano letivo, o parecer dita que:

Alguns alunos com necessidades especiais revelam não atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização, **no ensino fundamental**, verificando-se a necessidade de realizar adaptações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais. **Esses** currículos, **considerados** especiais, **podem** envolver atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas, à consciência de si, aos cuidados pessoais e de vida diária, ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas. (p. 14)

Tendo em vista o exposto, pode-se observar que a legislação brasileira esforça-se para acompanhar as orientações internacionais no que tange ao assunto da inclusão de crianças com deficiência ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Contudo, a maior importância dessas orientações estarem formalmente registradas em lei é o fato de que, apesar dos termos “dever” e “direito” parecerem, a princípio, contraditórios, serem, em verdade, complementares. A

obrigação só é um ônus para quem não quer cumprir a lei. Para aqueles que pretendem cumpri-la, o dever é a garantia de exercer um direito. Conforme muito bem coloca Beyer (2006, p. 63):

De forma alguma (e isto não deixa de ser o óbvio, mas com frequência, é, intencionalmente ou não, ignorado) documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional. Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará.

As leis, diretrizes e regimentos escolares orientam, no entanto, por si só, não efetuam uma real inclusão. Ainda conforme Beyer (2006, p. 9): “Seria no mínimo ingenuidade pensar na transformação das escolas em decorrência do estabelecimento de diretrizes político-pedagógicas.” Para o autor, é necessária a participação de todos os setores da escola: família, professores, especialistas.

Em suma, uma escola regular que tem matriculado um aluno com necessidades educativas especiais e possui gestores e professores interessados em cumprir a lei irá utilizá-la para garantir esse direito. No entanto, se não houver uma proposta inclusiva na escola, a lei será ignorada ou até mesmo descumprida.

O registro em lei é, porém, desde já, um passo preponderante para que haja uma conscientização maior dos cidadãos de seus deveres e de seus direitos. Interessa, agora, observar como os documentos normativos e orientadores aqui apresentados são interpretados, tendo em vista serem textos e, por isso, passíveis de diferentes leituras e interpretações.

3 AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPÉCIAL E DOS PROCESSOS INCLUSIVOS

A projeção que os professores fazem da vida escolar dos alunos costuma Influenciar seu fracasso ou sucesso escolar.

Hugo Otto Beyer

No contexto atual, podemos dizer que o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida.

Anny Cordié

Quando o assunto é Educação, não há verdades gerais, certezas indelévels ou mesmo coerências infinitas, mas, sim, dúvidas, antagonismos e contradições.

Tratando-se da inclusão escolar, a polêmica aumenta tanto pelo quão recente o tema tem sido introduzido nas escolas brasileiras como pelo desconhecimento a respeito do assunto, quando não preconceito, medo ou insensibilidade.

A Procuradora da República Eugênia Fávero (2008, p. 19) descreve as duas maneiras como a Educação Especial vem sendo realizada no Brasil. A primeira, em sua opinião, não coaduna com o direito de acesso à educação garantido em lei, gerando mais preconceito:

Tal maneira de executar o atendimento educacional especializado é a mais conhecida e utilizada. Ela baseia-se na organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas para pessoas com deficiências, nas quais às vezes se pode até cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, substituem totalmente o acesso a uma escola comum.

Se, por tanto tempo, a educação de alunos com deficiência ficou restrita às escolas especiais ou às salas especiais em algumas escolas, atualmente, a situação passa por uma mudança, e a Inclusão, lentamente, começa a permear as instituições escolares. Fávero (2008, p. 19-20) também refere-se a essa outra forma de educação especial:

A segunda maneira de executar o ensino especializado é a que vem sendo bastante propagada pelos movimentos que defendem a inclusão escolar, ou seja, a freqüência a um mesmo ambiente por alunos com e sem deficiência,

entre outras características. Esta segunda maneira é a que trata o atendimento educacional especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de freqüentar, quando na idade cronológica própria, ambientes comuns de ensino em estabelecimentos oficiais.

Nos últimos vinte anos, verifica-se mudanças nos rumos da Educação Inclusiva em nosso país, principalmente se tomarmos como ponto de referência a legislação vigente. Porém, segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2008a, p. 31), apesar das políticas e das diretrizes educacionais, existe ainda uma grande resistência nas escolas comuns atreladas a um sistema de ensino tradicional:

Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobilizam o professor a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola para todas.

Uma escola que se pretende inclusiva pode, e deve, apoiar-se na legislação e regularizar sua proposta no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico (PPP), visando à tomada de posições que adapte a instituição e o ambiente escolar para que possa atender as necessidades de cada educando, respeitando suas especificidades, ritmos e tempos de aprendizado, necessidades físicas, materiais, psicológicas e cognitivas. Conforme Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p. 15):

As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração).

Acredita-se que, dentre tantos fatores que poderiam aqui ser elencados como fundamentais para distinguir uma escola integracionista – que recebe o aluno e espera que ele se adapte à instituição – de uma escola inclusiva – que se adéqua às necessidades de cada educando –, um dos mais importantes é a mudança de olhar e de postura dos professores com relação a esta tríade – Planejamento, Metodologia e Avaliação.

O *Planejamento* é o guia do professor. Se esse for rígido não abrirá margem para adaptações, evidentemente necessárias tratando-se de uma adequação às necessidades e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Um professor que não tenha um planejamento flexível trata os educandos como sendo apenas mais um

numa turma, não entende que cada um é único em seus conhecimentos trazidos de sua casa e meio cultural, em suas relações familiares e sociais, em seu tempo e modo específicos de aprender. E se não compreende os alunos que já tem, como poderá modificar seu planejamento estático no caso de matrícula de um aluno com deficiência na escola? Irá simplesmente obrigá-lo a enquadrar-se nesse já preestabelecido planejamento, amiúde planejado há anos?

