



INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM ESCOLAS DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM CONTEXTOS MULTISSERIADOS¹

*Natalia Silveira Lima²
Daniela Regina Sposito Dias Oliva³
Claudete de Sousa Nogueira⁴*

RESUMO: Os desafios de lidar com a diversidade na escola, em uma sociedade que valoriza padrões, que homogeneiza sujeitos, têm sido um dos principais temas levantados, tanto por parte de pesquisadores na área da educação como pelos segmentos que elaboram as políticas públicas em nosso país. As transformações docentes, em práticas contextualizadas às novas necessidades vigentes na era da pós-modernidade, ensejam melhorias no processo ensino-aprendizagem, bem como proporcionam condições de buscar a formação de profissionais conscientes e críticos no processo do ser social diante da diversidade. Com o intuito de aprofundar os estudos sobre esta temática, a presente pesquisa teve como objetivo investigar os desafios da prática docente no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas municipais do campo em Concórdia-SC. Tais instituições apresentam em suas estruturas e organizações classes multisseriadas - unidocentes. A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa tendo como estratégia a pesquisa de campo. Foram colaboradoras da pesquisa, duas professoras de classes multisseriadas, identificadas com A e D, as quais possuem a matrícula de alunos com deficiência e que compõe as Escolas do Campo de Concórdia. Observou-se como resultados que os temas principais emergidos nas entrevistas foram: 1) Valorização e o respeito às características e possibilidades de cada aluno; 2) Concepção de sala de aula como espaço heterogêneo, rico em diversidades humanas; 3) O trabalho cooperativo como potencializador de ritmos e estilos de aprendizagens diferenciados; 4) Formação continuada de professores: garantia de um “saber fazer”. Espera-se que os resultados deste trabalho contribuam com a formação e atuação do educador no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nos âmbitos escolares, em especial nas escolas de campo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Diversidade. Classes Multisseriadas. Formação de professores.

ABSTRACT: The challenges of dealing with diversity in the school, in a society that values standards, which homogenizes subjects, have been one of the main issues raised, both by researchers in the field of education as the segments that elaborate public policy in our country. The transformations professors, contextualized practices in the new needs prevailing in the era of postmodernity have inspired improvements in the teaching-learning process and provide conditions to seek training professionals aware and critical in the process of being on social diversity. In order to deepen the

studies on this subject, the present study aimed to investigate the challenges of teaching practice in the process of inclusion of students with special needs in public schools in the field Concord-SC. Such institutions have structures in their multigrade classes and organizations - unidocentes. The methodological approach was qualitative in nature and as a strategy to field research. We research collaborators, two teachers of multigrade classes, identified as Azucena and Dalia, which have enrollment of disabled students and the schools that comprise the Concordia Field. It was observed that as a result the main themes emerged from the interviews were: 1) Valuing and respecting the characteristics and capabilities of each student, 2) Design of classroom space as heterogeneous, rich in human diversity, 3) Cooperative work as a potentiator rhythms and different styles of learning, 4) Continuing training of teachers: ensuring a "know-how". It is hoped that the results of this study contribute to the formation and performance of the teacher in the process of inclusion of students with special needs in school areas, especially in schools field.

Key words: Inclusive Education. Diversity. Classes Multiseriated. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O tema diversidade é alvo de discussão tanto por parte de pesquisadores na área da educação como pelos segmentos que elaboram as políticas públicas em nosso país. Tal fato se deve, em partes, à este momento de preparo para lidar com o diferente. Isso exige transformações das ações dos docentes, em práticas contextualizadas às novas necessidades, cujo processo ensino-aprendizagem necessita de profissionais conscientes e críticos no processo do ser social diante da diversidade.

Em acompanhamento e orientação de professores que atuam junto às crianças com deficiência em escolas municipais, puderam-se identificar em diferentes contextos, fatores que contribuem e que entram os avanços para a construção de práticas inclusivas (VENDRAME, 2003).

