

## Educação inclusiva em questão:

*aspectos teóricos e abordagem multidisciplinar*

Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes

Maria Cláudia Brito

Robinson Janes (Org)

**Como citar:** FONSECA-JANES, C. R. X.; BRITO, M. C.; JANES, R. (org.). Apresentação. *In:* FONSECA-JANES, C. R. X.; BRITO, M. C.; JANES, R. (org.). **A construção da educação inclusiva:** enfoque multidisciplinar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 15-30

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-311-3.p.15-30>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# Capítulo 1

## Educação Inclusiva Em Questão: Aspectos Teóricos E Abordagem Multidisciplinar

*Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes*  
*Maria Cláudia Brito*  
*Robinson Janes*

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem caráter introdutório no livro em que se insere, e possui, portanto, o objetivo de abordar questões gerais relativas à educação inclusiva e apresentar algumas considerações sobre o enfoque multidisciplinar e colaborativo, no contexto educacional.

A literatura especializada aponta que a educação inclusiva é uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que deve reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos, pedagógicos e métodos de ensino. A educação inclusiva, para Mittler (2003, p.34), é “[...] baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos”, respeitando, ainda, as diversidades cultural e social, as questões de gênero, as diferenças de etnia e o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa. Em

acrécimo, segundo esse autor, tal reforma educacional garante o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema educacional, oferecendo estratégias para se impedir a segregação e o isolamento de todos os alunos.

A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem todos os alunos de frequentarem a escola regular. É, antes de tudo, um processo dinâmico sem término, já que não é um mero estado de mudança, mas um processo de reestruturação educacional, tanto no âmbito organizacional, quanto no âmbito pedagógico. Ou seja, ainda está em estado de mudança e passível de transformações, de re-significação (MITTLER, 2003) e de conceituações.

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. No âmago dos pressupostos da educação inclusiva, sugere-se que, ao conviver com as diversidades, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, mesmo que, inicialmente, esse ambiente seja discriminatório ou excludente, pois, ao interagir com as diferenças, pode-se instituir a respeitabilidade mútua. Entretanto, o aluno com deficiência não deve apenas ser inserido na escola, mas fazer parte de uma comunidade escolar que prime pela inclusão escolar e pela inclusão social. Para se atingir a meta de implementar uma educação inclusiva, são necessários gestores e docentes comprometidos, moralmente e efetivamente, com essa proposta de reforma educacional, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe também, a esta unidade, a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino nas quais se privilegiem uma abordagem de ensino progressista (MITTLER, 2003).

Com esses passos, estaríamos próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado seria um sistema educacional fortalecido, eficiente, com qualidade de ensino e que garantiria o acesso e a permanência de todas as crianças. Alguns teóricos argumentam que o ensino regular não está preparado para receber os deficientes. Ora, se a educação inclusiva é percebida como uma mudança de mentalidade, visando a uma sociedade mais humana e justa, então ser deficiente é uma das inúmeras diversidades que precisa ser respeitada, assim como os demais grupos minoritários. O que está em questão não é ser deficiente ou não, mas o compromisso de todo educador que busca a construção de uma sociedade democrática e,

consequentemente, de um sistema educacional democrático. Esse ideal de sistema educacional deve primar por uma educação de qualidade e acessível a todas as pessoas, respeitando-as e auxiliando-as na necessidade específica, para que a relação ensino e aprendizagem se concretize. Com essa perspectiva, a rede regular pública de ensino responsável pela educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – deve oferecer qualidade de ensino. O êxito para tal educação:

[...] é nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Todos os alunos, incluindo os rotulados como alunos com deficiência [pobres, ricos, negros, dentre outros], querem estar em uma rede regular que satisfaça às suas necessidades e na qual se sintam bem-vindos e seguros. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 434).

Omote (2005), baseado em Stainback e Stainback e analisando o processo histórico e pragmático da educação inclusiva, salienta que o sistema educacional brasileiro está procurando incorporar estratégias para uma educação que atenda a todos os alunos. Ainda segundo o autor, a educação inclusiva almeja, antes de tudo, um trabalho educacional voltado para a diversidade. Para Omote, os defensores da educação inclusiva destacam inúmeros benefícios para a comunidade escolar que possivelmente irão se estender à sociedade.