A *Metodologia* determina as formas utilizadas pelos professores para que seus alunos construam o conhecimento. Quão comum é, em nossas escolas, um aluno não entender o que o professor falou e esse repetir com as mesmas palavras e do mesmo jeito o que já havia dito. Se um aluno não aprendeu, não aprendeu daquela forma, mas pode perfeitamente aprender de outra. E cabe ao professor adaptar sua metodologia da melhor maneira para que o aluno efetive sua aprendizagem.

E a *Avaliação*? O que é a avaliação? E como deveria ser a avaliação? Poder-se-ia responder que a avaliação serve, como o próprio nome diz, para avaliar a aprendizagem do aluno, ou até mesmo avaliar se ele aprendeu ou não o conteúdo ministrado. Com essa resposta, se confiaria na indubitável precisão de um método infalível, não sujeito a interferências como, apenas para citar alguns exemplos, o aluno interpretar equivocadamente uma pergunta, não ter estudado determinado capítulo ou página, não ter vindo a determinada aula ou não ter prestado atenção àquela justa explicação, seu nervosismo, o “branco”, os problemas familiares, emocionais, econômicos, de falta de tempo ou de espaço adequados em casa para o estudo.

Regina Leite Garcia (2002, p. 31), em um estudo sobre a avaliação e suas implicações no sucesso ou no fracasso dos educandos, contextualiza historicamente os dois modos de avaliação cuja utilização, ainda hoje, suscita discussões nas escolas:

No século XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma vem de Comenius que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem; a outra, defendida por La Salle em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs*, que propõe o exame como supervisão permanente (...).

Garcia (2002) sinaliza as diferenças entre os dois conceitos e suas consequências na educação brasileira atual, que permanece, em geral, embasada no método de La Salle, centrando a avaliação nos aspectos de supervisão e de controle, ao contrário do lecionado por Comenius, que, segundo a autora (p. 32), “convida a repensar a prática pedagógica, a melhor ensinar para que ‘todos possam aprender tudo’ conforme recomendava”.

Jussara Hoffmann (1999, p. 16) escreve sobre a dicotomia que se criou em torno da educação e da avaliação:

Nos equívocos e contradições que se estabelecem em torno dessa prática, a decorrência é a dicotomia educação e avaliação. A parafernália de mitos e representações contribui para essa dicotomia. Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações, de forma diferenciada.

Se a avaliação deixa de ser compreendida como parte do processo de aprendizagem, passando a ser concebida como simples verificação dessa, centra-se sua função na classificação, na padronização dos alunos, que são entendidos como os únicos culpados no caso de um desempenho negativo. Hoffmann (1999, p. 19) refere-se às consequências dessa linha de pensamento:

O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

Não existe educação sem avaliação; de uma forma ou de outra, o aluno é avaliado. Tratando da mesma questão, Hugo Otto Beyer (2006, p. 102) refere-se ao poder que o professor detém sobre a aprendizagem dos alunos e, portanto, sobre sua avaliação:

Ninguém é ou deve se arvorar juiz do outro, porém é função dos professores assumirem plenamente sua posição de promotores da aprendizagem dos alunos, e, para isto, analisar todos os fatores implicados no sucesso ou na dificuldade da sua aprendizagem, perguntando-se, constantemente: fiz o suficiente para que meus alunos aprendam? Qual minha cota de responsabilidade para seu sucesso ou fracasso escolar? Somente desta maneira o educador estará praticando uma avaliação equilibrada e justa, em que se coloca como partícipe e também como co-responsável pela aprendizagem dos alunos.

Conforme assevera Demo (2004, p. 5), “o único sentido da avaliação é cuidar que o aluno aprenda.” O autor (p. 8) alerta para as duas funções da avaliação: a) a diagnóstica, cujo intuito é “saber até que ponto o aluno aprende de verdade”; b) a

prognóstica, referente ao “saber o que fazer para que o aluno recupere sua oportunidade de aprender”. Ou seja, as duas funções da avaliação se misturam, pois, a princípio, diagnostica-se o que o aluno aprendeu para, então, poder-se pensar o que fazer para que ele aprenda aquilo que ainda não alcançou.

Avaliação pode se referir a provas, contudo não se restringe a isso, mas, sim, à base que o professor terá para averiguar o resultado do crescimento do aluno. Nas palavras de Vasco Pedro Moretto (2005, p. 28-29):

O que os professores podem avaliar pelas provas é a performance do aluno, obtendo assim um indicador de sua competência. No entanto, uma performance aquém do esperado não significa, necessariamente, falta de competência.

Os alunos não podem ser avaliados única e exclusivamente com uma prova, pois isso resumiria sua possibilidade de mostrar o que aprenderam ou não a uma situação na qual vários outros fatores interferem, tanto de ordem psicológica como física, neurológica, econômica, social, etc. Moretto (2005, p. 29) escreve que é dever do “professor competente, utilizar diversos instrumentos de avaliação da aprendizagem para poder julgar sobre a possível competência do aluno numa situação específica”. Em suma, não é apenas uma avaliação que mostra o resultado da aprendizagem do aluno. Uma avaliação mostra o que ele conseguiu ou não demonstrar naquele método avaliativo; enquanto outro tipo de avaliação pode mostrar um resultado completamente diferente.

O que foi escrito até agora deveria se referir a todos os alunos de qualquer sala de aula. Importa, no entanto, discutir a questão da avaliação pedagógica no contexto da educação especial e dos processos inclusivos. Assunto de vital importância, tendo em vista o fato da avaliação, como se viu, obrigatoriamente permear todo e qualquer ato educacional.

