

## OS ALUNOS DAS CLASSES ESPECIAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Ana Flávia Hansel<sup>1</sup>

Lucimare Aparecida Ribeiro<sup>2</sup>

Sandra Machado Polon<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho surgiu das discussões relacionadas ao processo educativo de alunos frequentadores do ensino comum e classes especiais, proposta na disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva, do primeiro curso de Pedagogia, Modalidade de Educação à Distância, em 2014. A necessidade de compartilhar os desafios e dificuldades encontrados no processo de inclusão educacional dos alunos com este perfil, nos levou a um aprofundamento teórico que ocorreu através de pesquisas bibliográficas, bem como a realização de uma observação participativa das autoras nas classes especiais, as quais nos permitiram estabelecer alguns apontamentos e reflexões. Dentre eles, destacamos a escassa relação da estrutura, em contraste com os possíveis resultados esperados pelas políticas educacionais. Além disso, relatamos as dificuldades encontradas pelos educadores em efetivar o processo inclusivo e, ao mesmo tempo, organizar o ensino de forma a promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social destas crianças. Nesse sentido, consideramos que o processo inclusivo ainda se mostra como complexo e desafiador no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão Educacional, Classe Especial, Classe Comum.

### ABSTRACT

This work arose from discussions related to the educational process of students attending regular education and special classes, proposed in the discipline of Fundamentals of Inclusive Education, of the first year of Pedagogy, through Distance Education Modality course, in 2014. The need to share the challenges and The difficulties encountered in the process of educational inclusion of students with this profile led us to a theoretical deepening that occurred through bibliographic research, as well as the participatory observation of the authors in the special classes, which allowed us to establish some notes and reflections. Among them, we highlight the poor relationship of the structure in contrast to the possible outcomes expected by educational policies. In addition, we report the difficulties encountered by educators in effecting the inclusive process and, at the same time, organizing teaching in order to promote the cognitive, affective and social development of these children. In this sense, we consider that the inclusive process still proves to be complex and challenging in the school environment.

**Keywords:** Educational inclusion, Special Class, Common Class.

1 Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela UFPR. Professora do curso de Pedagogia da Unicentro. Atua e pesquisa na área da Educação Especial e Inclusiva. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interáreas da Educação Especial e Inclusiva.

2 Licenciada em Pedagogia pela Unicentro. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Interáreas da Educação Especial e Inclusiva. Participante do Pibid de 2014 a 2017. Atualmente participa do programa de Estágio Pedagógico Voluntário na disciplina de Fundamentos da Educação Especial do curso de Pedagogia da Unicentro.

3 Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela UTP. Professora do curso de Pedagogia na Unicentro. Coordenadora do curso de Pedagogia a distância - UAB/Unicentro. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão pauta-se no princípio fundamental de que todas as crianças possuem o direito de vivenciar aprendizagens significativas e de qualidade, em ambientes educativos comuns, sempre que possível. Nessa premissa, entendemos que cada criança possui características, especificidades, interesses e habilidades que lhes são próprias, os quais devem ser respeitados no decorrer da sua trajetória educacional.

No contexto brasileiro, o processo inclusivo de alunos da Educação Especial tem se efetivado aos poucos. Mais de duas décadas se passaram desde a aprovação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), documento este que estabelece o processo inclusivo como ponto inicial da equidade de direitos, discutindo também sua concretização no ambiente escolar. Em parte, esse fato decorre das divergências conceituais das duas correntes que o fundamentam, contudo, em sua grande maioria o cerne da questão ainda se pauta nas dificuldades encontradas pelos educadores em proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo aos seus alunos.

A base do processo inclusivo se pauta em duas vertentes conceituais. A primeira corrente defende a inclusão total dos alunos no ensino comum, sendo auxiliados pelo atendimento educacional especializado (AEE), o qual deverá ocorrer em horário inverso ao da sua escolarização. Segundo essa perspectiva, todos os alunos deverão frequentar as escolas comuns, já que as escolas especiais e as classes especiais, como ambientes segregativos contribuem para que a inclusão não ocorra efetivamente.

A segunda corrente concebe o processo inclusivo como parte da Educação Especial Inclusiva, na qual os alunos têm o direito à educação de qualidade em ambientes escolares comuns, além do atendimento em espaços educacionais especializados (AEE). Entretanto, para essa perspectiva, os alunos que possuem maiores limitações poderão usufruir de escolas especiais e atendimentos especializados de acordo com suas demandas. Assim, as escolas especiais e as classes especiais são vistas como ambientes de auxílio à escolarização dos alunos, apesar da sua caracterização segregativa. (FERNANDES, 2013; SILVA, 2010).

Muitos dos educadores optam por uma dessas perspectivas conceituais, endossando assim grupos informais que procuram sustentar suas afirmações com base nos construtos teóricos aliados às suas vivências enquanto docente. Outros, porém, preferem não se posicionar, alegando não possuir conhecimento na área. Mas, independente das escolhas conceituais ou da sua abstenção, quando se trata de opinar sobre os desafios ou dificuldades na efetivação do processo inclusivo, os educadores possuem opiniões formadas de modo que sentenciam culpados ou inocentes em meio a esse processo.