Conforme Omote (2004b, p. 299), a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. Entretanto, por volta dos anos 1990, a construção da sociedade inclusiva transformou-se “[...] em um imperativo moral”, intensificado pelos defensores dos direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com:

[...] outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam. (OMOTE, 2004b, p. 302).

A educação inclusiva, para Omote, implica mudança de mentalidade, que perpassa por mudanças nas concepções educacionais pautadas na padronização “[...] de capacidades individuais de realização” (OMOTE, 2005, p. 35), do ensino tradicionalista, verbalista ou bancário (FREIRE, 1982, 1987), para aquelas abordagens que respeitem as diversificadas diferenças, “[...] reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos” (OMOTE, 2005, p. 35). Todavia, de acordo com Omote, para conseguirmos essa educação, não devemos partir de decretos e vontade de uma minoria; a educação inclusiva só será possível a partir de uma sociedade inclusiva, a qual muito tem a trilhar, ainda, para alcançar seus objetivos.

A literatura sobre a história e a filosofia da educação brasileira já apontaram inúmeros momentos de exclusões ocorridas pelos agentes do sistema educacional (ABREU, 2000; COTRIM, 1989; FARIA FILHO, 2000; FREIRE, 1989; GADOTTI, 1994; LIBÂNEO, 1998; LOPES; GALVÃO, 2001; NAGLE, 1977; PAIVA, 2000; SAVIANI, 2000; XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; WEREBE, 1971). Hoje, ainda convivemos com diversificadas formas de exclusão social e escolar, mas, como enfatiza Omote, precisamos de um novo homem – e esse “homem novo” pode ser construído e formado na escola, preferencialmente numa escola que saiba aceitar, saiba conviver com as diversidades e, acima de tudo, esteja aberta a mudanças de atitudes.

De acordo com Omote, essa escola é uma realidade e, como tal, alguns casos de inclusão de crianças com deficiências têm sido relatados. Entretanto, sugere-se que sejam criadas medidas avaliativas científicas para a verificação dos processos de educação inclusiva, visto que, na análise de algumas práticas pedagógicas sobre a inclusão, se percebe a ocorrência de: “[...] (1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar”. (OMOTE, 2004a, p. 05).

Assim como Omote (2004a), Bueno (1999), ao discutir a formação e as políticas de inclusão de pessoas com deficiências, argumenta que a efetivação da Educação Inclusiva só será possível se houver avaliações reais da inclusão de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada, das

crianças com deficiências nos sistemas de ensino. Para Bueno, a Educação Inclusiva requer modificações profundas no sistema educacional. Essas modificações devem ter como premissa três pontos fundamentais: (1) entender os processos de exclusão, arraigados no sistema educacional brasileiro, ao longo da constituição de sua própria história; (2) as modificações no sistema educacional não podem apenas ser decretadas legalmente, pois “[...] demandam ousadia, por um lado, e prudência, por outro” (OMOTE, 2004a, p. 24); e (3) as políticas educacionais sobre a educação inclusiva devem ser gradativas, contínuas, sistemáticas e sobretudo bem planejadas.

Ainda em vista da inclusão, Peterson (2006) relata como tem sido percebido esse processo, nos Estados Unidos. Desde a promulgação das leis de 1975 e 1997 e da emenda de 2004, “[...] as escolas públicas dos EUA têm sido obrigadas a incluir alunos com deficiência ao máximo possível em classes de educação geral onde eles possam estudar com pares não deficientes ao invés de passarem a maior parte de seu dia em classes segregadas” (p. 03). Mesmo as escolas tendo sido obrigadas a aceitar as crianças com deficiência, muitas exclusões foram realizadas, porém, durante essa trajetória, procurou-se fortalecer o sistema de ensino. Para a efetivação dos programas de inclusão, nos Estados Unidos, existem “[...] conexões entre programas universitários de preparação de professores com sucesso de inclusão nas escolas” (PETERSON, 2006, p. 3-4), e as universidades têm papel primordial na formação de docentes capacitados para conseguirem atingir as estratégias necessárias nos programas de inclusão, no caso específico desse projeto, das pessoas com deficiência. Na visão de Peterson (2006), é de extrema importância a formação do “educador geral” e do “educador especial” para a eficiência dos programas de “inclusão colaborativa” a todo sistema de ensino. No programa de inclusão colaborativa, tanto os educadores de sala regular quanto os educadores especiais trabalham de forma cooperativa, com a participação de uma equipe interdisciplinar, alunos, famílias e agências comunitárias.