Tendo já como base o que foi referido no capítulo anterior, serão analisadas três questões citadas no livro *Direitos das Pessoas com Deficiência*, da Procuradora da República Eugênia Augusta Gonzaga Fávero (2004, p. 102-103):

- *Seria discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes só para quem tem deficiência?*

- *O que fazer quando, durante o Ensino Fundamental, o aluno não alcança as notas mínimas exigidas?*
- *Não é importante que um mínimo de aprendizado seja exigido para se passar adiante?*

Tais perguntas representam os questionamentos de muitos professores no contexto da inclusão escolar. À primeira questão selecionada, Fávero (2004, p. 102) responde que:

Discriminatório é o que exclui aquele que têm deficiência das mesmas oportunidades que as demais pessoas, e que é feito independentemente da concordância de quem tem deficiência ou de seus responsáveis.

Como se pode observar, Fávero mostra-se contrária à ideia de aplicar avaliações diferenciadas aos alunos que têm deficiência, acreditando que essa diferenciação é que teria um caráter discriminatório. E continua:

Mesmo que a pessoa tenha suas limitações, pensamos que não cabe à escola prever até onde ela será capaz de chegar. É preciso, sempre, que se dê oportunidade de que ela avance. Se ela conseguir, muito bem; se não conseguir, pelo menos teve a chance e, só por isso, já alcançou maiores ganhos do que se tivesse sido dispensada do desafio. Melhor que fazer provas e trabalhos diferentes, é mudar o olhar no momento de se fazer as correções. O professor que vê os seus alunos individualmente sabe quando apenas um “sim” é resposta suficiente a uma questão, ou quando poderiam ter sido apresentados também os argumentos. (p.102-103)

Em resposta à questão seguinte, a autora levanta a discussão do sistema tradicional de ensino que, por continuar adotando critérios tradicionais, padroniza o rendimento esperado dos alunos, ignora suas diferenças e não respeita os limites de cada um:

O simples fato de existirem avaliações, em que uma nota mínima é exigida para a promoção, já reflete que a escola continua adotando padrões conservadores de avaliação. Isto porque a nota mínima representa a intenção de que **alguma** padronização é necessária; naquela escola, um rendimento mínimo é esperado de todos os alunos. Aí, então, começam as exclusões, não apenas de crianças com deficiência. Assim, as avaliações para o fim de reter o aluno devem ser “reavaliadas” pelos sistemas de ensino. Elas deveriam refletir as habilidades alcançadas para o aluno seguir em frente e, não, o contrário. Para “seguir em frente”, o aluno precisa encontrar sempre práticas de ensino adequadas à diversidade. (grifo da autora) (Idem, p. 103)

À terceira pergunta selecionada, Eugênia Fávero (2004, p. 103-104) continua criticando as formas tradicionais de ensino e avaliação ainda adotadas em uma grande parte de escolas:

É necessário que se espere o máximo de aprendizado dos conteúdos ministrados, mas que sejam respeitadas as limitações naturais de todos os alunos. A forma tradicional de se fazer avaliações não respeita esses limites e faz com que a criança fique retida porque não aprendeu certos conteúdos, o que é injustificado e inconstitucional. A experiência demonstra que não é a repetência que vai fazer com que o aluno aprenda mas, sim, o estímulo contínuo e a valorização de suas potencialidades. Cada série / ciclo é uma nova oportunidade de aprendizado e deve oferecer os conteúdos de forma rica e plural, para que todos os alunos aprendam a seu modo.

Ao estudar a inclusão e a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, Hugo Otto Beyer (2006, p. 69) também trata dos assuntos analisados por Fávero, contudo trabalha com a ideia de que o currículo deve ser o menos alterado possível:

(...) Antes, parte-se da premissa de que toda criança é capaz de aprender, desde que suas particularidades na aprendizagem sejam consideradas. O currículo não se altera. Com exceção dos casos mais graves de deficiência, o aluno frequenta a escola regular.

Pode-se pensar, assim, na formulação do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais numa base comum aos demais alunos, já que o princípio da educação inclusiva é não alijar ninguém das condições gerais de progressão escolar. O currículo não sofre alteração fundamental, porém as características de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são, sem dúvida, levadas em conta.

Entretanto, Beyer alerta para a necessidade de haver uma flexibilidade nos casos que requerem uma adaptação às especificidades dos alunos. O autor assevera que:

(,,,) pode-se divergir da ideia de que para alunos com necessidades especiais deve haver um currículo especial, ou significativamente diferenciado do currículo geral. No entanto, podem ou devem haver determinadas diferenciações, quando o aluno não mostrar condições de progressão escolar, ou para completar o nível de ensino com o domínio dos conteúdos propostos (BEYER, 2006, p.70)

Para Beyer (2006, p. 29), o trabalho num ambiente escolar inclusivo deveria caracterizar-se pela individualização do ensino, isto é, onde as capacidades individuais de cada criança devem ser contempladas, com uma didática e uma avaliação específicas para cada caso. Para que isso se realize, lista como algumas implicações:

(...) a necessidade de se projetar um currículo com possibilidade de adaptação diante das dificuldades ou avanços dos alunos, uma proposta de avaliação dos alunos com suficiente flexibilização para promover sua continuidade e progressão escolar; e também a viabilidade de certificações diferenciadas para os alunos ao fim do período escolar (situação prevista em lei).

Continua Beyer (2006, p. 30) a desenvolver sua reflexão discutindo a validade de comparações entre os alunos feitas por meio de métodos avaliativos que classificam através de uma média a ser alcançada: “É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios e as mesmas medidas.” O autor (2006, p. 31) sugere que as escolas inclusivas deveriam optar por avaliações “que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender.”