As escolas municipais do campo estão estruturadas e organizadas em sistemas multisseriados com um número de alunos que variam de oito a vinte, dependendo da comunidade onde a escola está inserida. Percebendo o contexto multisseriado como sendo um espaço heterogêneo, rico em possibilidades e diversidades e oportuno para a prática pedagógica inclusiva, é que surgiu a inquietação e o desejo de investigar sobre o exercício pedagógico inclusivo em duas escolas do campo no município de Concórdia.

A educação do campo, nas últimas décadas, vem reivindicando, através de movimentos sociais e de discussões nacionais, uma educação específica para as comunidades e que, de acordo com o art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2001a), promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (CALDART, 2003).

O acesso de alunos com necessidades especiais em escolas regulares já é uma realidade e a sua participação e aprendizagem confronta com as formas tradicionais de organização das escolas, bem como com as práticas pedagógicas homogeneizadoras que iguala sujeitos.

Assim como a Educação Especial, a Educação do Campo vem ao longo das duas últimas décadas reivindicando uma educação específica e identitária que considere em sua totalidade os modos de organização, cultura e valores das comunidades do campo (CALDART, 2003; BRASIL, 2001b).

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo, em 04/12/2001, proporcionou maiores discussões fortalecendo os movimentos, pois legitimou as proposições da I Conferência Nacional da Educação do Campo (1998), com a proposta de construção de uma Política Pública de Educação Básica do Campo.

A necessidade de uma ressignificação sistêmica, conceitual e atitudinal também estiveram presentes nos diferentes contextos educacionais das pessoas com deficiência. Pois muitos dos conceitos e formas de atendimento a essas pessoas estiveram, historicamente, associados às expectativas sociais e aos modelos de homem e de normalidade constituídos em determinadas épocas da humanidade.

Nesse sentido, cabe destacar que, assim como o conceito de deficiência está relacionado aos diferentes modelos e concepções de determinadas épocas históricas, o mesmo é possível de ser percebido com relação ao conceito e à prática da educação especial, na sua trajetória histórica.

Hoje novas concepções acerca da pessoa com deficiência são formuladas. Baseados em princípios inclusivos acredita-se que todos somos diferentes. Cada sujeito é único e que a diversidade humana é um direito e não uma condição.

A abordagem inclusiva, segundo Sasaki (1997), está baseada no modelo social da deficiência e caracteriza-se como um processo ao qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiências em seus setores e estas, conseqüentemente, se preparam para assumir seus papéis sociais.

Por isso, é compreensível que na prática os processos de integração e inclusão co-existam por algum tempo, até que a integração seja totalmente substituída pela inclusão, o que passa a ser entendido como um grande desafio. Diante deste contexto pontua-se como um dos desafios da educação inclusiva a superação de práticas tradicionais, removendo as barreiras nos processos de aprendizagem e valorizando a diversidade no contexto pedagógico. Sendo o aluno o centro do processo pedagógico, quanto mais diversas forem suas características e manifestações, maiores serão as possibilidades de estilos e ritmos de aprendizagens, motivações e interesses.

Durante muito tempo a escola foi marcada por uma organização uniforme com critérios seletivos, quando o conteúdo curricular era o foco do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Mantoan (2009, p.17)

[...] por esses e outros sérios entraves é que, à custa de muito esforço e perseverança, estamos vencendo as resistências de muitos para flexibilizar a organização escolar, já que sem a flexibilização as mudanças continuarão sendo unicamente de fachadas. A prática pedagógica baseada em princípios inclusivos deve atender a diversidade humana, utilizando-se de projetos pedagógicos amplos e diversificados e que se adaptem às distintas necessidades de todos os alunos. Isto implica uma maior flexibilidade nas situações de aprendizagens, ritmos, materiais e estratégias de ensino.

Para Duk (2005), fazer uso de estratégias diversificadas, dinâmicas de aprendizagem cooperativa, oportunizar momentos em que os alunos pratiquem e apliquem com autonomia o que foi aprendido, considerar a interdisciplinaridade, são algumas dentre várias estratégias de resposta à diversidade.