Nesse programa americano, a inclusão é percebida não apenas como uma “integração física”, mas como social e instrucional. Esse programa evidencia a necessidade de o “educador geral” ser responsável por ensinar os saberes sistematizados e acumulados, ao longo da história,

a todos os alunos; no entanto, os americanos contam com o Programa de Educação Individualizada, no qual os alunos com deficiência, além de aprenderem nas salas de aula regular, são atendidos nas salas de recurso com o apoio do professor especializado.

Gardau e Develay (2005), ao estudarem o processo de inclusão escolar no sistema educacional francês, demonstram que o pedagogo bem preparado é uma das ferramentas fundamentais a fim de que não apenas o processo de inclusão ocorra, mas também o próprio processo de humanização. Segundo esses autores, o destaque para a efetivação da Educação Inclusiva recai sobre o pedagogo, pelo fato de ser o profissional responsável pela mediação educacional, uma vez que na sala de aula ele antecipa o processo de ensino-aprendizagem por meio de estratégias de ensino, respeitando o processo de construção dos conceitos científicos de seus alunos.

Podemos notar, nesse programa, a necessidade da formação dos professores especialistas para atender a algumas necessidades específicas próprias de algumas deficiências, tanto para o apoio do professor de classe regular, como para a sala de recurso.

No caso brasileiro, vemos um sentido inverso a essa política, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, responsável pela formação do profissional que irá trabalhar com a Educação Infantil, com o Ensino Fundamental e na Gestão Escolar, eliminaram a formação por habilitações. As habilitações, até então, eram as responsáveis pela formação específica em diversificadas áreas do conhecimento. A reestruturação do Curso de Pedagogia introduziu algumas disciplinas sobre educação inclusiva. Contudo, a experiência tem demonstrado que essas inserções de disciplinas não são suficientes para preparar o profissional comprometido em elaborar estratégias específicas à efetivação do processo de ensino e aprendizagem de *todos os* alunos. Essa deficiência também foi verificada em pesquisa relacionada à inserção de uma disciplina sobre a Educação Especial no Curso de Educação Física (GOMES; DUARTE, 2009).

De acordo com Bueno (1999), a formação do novo educador do século XX requer: (1) políticas de formação docente que efetivem a qualificação dos professores do ensino fundamental; (2) modificar a visão de especialistas apenas centrada na deficiência e fornecer a ampliação

dos conhecimentos pedagógicos; (3) oferecer os conhecimentos sobre as especificidades das deficiências aos professores da rede pública; e (4) oferecer formação para se trabalhar nas salas de recursos.

Pesquisas realizadas sobre a formação de educadores (FONSECA-JANES, 2006, p. 191) evidenciam que os futuros profissionais da educação estão enfrentando problemas, primeiramente de ordem conceitual, porque estão entendendo educação inclusiva como a “[...] colocação de deficientes na sala de aula”.

Segundo Peterson (2006), para a eficácia de programas que possam de fato incluir pessoas com deficiência à rede de ensino, deve-se garantir a formação do especialista em educação especial, tendo em vista que os “[...] professores de educação especial totalmente qualificados são imprescindíveis para a efetiva implementação de programas de inclusão para alunos com deficiência”. (PETERSON, 2006, p.06).

Balboni e Pedrabissi (2000), ao examinarem as atitudes sociais de professores italianos em relação à inclusão de estudantes com deficiência mental na escola regular, ressaltam que o professor da Educação Especial tem atitudes mais favoráveis aos alunos com deficiência comparativamente com seus pares de professores sem essa formação.