Beyer enfoca a questão do progresso escolar dando alternativas que respondem, de certa forma, as segunda e terceira perguntas anteriormente citadas do livro de Fávero. Conforme ele (2006, p. 42):

(...) para os alunos com situação cognitiva diferenciada (aspecto que também deve ser considerado com alunos com altas habilidades), tais como os alunos com dificuldades significativas na aprendizagem, com deficiência mental, paralisia cerebral ou autismo, os objetivos e didáticas de ensino devem ser organizados diferencialmente. Aqui surgem duas possibilidades: a) o processo diferenciado de ensino-aprendizagem visa possibilitar a progressão escolar dos alunos; ou b) a certificação de conclusão do nível escolar em que a criança se encontra (ensino fundamental ou médio) dependerá do aproveitamento apresentado por cada aluno, podendo ocorrer certificação diferenciada, conforme previsto em lei.

Como já se viu, Beyer (2006, p. 70) trabalha com a noção de que o currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais não deve sofrer alterações, todavia lembra que as características de aprendizagem dos alunos precisam ser consideradas e que “podem ou devem haver determinadas diferenciações, quando o aluno não mostrar condições de progressão escolar, ou para completar o nível de ensino com o domínio dos conteúdos propostos.”

Beyer conclui que o princípio da aprendizagem diferenciada deve ser posto em prática quando os alunos apresentarem dificuldades significativas a ponto de não conseguirem acompanhar o nível de aprendizagem dos colegas. Nesse caso, o autor (2006, p. 42) sugere duas possibilidades:

a) o processo diferenciado de ensino-aprendizagem visa a possibilitar a progressão escolar dos alunos; ou b) a certificação de conclusão do nível escolar em que a criança se encontra (ensino fundamental ou médio) dependerá do aproveitamento apresentado por cada aluno, podendo ocorrer certificação diferenciada, conforme previsto em lei.

A utilização de um processo diferenciado de aprendizagem deve ocorrer para atender às demandas específicas de alunos que não atingiram o nível pedagógico desejado devido à sua deficiência. Beyer (2006, p. 62) discorda dos autores que consideram que a escola para todos é aquela que não faz distinções entre os alunos:

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender.

Quanto ao currículo escolar, Beyer acredita que deve haver uma base comum com o dos demais alunos. Não é o currículo que deve sofrer alterações, mas o olhar sobre as necessidades especiais dos alunos. Porém, “podem ou devem haver determinadas diferenciações, quando o aluno não mostrar condições de progressão escolar, ou para completar o nível de ensino com o domínio dos conteúdos propostos.” (2006, p. 70)

Beyer (2006, p. 96) segue a linha dos teóricos que acreditam que o principal objetivo da avaliação é sondar as potencialidades das crianças para compreender suas condições de aprendizagem, e não apenas apresentar suas limitações. Estudando as teorias do psicólogo soviético Lev Vygotsky, Beyer analisa o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹ do autor, para concluir que: “A partir da concepção vygotskiana, a avaliação deve se pautar pela possibilidade de superação.” (*idem, ibidem*)

Beyer (2006, p. 22) refere-se ao que chama de “efeito da profecia”, isto é, a “representação social sobre os alunos com necessidades especiais”. Posteriormente, o autor leciona que: “A projeção que os professores fazem da vida escolar dos alunos costuma influenciar seu fracasso ou sucesso escolar.”

¹ Vygotsky desenvolveu uma teoria baseada em três conceitos: Zona de Desenvolvimento Potencial, Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Real. Na primeira, encontra-se o conhecimento que a criança ainda não possui, mas que se espera que venha a possuir; na última estão as atividades e o conhecimento que ela já consegue realizar sozinha; e entre essas está a Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual já consegue realizar a atividade, mas com auxílio, na interação com seus pares ou com adultos.

Mantoan (2008, p. 62), trabalhando com a ideia de que se pode ensinar a turma toda, assevera que, para isso, inicialmente deve-se entender que todos podem aprender, mas que cada aluno tem seu tempo e seu jeito peculiar, e continua com afirmações que vão ao encontro da última citação, completando-a:

É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/ restringem o processo de ensino, como comumente acontece.

Para isso, Mantoan crê que as atividades devem ser adaptadas às possibilidades e aos interesses dos educandos e os conteúdos disciplinares servem como meio e não como finalidade do processo de ensino. Nessa perspectiva da autora (2008, p. 63), a avaliação também é ressignificada:

A avaliação do desenvolvimento dos alunos também muda, para ser coerente com as outras inovações propostas. Acompanha-se o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências para resolver problemas de toda ordem, mobilizando e aplicando conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar a soluções pretendidas; apreciam-se seus progressos na organização dos estudos; no tratamento das informações e na participação na vida social na escola.

Rosita Edler Carvalho (2008) vai ao encontro da teoria dos autores supracitados ao acreditar que as escolas não devem centrar seu Projeto Político Pedagógico em atividades de ensino, mas, sim, de aprendizagem, iguais para todos. Porém, ao entender que os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada educando são diferentes, Carvalho (2008, p. 105) também faz referência às adaptações curriculares, alertando para a cautela necessária na compreensão do conceito:

Esclareça-se, desde já, que não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos.

Para a autora (2008), as adaptações curriculares são importantes no que tange aos resultados da aprendizagem, pois possibilitam que educandos com dificuldades maiores alcancem objetivos e avancem em seus estudos, ao invés de serem bloqueados na sua construção de conhecimentos. Essas adequações no currículo devem ser proporcionais às dificuldades dos educandos e, se necessário, ajustes e modificações:

Os ajustes, nos elementos curriculares propriamente ditos, traduzem-se como adaptações: nos objetivos e conteúdos, o que acarreta algumas priorizações, adequações às necessidades de aprendizagem, introdução de objetivos e conteúdos, quando necessários, eliminação de conteúdos secundários; nas atividades de ensino-aprendizagem, envolvendo diferentes graus de complexidade, planejamento de diversas atividades para trabalhar um mesmo conteúdo, seleção e adaptação de materiais de uso didático, estímulo às atividades de pesquisa nos arredores da escola, etc.; na metodologia, como a adequação da linguagem em nível de compreensão das crianças, preferência a métodos que favoreçam a experiência direta, a reflexão, que estimulem a participação, a redescoberta, a construção do conhecimento, a motivação e a transferência de aprendizagem e na avaliação, envolvendo não só o aluno, como o professor, a instituição escolar, o currículo, as atividades desenvolvidas, em suma: todo o contexto de ensino-aprendizagem. (CARVALHO, 2008, p. 118)

Carvalho (2008, p. 118 e 119) faz referência ao fato de que os “instrumentos de avaliação devem ser diversificados e adequados às características dos alunos” e indica em casos de severas dificuldades de aprendizagem:

Adaptações na avaliação que devem estar estreitamente relacionadas com os objetivos e os conteúdos estabelecidos, modificando-se os instrumentos utilizados, para não prejudicar os alunos.