Diante desse contexto, esse trabalho teve como principal objetivo investigar os desafios da prática docente no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas municipais do campo de Concórdia-SC.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa. Para a apreensão do objeto de estudo, decidiu-se pela técnica de entrevista com os professores, a qual pode oferecer “informações que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, suas atividades, valores, opiniões, que só podem ser conseguidas com a contribuição dos atores envolvidos” (MINAYO, 2000, p. 108). Para o desenvolvimento da pesquisa foram percorridos os seguintes caminhos:

1. Levantamento bibliográfico sobre o assunto;
2. Contato com a Secretaria de Educação Municipal, solicitando a autorização para a realização da pesquisa, a qual foi concedida;
3. Contato com as professoras das escolas no sentido de informar-lhe a respeito da pesquisa e solicitar a participação da mesma, assinado termo de consentimento livre e esclarecido, obedecidas as normas da Resolução 196/96;
4. Organização e realização das entrevistas não-estruturadas com as professoras das escolas do campo, seguindo os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos;
5. Análise temática dos dados coletados de acordo com Minayo (2000);
6. Elaboração de artigo científico para conclusão da pós graduação e Divulgação dos dados para o Município de Concórdia e em eventos científicos.

Além da entrevista contendo questões referentes à escola, formação, tempo de atuação das professoras em contextos multisseriados, mudanças e permanências na prática pedagógica junto aos alunos com necessidades especiais, concepção pedagógica que embasa o processo educativo inclusivo e os desafios da docência frente à inclusão em escolas multisseriadas, foi realizada a observação não-participante no contexto das salas de aula de ambas as escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta de dados, transcrição das entrevistas e análise temática emergiram: 1) Valorização e o respeito às características e possibilidades de cada aluno; 2) Concepção de sala de aula como espaço heterogêneo, rico em diversidades humanas; 3) O trabalho cooperativo como potencializador de ritmos e estilos de aprendizagens diferenciados; 4) Formação continuada de professores: garantia de um “saber fazer”.

Conhecer o aluno, investigar suas habilidades e potencialidades, conhecer o repertório de informações já adquiridos são tarefas essenciais para que o professor possa planejar estratégias de ensino-aprendizagem que atenda a todos os alunos.

Quando questionada acerca de como ocorreu o processo de inclusão nas etapas iniciais de escolarização da aluna com necessidades educacionais especiais, a professora A esclareceu sua vivência prática,

O conhecimento da realidade da criança foi um dos pontos primordiais para iniciar o trabalho e, principalmente, valorizar suas potencialidades construídas até então. O processo ocorre com normalidade e respeito ao seu desenvolvimento. É observado as potencialidades que a mesma possui e explorado com atividades e aberturas estratégicas para ampliar os conhecimentos contando com os demais colegas e as informações que os mesmos possuem, para valorizar as conquistas que todos juntos ampliam, sem diferenciar ou valorizar a promoção de um ou de outro, mas desafiar cada um dentro de suas potencialidades individuais, dando assim o real significado do aprendizado coletivo(A).

Diante da colocação de A é possível perceber a preocupação que a mesma apresenta em respeitar e valorizar cada aluno com suas potencialidades e vivências já construídas, o que nos reporta a um dos principais desafios da Educação Inclusiva, que é considerar a diversidade como uma oportunidade para enriquecer os processos de aprendizagem.

Frente a este desafio, o processo inclusivo exige uma nova visão com relação à educação comum, baseada na heterogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, experiência pessoal, ou seja, a diversidade humana e sócio-cultural é considerada uma característica normal no contexto escolar. Dada esta concepção, Guijarro (2005, p. 10), afirma que “a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite as diferenças, vendo-as como uma

oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem.”

Tal diversidade só será entendida como um fator enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem, se o professor valorizá-la como tal. Pois, sendo o aluno um dos principais atores do processo educativo, quanto mais diversas forem suas características e manifestações, tanto mais os processos educativos vão se aprimorando como consequência desta diversidade de capacidades, interesse, ritmos que os alunos manifestam.