Nos Estados Unidos, na última década, houve uma redução da formação desses especialistas em educação especial. E os professores de “educação geral” demonstram não serem formados para trabalhar e garantir o processo de ensino-aprendizagem de crianças com alguma deficiência inseridas em suas salas regulares. Essa constatação foi igualmente feita por Fonseca-Janes (2006), ao estudar o ponto de vista dos estudantes do curso Normal Superior. A autora percebeu que 90% dos participantes afirmam a ineficiência da formação para se trabalhar com as deficiências na rede regular de ensino.

Gomes e Barbosa (2006, p.85-100), ao investigarem a inclusão de um aluno com paralisia cerebral em uma sala de aula, indicam que 37,5% dos sujeitos apontaram como sendo o maior problema para inclusão desse aluno a “formação deficitária dos docentes”, seguida pelo excesso de alunos na sala de aula (17,5 %). Para alguns professores participantes dessa pesquisa, a educação inclusiva é antes uma possibilidade de interação social

do deficiente do que a relação de ensino-aprendizagem. Conforme esses autores, apenas participar de palestras não faz as atitudes dos professores diferirem com relação à criança com paralisia cerebral.

Sant’Ana (2005), ao analisar as concepções de dez professores e seis diretores de escolas públicas sobre o conceito de inclusão escolar, sublinha como uma das principais conclusões estar o conceito de inclusão escolar associado aos princípios de integração. Para a autora, os professores da rede de ensino “[...] estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas” (SANT’ANA, 2005, p. 233).

Esses relatos parecem ser indicativos de que não basta apenas oferecer cursos e palestras, como verificamos em alguns cursos de licenciatura ou em alguns cursos de formação oferecidos por secretarias estaduais e municipais, pois nos parecem ser apenas medidas paliativas. Talvez isso seja o melhor a ser realizado no momento, todavia, não devemos parar por aí. Devemos, como pesquisadores e profissionais de uma área específica do conhecimento, ousar um pouco mais e fazermos propostas que, a longo prazo, tragam melhores soluções para a concretização de nossa utopia educacional, ou seja, oferecer educação de qualidade ao sistema de ensino brasileiro.

Oliveira (2009a, p. 257) anuncia que uma das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino nos sistemas educacionais, no viés da Educação Inclusiva, é a formação de “[...] profissionais competentes e qualificados”, em especial os professores de educação especial, para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Assim como Fonseca-Janes (2006), Oliveira (2009a) afirma que as expressões *Educação Especial* e *Educação Inclusiva* têm sido percebidas, equivocadamente, como sinônimas. Para Fonseca-Janes, essa confusão conceitual pode ter inúmeras variáveis, desde o próprio processo de formação de um conceito até os fatores ideológicos que constituem os discursos de formação de professores nas políticas educacionais. Na perspectiva de Oliveira (2009a), essa confusão conceitual pode estar sendo gerada pelas formas como as políticas públicas têm sido realizadas, no sistema educacional brasileiro.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 35) apontam que o cenário atual de constantes introduções de reformas educativas não é algo exclusivamente do sistema educacional brasileiro, mas uma tendência internacional advinda “[...] de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas”. O objetivo principal dessas reformas é a busca de qualidade para o sistema educacional, por meio das mudanças nos currículos, na gestão dos sistemas, na avaliação dos sistemas educacionais e na profissionalização do professor.

Esses autores entendem que, nessa busca de uma educação de qualidade, há uma tendência mundial em considerar o professor como o agente principal para a transformação da escola e dos sistemas escolares. Nesse contexto, o professor atuaria para além de uma sala de aula. O professor assumiria o papel de “[...] membro de uma equipe de docentes, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009 p. 37), com responsabilidades tais como: ser um agente ativo, cooperativo e reflexivo de uma equipe, com clareza em suas concepções, expondo suas vivências escolares cotidianas e, acima de tudo, com participação no projeto político-pedagógico da escola.