Rosângela Machado (2008) é enfática ao afirmar que as práticas adotadas nas escolas em muito permanecem atreladas ao modelo tradicional e classificatório, que perpetua a exclusão. Porém observa que, na perspectiva da inclusão escolar, começa-se a romper com esse paradigma educacional:

A inclusão denuncia o esgotamento das práticas das salas de aula comuns, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado de forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, nas turmas organizadas por série, enfim, em tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares. (Machado, 2008, p. 70)

Machado introduz a questão das escolas que continuam baseadas no modelo tradicional para levar à reflexão sobre as mudanças que o modelo inclusivo causa no todo escolar, em especial nas concepções de ensino e avaliação da aprendizagem. Sobre esse último item, conclui a autora (2008, p. 73):

O objetivo da escola não é levar todos os alunos a um nível de desenvolvimento padrão; e se esse desenvolvimento almejado pela escola não se realiza, pois não é alcançado, os alunos não devem sofrer as conseqüências da reprovação. Por mais que tenha sido imposta a idéia de homogeneização das turmas, o que as move é a heterogeneidade, a multiplicidade e a complexidade. Fazer com que todos os alunos pensem como o professor ou reproduzam os conteúdos ministrados em aula é fazer com que trinta ou quarenta inteligências sejam subordinadas a uma única

inteligência – a do professor. Considerar as trinta ou quarenta diferentes manifestações intelectuais é trabalhar a favor da emancipação dos alunos.

Com base nessas afirmações, Machado (2008) propõe uma mudança radical na concepção e na organização curricular das escolas, da divisão das turmas em séries e das aulas em disciplinas. Segundo ela, há escolas que já contestam tal estrutura, substituindo o modelo de conhecimento disciplinar pelo conhecimento em rede:

Sob a lógica do conhecimento em rede não há a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Esse sistema leva em conta a multiplicidade humana, a religação dos saberes e as relações cotidianas, cuja compreensão, por sua vez, requer um paradigma da complexidade. (MACHADO, 2008, p. 74)

Rubem Alves escreveu um livro dedicado a contar sua experiência de conhecer aquela que, em suas palavras, é “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”: a Escola da Ponte, na Vila das Aves, ao norte da cidade do Porto, em Portugal.

Para mostrar as enormes diferenças entre a Escola da Ponte e as outras escolas, primeiro Rubem Alves (2006) descreve uma escola nos moldes tradicionais de ensino, dividida em salas de aula, nas quais dentro de cada uma há um professor lecionando a sua matéria, seguindo o programa oficial, até o final do seu período, quando outro professor entrará para ensinar outra matéria. Em seguida, em seu texto, o autor (2006, p. 41) dá a palavra à menina que lhe serviu de guia para apresentar a escola e que, antes dele entrar, explicou-lhe como funcionava sua organização:

Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano 3º ano... Também não temos aulas, em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que deveremos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os recursos da Internet. Ao final dos 15 dias, nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto.

A leitura do livro de Rubem Alves encanta não só por sua maneira de escrever como também pelas inúmeras surpresas que a descrição da Escola da Ponte traz ao leitor, fazendo-o realmente imaginar uma escola totalmente diferente das demais. Em determinado momento, Alves (2006, p. 44) observa o trabalho de uma criança específica. A bela citação faz-se indispensável:

Ando um pouco mais e encontro uma menina com síndrome de Down trabalhando com outras, numa mesinha. Ela trabalha de forma concentrada. Sua presença é uma presença igual à de todas as demais crianças: alguém que não sabe muitas coisas, que pode aprender muitas coisas. Acima de tudo ela aprende que tem um lugar importante na vida.

Ex-Diretor da Escola da Ponte, José Pacheco, junto com Rósa Eggertsdóttir e Gretar Marinósson, realizou um estudo de caso em escolas de quatro países europeus – Portugal, Áustria, Espanha e Islândia – quanto às bem sucedidas experiências em Educação Inclusiva lá realizadas. Sobre as adaptações curriculares na Escola da Ponte, escrevem os autores (2007, p. 32) em sua pesquisa:

Na Escola da Ponte, o ensino baseado na sala de aula tradicional com um professor tem, desde 1976, sido substituído por um sistema de ensino e aprendizagem centrado em pequenos grupos e no ritmo de cada aluno. Não há métodos diferentes, pois cada aluno é tratado como especial. Da mesma forma as adaptações curriculares são feitas para todos os alunos. A comunicação e o trabalho em equipe são priorizados. Todos os professores são professores de todos os alunos, e todos os alunos são alunos de todos os professores. Os grupos de alunos são heterogêneos, e não baseados em notas. Em cada grupo, o gerenciamento do tempo e do espaço permite um trabalho cooperativo, tutoria por pares e momentos de trabalho individual. O centro da vida escolar é a assembléia escolar que acontece semanalmente. É aí que projetos comuns são elaborados e que os conflitos são resolvidos.