No curso da narrativa, o desvelamento dos desafios da prática pedagógica frente ao processo de inclusão emergiu da fala da professora D. Tal professora relata que usa do planejamento diário uma ferramenta útil nesse processo em sua prática cotidiana:

Percebi que ao desenvolver as atividades em grupo o crescimento era significativo e isso colabora com as práticas realizadas nas diferentes áreas do conhecimento. O planejamento diário é um fator que vem mostrar as possibilidades diárias de observação e conhecimento que tanto a aluna com necessidades especiais, como os demais desenvolvem, pois ao propor as atividades o desafio é estar ampliando suas potencialidades e não trabalhar a cerca das dificuldades. Eu ofereço várias formas de explorar o conhecimento e cada aluno vai perceber de acordo com suas referências e vivências a que melhor se destaca. São pequenas particularidades, mas que fazem a diferença de cada sujeito. Eu posso trabalhar o mesmo conhecimento com todos. A diferença vai estar no que eu quero como meta e objetivo com cada um (D).

Esta questão remete à análise de um desafio de grande relevância para a prática pedagógica inclusiva que é o de flexibilizar e diversificar o trabalho pedagógico frente a grupos assumidamente heterogêneos.

Rodrigues (2008, p. 13) refere que a dimensão das competências relaciona-se com o “saber fazer, isto é, o conhecimento que o professor deve ter para conduzir, com sucesso, processos de intervenção em contextos assumidamente diversos. [...]” e continua “podemos dizer ‘assumidamente’ porque todos os grupos são heterogêneos em termos de aprendizagem; a questão é se nós os tratamos como tal [...]”.

Em um dos momentos de observação em contexto escolar, foi possível acompanhar a realização de uma atividade de sistematização dos aspectos mais importantes percebidos pelos alunos a respeito de um conteúdo trabalhado pela

professora A qual tinha como enfoque a 'Reciclagem'. Antes de iniciarem as atividades, a professora fez uma retrospectiva deste conteúdo, através de questionamentos e problematizações.

A proposta consistiu na escuta aos alunos em expressar por quais meios eles obtiveram mais claramente o aprendizado acerca do tema trabalhado. Aqueles que escolhessem as mesmas estratégias poderiam realizá-las em grupo ou se preferissem individualmente. E assim o fez, dando vez às explanações um a um.

Quando questionada sobre os desafios da prática pedagógica no processo de inclusão em contexto multisseriado, a professora A explica que:

Assumir o papel professor, diretor, cozinheiro, zelador entre outros que temos nas escolas do centro da cidade, está no diferencial do professor de escolas multisseriadas. Pois, exercer todas estas funções faz com que se desenvolva algo muito especial em cada escola, que é a colaboração e o trabalho coletivo, sendo que, uma família fica responsável pelo pão que é servido no lanche; a cada quinze dias duas mães organizam a limpeza geral da escola, todos os dias os ajudantes organizam a sala [...] e assim ocorre a inclusão social, tendo o trabalho como fonte de respeito e solidariedade coletiva. (A).

Evidencia-se que, além de oportunizar situações pedagógicas que proporcionam o trabalho colaborativo entre os alunos, A refere: "Percebi que ao desenvolver as atividades em grupo o crescimento era significativo e isso colabora com as práticas realizadas nas diferentes áreas do conhecimento".(A).

O mesmo acontece nas questões relacionadas com as atividades administrativas da escola, pois em conjunto os pais e comunidade dão apoio para o desenvolvimento das mesmas. O que, sem dúvida, enriquece o contexto escolar e possibilita a articulação da escola com a comunidade na qual está inserida.

Verifica-se, assim, que a aprendizagem baseada na cooperação possibilita maior otimização do tempo e espaço escolar, pois favorece maior autonomia entre os alunos, disponibiliza mais atenção por parte do professor para as situações especiais, bem como de dificuldades no processo de aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que as estratégias de ensino cooperativo somente se tornarão eficazes se as mesmas forem planejadas e avaliadas constantemente, com o propósito de averiguação de sua funcionalidade, pois estas contribuem para o desenvolvimento do aluno, mas precisam fazer parte de um processo sistematizado e bem coordenado.