E é esse profissional que está sendo exigido para trabalhar com a educação, na perspectiva da Educação Inclusiva (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MITTLER, 2003). Para a efetivação dos objetivos das políticas de inclusão, é indispensável a formação de recursos humanos especializados, com já afirmaram Paulon, Freitas e Pinho (2005), ao estudarem as redes de apoio.

Concordamos com Baleotti (2006), quando enfatiza ser os serviços especializados oferecidos pela Educação Especial necessários para a efetivação de uma Educação Inclusiva. Sabemos que a existência de recursos não segrega ou discrimina o seu usuário, mas o mau uso que se faz dele, como foi demonstrado por Omote (2000). Além disso, é oportuno lembrar que o professor especialista é um recurso humano capacitado em áreas específicas do sistema educacional.

Oliveira (2006), com um olhar direcionado aos processos de exclusão social próprios do sistema capitalista, frisa existirem igualmente

comprometimentos de tal gravidade, necessitando-se, no processo de aprendizagem, “[...] de métodos e recursos altamente especializados” (OLIVEIRA, 2006, p. 266), sendo que muitas vezes esses métodos e recursos não estão disponíveis na escola.

Baleotti (2006), Omote (2000), Baglieri e Knopf (2004) alertam que devemos atentar para a falsa premissa da igualdade dos termos *diferenças* e *deficiências*, já que, em alguns casos de deficiências, o grau de comprometimento é o fator impeditivo de o indivíduo poder frequentar uma sala de aula do ensino regular. Como exemplo, mencionamos o de uma criança com macrocefalia e com hidrocefalia grave associada. Uma criança acometida com tal deficiência necessita de um cateter e enfermeiros em vigília constante, para que possa se manter viva. Reiteramos o apontamento de Baleotti (2006, p.31) para a necessidade de sermos cautelosos ao defender a inclusão, cuidando “[...] para não enxergarmos de forma homogênea a diferença que existe entre os diversos grupos de deficientes”.

Baleotti (2006), apoiada em Omote (2001), ressalta a necessidade de compreender que “[...] a idéia de educação inclusiva não está simplesmente na questão da mudança de terminologia ou de linguagem.” (BALEOTTI, 2006, p.41), mas na mudança de concepções, pelas quais as pessoas deficientes são percebidas como sinônimo de pessoa fadada ao fracasso educacional.

O conceito da Educação Inclusiva, sob a ótica da formação de conceitos de Vigostsky, parece-nos um termo em processo de significações, portanto, em construção social, imerso em práticas discursivas tendendo a se estabilizar. O mesmo comparativo podemos fazer com relação à expressão *Educação Especial*, concebida como uma modalidade de ensino que permeia “[...] 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”. (BRASIL, 2008, p. 16).

Afirmamos ser as mudanças de terminologia, mesmo aparentando roupas novas em velhas práticas, a possibilidade de uma nova essência, dependendo do direcionamento efetuado na sua construção. A modificação para uma nova essência no conceito de Educação Inclusiva depende, em

parte, dos pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Especial. Esse conceito pode receber um novo sentido, nas práticas sociais em que se insere, podendo resultar em mudança de ações, atitudes, comportamentos, crenças, e concepções, culminando, talvez, no processo de humanização e emancipação, dos seres humanos, característico de uma sociedade inclusiva.

Torezan e Caiado (1995), ao questionarem se as classes especiais deveriam ser mantidas, ampliadas ou extintas, destacam ser os problemas das concepções e das crenças equivocadas dos professores, sobre o aprender e o ensinar, fatores que contribuíam para a segregação dos alunos com problemas de aprendizagem em sala de aula, resultando no encaminhamento dos alunos às antigas salas especiais. As autoras propõem, para amenização dos problemas de discriminação/segregação, a necessidade de direcionarmos esforços “[...] para promover alterações de concepções”, ao invés de extinguir “[...] um serviço público já existente” (TOREZAN; CAIADO, 1995, p. 33).