A citação acima deixa clara a metodologia aplicada na Escola da Ponte, onde toda estrutura organizacional foi modificada para adaptar-se às necessidades de todos os alunos, e não às dos alunos especiais. Ao abandonar práticas tradicionais e assumir mudanças que a diferenciam das demais escolas, a Escola da Ponte não privilegia distinções para determinados alunos, mas para todos, de certa forma individualizando o ensino, por ver que “inclusão significava uma gestão diferente do mesmo currículo.” (2007, p. 52) Interessante conceituar que os autores (2007, p. 32) entendem o currículo como sendo:

(...) a orientação fornecida pelas escolas e professores envolvidos no ensino e na aprendizagem que acontece em sala de aula. Isso pode envolver questões como o conteúdo do material a ser aprendido, os métodos de ensino utilizados, os significados sociais e éticos a serem transmitidos – dos quais resulta a base que oriente a interação dentro do grupo – e os resultados pretendidos nesse processo.

Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p. 34) também fazem referência aos planos individuais, ou seja, às atividades adaptadas aos alunos, alertando para a possibilidade deles virem a encorajar a segregação, ao mesmo tempo em que, dependendo de como forem utilizados, possibilitarem “apoiar os alunos trabalhando

juntos em experiências múltiplas de aprendizagem.” Como resumem os autores (2007, p. 36):

Para atender às diferentes necessidades, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos alunos na sala de aula comum. Nessa questão, precisa haver um acordo unânime. A partir desse ponto de vista, as adaptações curriculares que são feitas através de planos individuais precisarão empenhar-se para garantir o grau mais alto possível de participação em sala de aula.

Apesar de não haver um consenso entre os autores no que tange à utilização de adaptações curriculares, há uma concordância de que é a escola que deve se adaptar às especificidades de aprendizagem dos alunos, e não apenas às dos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, mas a todos. Ficam, para reflexão dessa possibilidade, as belas palavras de Rubem Alves (2006, 17) referindo-se ao currículo na Escola da Ponte:

Ele percebe que naquela escola o currículo não é o professor, mas o aluno. A educação naquela escola, mais do que um caminho, é um percurso – e um percurso feito à medida de cada educando e, solidariamente, partilhado por todos.

O que deve mudar é a forma de enxergar todo o sistema, para que esse deixe de ser classificatório, rotulante, e, por consequência, excludente. Como, no entanto, fazer isso estando em acordo com a legislação?

4 LEGISLAÇÃO E TEORIA: UM DIÁLOGO A GUIA DE CONSIDERAÇÕES, MAS NÃO FINAIS

Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos.

Comenius, *Didactica Magna*.

Até aqui, pôde-se observar o quanto há de diretrizes internacionais, leis, resoluções e pareceres nacionais e estaduais sobre a Educação Especial e que fazem referência a um modelo mais adequado de avaliação numa escola de proposta inclusiva. Pôde-se também constatar o que autores de renome acreditam quanto aos processos de avaliação que devem ser implementados em escolas que não mais se pretendem tradicionais e excludentes.

Assim, tem-se como certo, desde a *Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas*, de 1948, que todas as pessoas têm direito à educação. Todavia a constatação de que esse preceito não coadunava com a realidade mundial levou à necessidade de um novo documento orientador, a *Declaração de Salamanca*, de 1994, que não só reforçou a garantia de educação a todos, como ressaltou que isso deveria incluir todas as crianças, independentemente de suas necessidades, em escolas regulares.

Desde então, documentos têm apontado nessa diretriz inclusiva, e outros, como a *Política Nacional de Educação Especial*, também de 1994, deixavam margem para a inclusão apenas daqueles que tivessem condições de se adaptar ao ritmo da escola e dos demais alunos.

Nesse sentido, é exemplar a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996, que entende a educação especial como uma modalidade a ser oferecida preferencialmente nas escolas regulares, que podem contar com um serviço de apoio especializado quando necessário para trabalhar com as necessidades dos educandos, mas que também, em seguida, regula o atendimento em classes e escolas especiais quando não for possível esse serviço nas escolas regulares.

Esses pontos na lei maior da educação brasileira e a não pormenorização de termos e conceitos adotados facilitaram a falta de consenso quanto a todas as

crianças terem garantido o acesso às escolas regulares e que suas necessidades específicas fossem lá trabalhadas, e não em escolas especiais.

A LDBEN também legisla sobre currículos, métodos e técnicas para atender às necessidades dos educandos e terminalidade específica para os que não pudessem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, mas não indica ou informa do que exatamente se trata e tampouco como fazê-lo.

Se, por um lado, a falta de especificidade da LDBEN abre margem para muitas interpretações, por outro, faz surgir a necessidade de resoluções, pareceres e documentos orientadores que supram a necessidade de maiores explicações. É o caso, por exemplo, do Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, da Resolução CEB 02/2001, d' *Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*, de 1998, da mais recente *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, e tratando-se do estado do Rio Grande do Sul, o Parecer nº 56/2006.

Esses quatro primeiros documentos, por si só, mantêm posições distintas, mas concordam em alguns pontos também. A própria classificação do alunado a ser atendido, começa a ser melhor explicada. Se a LDBEN, no seu capítulo V, apenas se referia ao atendimento de “educandos com necessidades especiais”, sem especificá-los, neles pode-se encontrar indicações. N' *Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*, de 1998, a expressão “necessidades educacionais especiais” não fica obrigatoriamente relacionada à deficiência, mas sim às dificuldades de aprendizagem que os alunos venham a apresentar e à elevada capacidade de aprender. Ou seja, relaciona-se à capacidade cognitiva do aluno. O Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, embasa-se principalmente na *Declaração de Salamanca*, na qual o termo supracitado refere-se àqueles cujas necessidades estão ligadas a deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A Resolução CEB 02/2001, por sua vez, divide as necessidades educacionais especiais em três grupos, sendo, no primeiro, ligadas a dificuldades de aprendizagem vinculadas ou não a alguma deficiência ou causa orgânica; no segundo, dificuldades de comunicação que necessitem a utilização de códigos específicos; no terceiro, altas/habilidades e superdotação. Para finalizar, a recente *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, também engloba três grupos, mas