Diante de tais desafios, é possível destacar que os participantes reportam para a necessidade de uma nova prática educativa que ensine e eduque todos os alunos, reconhecendo as experiências e diferenças individuais, o trabalho cooperativo e a flexibilização curricular, como valores a serem considerados no desenvolvimento e na materialização dos processos de ensino-aprendizagem inclusivos.

Conceber a Educação Inclusiva como novo paradigma educacional que reconhece o direito de todas as crianças e jovens de compartilharem o mesmo ambiente educativo em que todos são valorizados, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, raciais, entre outros, exige uma reformulação na organização dos sistemas educacionais, suas práticas e, principalmente, nas concepções que alicerçam esse novo pensar.

Os princípios que embasam a educação inclusiva reconhecem a necessidade da reconstrução da escola e de suas práticas. D ao ser questionada sobre a concepção pedagógica que embasa sua prática docente, relatou:

Percebe-se que para ser um professor inclusivo deve-se ter claro alguns fatores e acreditar nas possibilidades e potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, sem excluí-los das ações básicas sociais. A aprendizagem sequencializada, baseada em avaliações específicas, individuais e em planejamentos significativos, com princípios científicos de desenvolvimento, tendo assim provavelmente resultados positivos, pois está-se respeitando o tempo e as fases que cada indivíduo possui. [...] O professor deve conhecer as sequências de desenvolvimento nas diferentes áreas, pois o currículo não pode ser um livro de receitas; deve sim, conter as bases científicas do desenvolvimento, valorizando os períodos de cada indivíduo (D).

Encontram-se diluídos nos apontamentos da professora D, vários elementos que denotam seu conceber com relação ao processo educativo-inclusivo. Quando esta descreve sobre a clareza dos fatores, possibilidades e potencialidades dos alunos e ressalta a importância da não-exclusão, denota-se a valorização do desenvolvimento de potencialidades que os alunos apresentam, ao invés de focalizar seus limites e dificuldades.

Referente a este tema, Duk (2005, p. 60) destaca que “em uma escola inclusiva, a

situação de desvantagem ou deficiência do educando, não deve ser enfatizada”. Tal referência remete a necessidade de centrar esforços em apoiar às qualidades e às necessidades de cada um e de todos os alunos da escola.

Outra concepção que se pode encontrar na resposta da professora refere-se ao conceito de aluno, quando esta referencia ‘*o tempo e as fases que cada indivíduo possui*’. Segundo os princípios inclusivos proclamados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994; CORDE, 1994), cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, ou seja, cada sujeito é único e é essa diversidade humana que enriquece o processo educativo.

Observando a prática pedagógica da professora em contexto escolar, foi possível identificar em seu planejamento uma motivação para a realização da aprendizagem cooperativa (apoio aluno-aluno; aluno-professor), a qual pressupõe a valorização por parte do professor em relação à contribuição do saber de cada aluno no processo de aprendizagem e não somente o saber transmitido pelo professor.

As estratégias de aprendizagem cooperativa têm efeitos positivos no rendimento escolar, na auto-estima, nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal. A utilização desse tipo de técnica pressupõe uma grande ajuda para o professor, por facilitar o trabalho autônomo dos alunos, permitindo-lhe dedicar mais atenção àqueles que dela mais necessitam (DUK, 2005, p. 176).

Tais colocações reportam à análise da caracterização das turmas na perspectiva de educação inclusiva, sendo que estas assumem uma nova concepção, a de turmas heterogêneas. E é nestas turmas que o trabalho cooperativo terá resultados significativos, ou seja, na presença de diferentes experiências, culturas e conhecimentos por parte de alunos e professor. De acordo com Mantoan (2004, p.67), “trocas, contudo, implicam em desenvolvimento quando envolvem diferenças. De fato, trocas entre iguais não causam desequilíbrios e, portanto, não provocam avanços”.