Conforme Omote (2000, p. 59), a criação de um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, jovens e adultos deve contar “[...] com o conjunto de recursos educacionais, tanto de ensino especial quanto de ensino comum. A manutenção de recursos da Educação Especial é condição necessária para a construção desse sistema [...] inclusivo”.

Hoje, a área da Educação Especial já tem claramente definido e registrado em documentos oficiais o seu papel no contexto de uma Educação Inclusiva, como o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, além de orientar os sistemas de ensino de forma a garantir a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Para a garantia da inclusão, é de responsabilidade dos pesquisadores, estudiosos e docentes da Educação Especial a fiscalização de algumas modificações a ser realizadas nos sistemas de ensino, tais como: (1) garantia de efetivação da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência; (2) continuidade de estudo em níveis posteriores àquele em que está; (3) transversalidade dos recursos específicos da Educação Especial na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Superior; (4) oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE;

(5) formação de professores para atuarem no AEE; (6) formação de demais profissionais; (7) participação da família e da comunidade na efetivação da proposta; (8) diversificadas formas de acessibilidade – arquitetônica, transporte, mobiliários, comunicação e informação; e (9) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Como é possível perceber, temos muito por fazer para efetivação dessa nova escola, uma escola que necessita dos profissionais formados nas habilitações do Curso de Pedagogia. Salientamos que compreendemos a Educação Inclusiva como uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando para isso recursos, métodos de ensino, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados que atuarão como docentes na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como os gestores dos Sistemas de Ensino.

Nessa compreensão de Educação Inclusiva, a escola tem papel fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva. E, para isso, o que de fato o sistema educacional necessita, além de uma política educacional comprometida com a qualidade de ensino, é de um profissional bem formado em todas as modalidades de ensino. Esse profissional não deve apenas ter acesso à informação sobre a Educação Inclusiva, mas que seja um sujeito histórico e transformador de sua prática pedagógica. Um profissional que reflita sobre o seu papel como educador e seja capaz de perceber quando suas atitudes começam a se cristalizar, para assim poder mudá-las. Um profissional aberto a tais mudanças são as maiores premissas para a efetivação de qualquer prática educativa inclusiva.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições que um enfoque multidisciplinar e colaborativo pode trazer, no sentido de oferecer um suporte mais amplo a alunos, professores, familiares e a toda a comunidade. Não se trata de exigir que a escola exerça papéis que não cabem a ela, mas sim de agregar conhecimentos na busca de formar um professor mais capacitado e promover o importante intercâmbio entre Saúde e Educação, ainda tão truncado na realidade brasileira.

Conforme Glat et al. (2006), embora Educação e Saúde sejam áreas indissociáveis no atendimento a pessoas com necessidades especiais,

especialmente com deficiências ou demais condições orgânicas que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento global (na prática cotidiana, observa-se, de modo geral, pouca integração entre os profissionais da Saúde, de um lado – médicos, enfermeiros, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais etc. –, e os profissionais da Educação (principalmente os professores), de outro, quer no que tange à prestação de serviços, quer quanto às políticas públicas ou à formação acadêmica e profissional.

Cada vez mais se tem aludido ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes que apresentem propostas, cujas funções tenham objetivos comuns para melhorar a escolarização de todos os alunos (FONTES, 2009). No Brasil, o cenário que se observa é que o trabalho das equipes comumente inclui profissionais que atuam individualmente, distantes do ideal de uma equipe integrada e colaborativa, que tem como objetivo comum atender às necessidades de alunos e seus familiares. Glat et al. (2006) ressaltam que, mesmo considerando que o atendimento a pessoas com deficiências, na maioria dos casos, pressupõe um trabalho de natureza multidisciplinar, verifica-se, com frequência, uma fragmentação de serviços, com cada profissional considerando sua área prioritária, até quando atuam no mesmo espaço institucional.

A equipe multidisciplinar pode ser definida como um grupo de pessoas com contribuições distintas, com um método compartilhado frente a um objetivo comum (ZURRO; FERREROX; BAS, 1991). Segundo os autores, cada membro da equipe assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do coletivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados.