diferenciando-se por incluir os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em suma, o que se pode observar é o consenso de que todas as crianças e jovens, independente de suas deficiências, dificuldades ou facilidades de aprendizado, têm garantido seu direito de acesso a escolas regulares e a um atendimento especializado. Esse atendimento, todavia, também gera discussões. N'Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*, de 1998, a preocupação atém-se ao que a escola tem de fazer para realizar um trabalho condizente com as necessidades dos alunos. Para tanto, um currículo flexível deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, permitindo adaptações não significativas ou, se necessário, significativas em sala de aula. Nas avaliações, deve ser levado em conta não só o contexto da sala de aula, como também o escolar e o familiar. O Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 (corroborado posteriormente pela Resolução CEB 02/2001) orienta a realização de quantas oportunidades diferenciadas forem necessárias para atender às necessidades dos alunos, também em concordância com o PPP da escola. As flexibilizações devem considerar o significado prático do conteúdo para o educando, e podem apoiar, complementar, suplementar e mesmo substituir, em alguns casos, a base nacional comum dos currículos escolares. A avaliação deve ser realizada por uma equipe envolvendo todos os profissionais que trabalham com o aluno, como também levar em consideração as condições individuais do educando no que tange a seu aprendizado e sua relação com os professores e a escola. Assim, a avaliação envolve tanto os aspectos cognitivos como também os sociais e afetivos. Na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, o atendimento especializado é orientado para complementar ou suplementar o ensino comum, e não o substituir, devendo ser realizado no turno inverso ao da escola regular, em centro especializado ou mesmo na própria escola.

Na intenção de suprir determinadas carências explicativas da LDBEN, em 2006, a lei estadual publicou o Parecer nº 56 para regulamentar a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Citando os documentos anteriores e ainda outros, o dito parecer orienta uma proposta realmente inclusiva de adequação da escola ao aluno, e não integracionista de adaptação do aluno à escola; reitera a necessidade de atendimento especializado a

esse alunado, indicando, se necessário, adaptações significativas no currículo, optando por conteúdos de caráter funcional e prático e, se necessário, ligados em especial ao cotidiano do aluno, sendo isso evidenciado no Projeto Político Pedagógico da escola e em seu Regimento Escolar; a avaliação deve ser realizada por equipe interdisciplinar composta pelo professor, orientador ou supervisor escolar e membro da equipe diretiva (devendo os pais também participar do processo), sob a forma de Parecer Descritivo que inclua o Plano de Estudos elaborado para o aluno.

Se, no campo político e legislativo, surgiu a necessidade de maiores orientações quanto à lei maior, no campo teórico, também diversos autores, entre os 13 anos que separam a publicação da LDBEN e os dias atuais, entenderam a importância de um estudo mais aprofundado do tema, numa tentativa de sanar as dúvidas quanto à implementação de um modelo educacional condizente com a proposta inclusiva apregoada nas orientações mundiais e nacionais.

Entre os muitos teóricos de destaque nesse debate, sobressaem, nesta pesquisa, as contribuições de Eugênia Fávero e de Hugo Otto Beyer.

Fávero (2004), por um lado, considera discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes para quem tem deficiência por isso excluí-los das mesmas oportunidades dos demais e acredita que o professor deve mudar a forma de ver as respostas nas avaliações. Beyer (2006) também leciona que o currículo não deve ser alterado, mas sim mantido dentro da base comum dos demais alunos, e as características de aprendizagem do educando consideradas nas avaliações. Alerta, contudo, para a possibilidade de diferenciações no processo de ensino para atender às demandas específicas quando o aluno não mostrar condições de progredir.

Quando o aluno não alcança as notas mínimas exigidas, Fávero (2004) questiona a instituição escolar por manter-se ligada a padrões tradicionais e padronizadores de avaliação, o que gera a exclusão. Sugere, assim, que a escola repense suas práticas avaliativas. Beyer (2006), assim como Fávero, também questiona o modelo tradicional de ensino e os processos avaliativos classificatórios baseados na nota, porém chama a atenção para a necessidade de um currículo mais flexível, aberto a adaptações diante das dificuldades dos alunos, que permitam sua continuidade escolar, assim como certificações diferenciadas.

Referente ao mínimo de aprendizado exigido para passar de série ou ciclo, Fávero (2004) comenta que as limitações dos educandos devem ser respeitadas e que eles devem aprender a seu modo. Sua retenção seria injustificada e inconstitucional, apesar de não explicar o porquê. Diferentemente, Beyer (2006) sugere duas possibilidades quando os alunos apresentam dificuldades que os impedem de acompanhar o nível de aprendizado dos demais: um processo diferenciado de ensino (daí a necessidade de um currículo flexível) ou a certificação diferenciada de conclusão prevista em lei.

Como se pode ver, a Procuradora da República Eugênia Fávero vai de encontro ao indicado em lei, não concordando com *Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*, de 1998, o Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 e a Resolução CEB 02/2001, que orientam a realização de oportunidades diferenciadas para atender às necessidades dos alunos. As palavras de Fávero, todavia, deixam claro sua intenção de encontrar mudanças de posição na escola como um todo, e não apenas na sala de aula dos alunos com necessidades especiais. Sua ideia é que todo o sistema, ainda tradicional e por isso excludente, seja revisto e modificado. Em suma, que não apenas as avaliações dos alunos com necessidades educacionais especiais sofram alterações, mas sim a forma como cada escola entende o processo avaliativo para todos seus educandos.