Essas concepções só terão seu verdadeiro sentido se forem somadas a uma postura crítico-reflexiva por parte do professor. Quando a professora D coloca, na última questão apresentada, que “o currículo não pode ser um livro de receitas”, ela nos possibilita a compreensão de que o professor é um (re) construtor e mediador de estratégias e que estas serão significativas se corresponderem às reais

necessidades e interesses de cada aluno, portanto o que pode ser significativo para um pode não ser para outro.

A nova perspectiva da educação inclusiva implica mudanças substanciais na formação do professor e na prática pedagógica porque reconhece a necessidade de reconstrução do pensar do professor, fazendo com que este estabeleça como fundamental a resolução de problemas em grupo. Ainda visa à colaboração, elimina crenças e conceitos com relação às dificuldades e à busca de novas alternativas que permitam aos alunos alcançarem o sucesso.

Observar a prática pedagógica do professor no contexto pedagógico multisseriado possibilitou a sistematização e análise de diversos desafios frente ao processo educativo-inclusivo, os quais remetem para a necessidade de superação de práticas tradicionais que supervalorizam a competitividade em detrimento da colaboração; a homogeneidade no lugar da valorização das diferenças e principalmente de uma resignificação das concepções à cerca dos principais elementos constitutivos do processo educativo, ou seja, o sujeito (aluno), o pensar e o fazer do professor, a flexibilização curricular e o contexto educativo.

CONCLUSÕES

O objetivo de realizar essa investigação foi alcançado. Percebendo o contexto multisseriado das escolas do campo no município de Concórdia como espaço heterogêneo e diversificado e, portanto, bastante oportuno para a realização de práticas pedagógicas inclusivas, é que se procurou, a partir de uma pesquisa de campo, buscar elementos que pudessem apontar desafios a serem enfrentados pelas professoras no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em tal contexto.

A observação da prática pedagógica no contexto multisseriado, bem como a realização de uma entrevista não-estruturada oportunizou o levantamento de dados que posteriormente foram analisados e teoricamente fundamentados.

Frente ao desafio de conceber a educação comum como um espaço de heterogeneidade e diversidade, que respeita e valoriza cada aluno com suas potencialidades e vivências, pode-se destacar que a ênfase desta educação está

em desenvolver estas características otimizando o desenvolvimento pessoal e social e principalmente enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados comprovam que a prática pedagógica, bem como a concepção a cerca do processo educativo-inclusivo apresentadas pelas professoras, possibilitam situações inclusivas no contexto multisseriado, possibilidades que beneficiam não somente aos alunos com necessidades especiais, mas todos os alunos ali inseridos.

A flexibilização de estratégias, de mediações necessárias a uma prática inclusiva passa a ser exploradas e concretizadas, favorecendo a aprendizagem de um maior número de alunos.

Foi possível perceber nos momentos de observação, oportunidades em que as crianças eram estimuladas a desenvolverem suas potencialidades, diversificando atividades em que as diferentes aptidões eram valorizadas, sendo que uma sabia escrever bem, outra desenhar, outra tinha muitas ideias. Neste ambiente a criança sentia-se estimulada a aprender algo que até então era difícil, ou não sabia.

Tal contexto é entendido como propício à prática inclusiva e também desafiador para as professoras que vivenciam o processo de inclusão, pois o mesmo requer uma nova postura frente à realização de práticas pedagógicas tradicionais que valoriza padrões e ritmos de aprendizagens.

Neste sentido volta-se o olhar para Mantoan (2009) que defende a tese de que a diversificação de atividades é que faz a diferença de um ensino escolar que reconhece e valoriza os conhecimentos que o aluno é capaz de produzir, segundo suas potencialidades.

Os resultados mostram ainda que a prática do trabalho cooperativo oportuniza maior autonomia para o aluno, sendo que, por meio deste os alunos trabalham juntos para cumprirem objetivos e tarefas compartilhados. Tal estratégia favorece, também, a possibilidade de mediação mais direta para os alunos que dela necessitam.