Contudo, a existência de uma equipe multidisciplinar ou multiprofissional não garante que o trabalho desenvolvido seja integrado ou interdisciplinar, pois não basta que um grupo de profissionais se reúna para discutir um caso, cada um apresentando sua visão e o tipo de atendimento a ser prestado ao cliente (GLAT et al., 2006). De acordo com os autores, para que se possa causar um impacto real no desenvolvimento do indivíduo, é preciso que, a partir dos diferentes olhares e avaliações sobre o caso, se trace uma estratégia de atendimento integrada e se estabeleçam, conjuntamente, as prioridades terapêuticas e educacionais.

Além disso, a ausência de diálogo entre a Saúde e Educação é também sentida, intensivamente, em termos sistêmicos na formulação das políticas e ações governamentais, que se apresentam, muitas vezes, desconectadas, replicadas ou até mesmo superpostas.

Machado e Almeida (2010) observam que, no ensino colaborativo, as estratégias desenvolvidas conjuntamente têm potencial para melhorar a qualidade do ensino regular. Os pesquisadores sublinham que o ensino colaborativo, do ponto de vista dos envolvidos, possibilita a reflexão da prática pedagógica, pela professora, e torna-se importante considerar a implementação de estratégias colaborativas em futuras pesquisas, as quais poderão, por sua vez, subsidiar Políticas Públicas.

Por fim, destaca-se aqui a importância do enfoque multidisciplinar e colaborativo na análise e na construção de uma educação efetivamente inclusiva, em que os envolvidos assumam sua responsabilidade e cultivem o respeito e a cooperação frente aos colegas, no desenvolvimento de melhor qualidade diante das complexas situações encontradas no sistema educacional atual, que dificilmente seriam desenvolvidas isoladamente.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. *Capítulos de história colonial: 1500-1800*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. 280 p. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

BAGLIERI, S.; KNOPE, J. H. Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, v. 37, n. 6, p. 525-529, nov./dec. 2004.

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, jun. 2000. Disponível em: <[http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results\\_single\\_fitPES.jhtml?\\_DARGS=/h...](http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_fitPES.jhtml?_DARGS=/h...)>. Acesso em: 15 maio 2009.

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2008. Seção 1.

- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-27, 1999.
- COTRIM, G. *Educação para uma escola democrática*. São Paulo: Saraiva, 1989.
- FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.
- FONSECA-JANES, C. R. X. Educação inclusiva a visão de futuros profissionais da educação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE, 8., 2006, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2006. p.183-193. 1 CD-ROM.
- FONTES, R. S. *Ensino colaborativo uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 150 p.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.
- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987. 160 p.
- GARDAU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 6, p. 31-45, 2005. Disponível em: <[http://www.reducacao.ulusofona.pt/arquivo\\_revistas/arquivo/Educacao06.pdf](http://www.reducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/arquivo/Educacao06.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2010.
- GLAT, R. et al. Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. *Revista Linhas*, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2006.
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portados de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-102, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998. 200 p.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação, coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A.. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Rev. Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 344-51, 2010.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: FAUSTO, B. (Org.). *História da civilização brasileira: o Brasil republicano, sociedade e instituições, 1889-1930*. São Paulo: Difel, 1977. T. 3. V. 2. p. 261-291.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 257-271.

\_\_\_\_\_. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educativas especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. *O processo de comunicação: capacitação de professores para a inclusão do deficiente no ensino regular*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 255-276.

OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004a. 211 p.

\_\_\_\_\_. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. *Perspectiva multidisciplinar em educação especial*. Londrina: UEL, 2001. V. 2. p. 45-52.

\_\_\_\_\_. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

\_\_\_\_\_. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

\_\_\_\_\_. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004b.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: ABPEE, FFC/ UNESP Publicações, v. 12, n.1, p. 3-12, 2006.

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

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 122 p. (Polêmicas do Novo Tempo).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451 p.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n.3, p. 31-37, 1995.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. (Dir.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. T.2. p. 366-383.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZURRO, A. M., FERREROX, P., BAS, C. S. *A equipa de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários*. Lisboa: Farmapress, 1991.