Com essa visão, concordam Beyer e, principalmente, Rosângela Machado (2008), que, ao questionar a padronização pretendida com as avaliações classificatórias, visualiza uma outra possibilidade de escola, na qual uma gama de mudanças se fazem necessárias para que uma proposta realmente inclusiva seja o norte pedagógico. Conforme a autora:

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aulas do ensino regular. (MACHADO. 2008, p. 69)

Opinião em acordo com o lecionado por Mantoan (2008), para quem as atividades escolares devem ser adaptadas aos interesses dos alunos e as avaliações serem condizentes com essa postura da escola, e por Rosita Carvalho (2008), que vê esse processo de mudança envolvendo todo o contexto escolar.

É neste ponto que este trabalho se propôs a chegar: à possibilidade de visualizar uma escola nova, diferente da atual, que por um lado tanto mudou com o passar do tempo, mas por outro permanece igual há séculos.

Apesar de tudo que a lei dita, as escolas continuam preocupadas mais em verificar o final do processo de aprendizagem do que em efetuarlo de forma adequada ao ritmo de seu alunado. Daí a preocupação de muitos professores ainda em aplicar ou não provas diferenciadas aos alunos com necessidades especiais e verificar se atingiram ou não as notas mínimas exigidas para passar de ano.

O que mais observo quando converso com outros professores é, porém, não a falta de interesse em modificar essa situação, mas sim o desconhecimento a respeito da legislação sobre a educação no geral, e nesse ponto em particular. A proposta da inclusão é hoje, com certeza, assunto em todas as escolas. As leis, orientações, pareceres e resoluções estão à disposição de todos, editadas, publicadas, na internet, mas penso que muito pouco é feito para seu conhecimento, divulgação e, quem dirá, entendimento.

Se por falta de vontade ou de interesse político, esse trabalho não se propõe a responder. A proposta inclusiva modifica a estrutura escolar e, portanto, com toda a estrutura política por detrás da estrutura escolar. Requer gastos, investimentos, infraestrutura, modificações arquitetônicas, material adequado, cursos de formação, profissionais especializados. Entretanto, acima de tudo isso, requer uma mudança no nosso pensar, na forma de ver o outro, no modo de lidar com o outro, na maneira de entender as limitações do outro e, por fim, nossas próprias limitações.

Verifica-se que a lei regulamenta, todavia, sua aplicação prática nas secretarias de educação, nas escolas e nas salas de aula depende da participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, sujeita ainda a seus entendimentos e interpretações. Isso quando a lei é conhecida e divulgada.

A efetiva inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais depende de todos os segmentos políticos e escolares. Há aqueles que creditam essa responsabilidade às secretarias de educação, às prefeituras e governos. Há também os que pensam que, na falta de atuação desses segmentos

políticos e administrativos, é a escola que deve arcar com a responsabilidade de se informar e cumprir a lei.

Importa que ambos entendam que um texto carrega dentro de si uma relação com outros textos. É o que se chama intertextualidade. No campo da teoria da literatura, Julia Kristeva (*apud* CARVALHAL, Tânia Franco, 1992, p. 50) escreveu que “todo texto é absorção e transformação de outro texto”. Para o teórico Laurent Jenny (*idem*, p. 51), a intertextualidade “designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operando por um texto centralizador, que detém o comando do sentido”. Essa característica que possuem os textos de serem constituídos por outros textos também se apresenta no campo legislativo, como se demonstrou anteriormente ao apresentar as ligações entre os 14 documentos normativos e orientadores sobre as políticas referentes à Educação Especial e, depois, com os debates realizados por teóricos do assunto sobre o tema em questão.

As leis e documentos, por serem textos que mantêm relações com outros textos, produzem diferentes sentidos e, por consequência, diferentes interpretações, pelas quais cada leitor deve se responsabilizar, pois, nesse processo, a responsabilização pelas leituras é fundamental.

Os sistemas de ensino e as instituições escolares devem trabalhar de forma conjunta para compreender a intertextualidade dos documentos normativos e orientadores, compreendendo os textos legais como passíveis de diferentes interpretações, e dispostos a discuti-los, perceber o diálogo entre os textos, os contextos, as filiações teóricas, as ideologias políticas, o que está nas entrelinhas. Dessa forma, juntos, cada um poderá cumprir sua parte.

Haverá, evidentemente, aqueles que não a farão. Mas haverá também aqueles que realmente compreenderão o que a *Constituição da República Federativa do Brasil*, no artigo 205, dita sobre a educação visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa” e “seu preparo para o exercício da cidadania”, promovendo, dessa forma, uma educação baseada nesses princípios ao entender que isso é para todos. E “todos” é uma palavra que não admite exceções.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**. Brasília/DF: 03 jul. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**. Brasília/DF: 14 set. 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria da Educação Fundamental. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 07 jan. 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre, Mediação, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença." In: Cadernos de Pesquisa, nº 116, p. 245-262, julho/2002.

Declaração da Guatemala. Documento elaborado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de discriminação. Guatemala. 1999.

Declaração de Jomtien. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia. 09 mar. 1990.

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Documento elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial. Espanha. Jun. 1994.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com Deficiência:** garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GARCIA, Regina Leite. “A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso”. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org.) **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial brasileira. Florianópolis, 2004. 162f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio:** uma perspectiva construtivista em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MACHADO, Rosângela. “Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar”. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. “Ensinando a turma toda: as diferenças na escola”. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência,** 2006.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar. **Caminhos para a Inclusão:** um guia para o aproveitamento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Aceitemos um fato simples: um programa cumprido, dado pelo professor do princípio ao fim, é só cumprido formalmente. Programa cumprido não é programa aprendido – mesmo que os alunos tenham passado nos exames. Os exames são feitos enquanto a água ainda não acabou de escoar pelo escorredor de macarrão. Esse é o destino de toda ciência que não é aprendida a partir da experiência: o esquecimento. Quanto à ciência que se aprende a partir da vida, ela não é esquecida nunca. A vida é o único programa que merece ser seguido.

Rubem Alves

***A escola com que sempre sonhei
sem imaginar que pudesse existir***