Concluindo o presente trabalho, deixa-se o que está evidente, o que se conseguiu esclarecer, ou seja, que a educação inclusiva constitui-se um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade como situação provocadora de interações entre os alunos que possuem características

personais, sociais, culturais das mais diversas, e que propõe também que a prática pedagógica se amplie e enriqueça frente às diferenças do alunado.

Mas também, deixa-se o que não se conseguiu desvendar, as mudanças não captadas, o que ainda permanece, ou seja, o processo de exclusão educacional que no passado envolveu grande número de pessoas, entre elas as pessoas com necessidades especiais e que, ainda hoje, vivenciam essa situação juntamente com as pessoas das camadas menos favorecidas da sociedade.

Não se trata, contudo, da ausência de direitos, pelo contrário a legislação como anteriormente teorizada, considera todas as crianças sujeitos de direito e provê a obrigatoriedade de sua educação.

Assim, o propósito de uma educação inclusiva, ao repensar as desigualdades sociais estabelecidas pela estruturação de classes, requer que não mais se a trate como algo à parte, mas sim, que se a entenda como uma realidade que precisa ser superada enquanto cultura excludente, para ser substituída pelo direito de oportunidade e valorização em um espaço onde a diversidade é entendida como matéria-prima para a aprendizagem.

Acredita-se que o trabalho aqui sistematizado, de alguma forma, contribuirá para o processo de formação de profissionais da educação que têm como propósito aprofundar o conhecimento na área da inclusão, pois o mesmo constitui-se uma experiência vivida de prática inclusiva.

O trabalho diário das professoras, bem como a disponibilidade de atenderem aos questionamentos da entrevista foi de grande importância para a realização desta pesquisa. Sem dúvidas, a prática no dia-a-dia de uma escola multisseriada é muito mais complexa do que o recorte que se realizou num determinado momento de sua história enquanto educadoras. Contudo não se deixou de adquirir importância, pois apresenta em seu corpo conhecimentos historicamente acumulados que enriqueceram a análise do mesmo.

REFERÊNCIAS

I Conferência Nacional da Educação do Campo. **Conferência Nacional**. Por Uma Educação Básica do Campo. CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB. Luziânia/GO, 27 a 31 jul. 1998.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação – LDB**. Lei Nº 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Educação do Campo. Brasília. Distrito Federal, 2001.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n.1. jan./jun., 2003.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - CORDE. **Declaração de Salamanca e linhas de ação**. Brasília: Independência, 1994.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão**: desafios para os sistemas educacionais. Ensaios Pedagógicos – construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC. SEESP, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____. A escola flexível e a pedagogia das diferenças. **Revista Pátio**, a. 12. jan., 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista Inclusão**. v.4, n.2, Jul-Out., 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Genebra: UNESCO, 1994.

VENDRAME, Liane. **Ensino fundamental I – escolas isoladas municipais**. SEMED. Pensando a educação democrática. Caderno pedagógico 1. Concórdia, 2003.

_____. **Educação do campo**: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/mfn12097>. Acesso em: 11 nov. 2011.

¹Trabalho resultante de pesquisa do Curso de Pós graduação *lato sensu* - Especialização em Atendimento Educacional Especializado ofertado em parceria com o MEC, através do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial - Modalidade Educação à Distância.

²Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM (1998); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Tecnologia e Ciência de Salvador FTC (2009), é Professora atuante na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia e professora do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade do Contestado – UnC - Campus Concórdia-SC, em convênio com o MEC/CAPES. E-mail: natalia@concordia.sc.gov.br

³Graduada em Fisioterapia pela USC em Bauru-SP, Especialista em Fisioterapia em Neurologia pela PUC-PR, Mestre em Envelhecimento Humano pela UPF em Passo Fundo – RS. Docente e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade do Contestado- UnC, Campus Concórdia-SC, em convênio com o MEC/CAPES. E-mail: danielaoliva@unc.br

⁴Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. É Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em Araraquara/SP. E-mail: amauri.claudete@ig.com.br