Na maioria das vezes, a culpa recai sobre os seus participantes, os quais são divididos em dois blocos únicos e concisos. De um lado colocam os educadores, os alunos e a gestão escolar; e do outro o sistema educacional como um todo, separados por um abismo intransponível. Entretanto, culpabilizar apenas os educadores ou o sistema educacional sem atentar aos pormenores desse processo, não traria nenhuma elucidação aos debates e posições conceituais a esse respeito. Acreditamos que isso fomentaria ainda mais o sectarismo no meio educacional.

Pressupomos que as discussões acerca do processo inclusivo, as diferentes e divergentes opiniões encontradas, são necessárias e primordiais para a sua efetivação, pois

proporcionam a expansão de uma intensa e complexa rede de conhecimentos que surgem das relações geradas pelas trocas de saberes entre os seus participantes, defensores ou não da inclusão. Mantoan (2003) reitera que elas oportunizam novas visões conceituais, novas construções, novos aportes e novas desconstruções, as quais repercutirão no processo de ensino-aprendizagem, o qual engloba todo o processo educativo.

Laplane (2007) reitera que esse embate continua sendo de fundamental relevância para sustentar o discurso da inclusão no ambiente educacional e na concretização dos princípios do processo inclusivo. Contudo, Carvalho (2012) pontua que o ambiente escolar, longe de ser território neutro, reflete o ideário do contexto sócio-político no qual ele está inserido. As concepções e os paradigmas que confluem em sua estrutura são carregados de conceitos que demonstram os interesses dos sistemas que dão suporte às políticas públicas.

Assim, o processo educacional inclusivo, mais do que ser palco de embates conceituais e opiniões divergentes, não pode ser definido apenas como um movimento isolado. Ao contrário, é permeado de ideários e conceitualizações diversas, as quais refletem as relações de poder estabelecidas em seu âmago. Nem seus integrantes podem ser separados em dois blocos autônomos, já que todo processo que se firma como tal é conhecido exatamente pela interdependência que existe entre seus participantes.

Por conseguinte, os princípios que permeiam o processo inclusivo devem ser analisados segundo o contexto social e político, no qual ele vigora. Por exemplo, um dos valores estabelecidos no processo de inclusão garante a igualdade e a equidade de direitos a todo cidadão. Entretanto, ao nos depararmos com a realidade política, econômica e social hodierna nos questionamos, afinal, como podemos efetivar esse princípio se a grande maioria dos sujeitos, alvos da inclusão, convivem diariamente com as exclusões, principalmente na área educacional? Como proporcionar educação de qualidade e inclusiva em ambientes que não possuem estrutura física para alunos com deficiência? Como remover as barreiras da falta de formação para os educadores da rede básica de Educação, os quais em um grande percentual possuem apenas formação inicial e de serviço, sendo que muitos deles desconhecem as especificidades que os alunos inclusos trazem?

Nesse contexto, pretendemos refletir acerca dessa relação contraditória e as suas influências nas atitudes dos educadores que estão envolvidos no processo inclusivo de crianças da Educação Especial.

Faremos menção de um apanhado geral sobre a inclusão na conjuntura das políticas públicas voltadas aos alunos da Educação Especial no contexto brasileiro, no entanto, não nos deteremos nele. Em suma, pretendemos discorrer sobre os desafios do sistema educativo em proporcionar aos alunos da Educação Especial a sua inclusão, ainda que parcialmente, em turmas comuns.

No contexto nacional, o processo inclusivo surge, a priori, no final da década de oitenta, após a redemocratização brasileira. Nesse ínterim houve a intencionalização da quebra do paradigma assistencialista e terapêutico do século XIX para uma visão educativa de autonomia, calcada nas aprendizagens significativas e contextualizada das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2010).

Entretanto, as bases que sustentaram essas mudanças não ocorreram de forma linear, nem tampouco tiveram como palco apenas o território brasileiro. Ao longo dos sé-

culos a luta por direitos das pessoas com deficiências ganhou notoriedade. Porém, somente a partir da década de noventa do século XX, com o movimento internacional da ‘Educação Para Todos’, as políticas públicas voltadas à Educação Especial puderam se efetivar em contexto nacional.

O processo inclusivo influenciado pelas regras dos organismos internacionais, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco), trouxe consigo as concepções de igualdade e equidade defendidas por eles.

Em especial, esse processo trouxe em seu bojo as discussões que intercalaram os acordos internacionais assinados na Declaração da Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994), na Convenção de Guatemala (1999) e na Conferência Mundial de Educação em Dakar (2000), e as incongruências que os permearam. (CARVALHO, 2010, 2012; FERNANDES, 2013; KASSAR, 2011; MANTOAN, 2003, 2013).

Vale lembrar, também, que nessa década a escola também passava por transformações conceituais. Os estudos sobre o fracasso escolar e a recente perspectiva de se investigar os contextos que englobam a escola de forma geral, possibilitaram que, como instituição, sua função social deixasse de se pautar apenas na transmissão dos saberes sistematizados para transformar-se em um ambiente de trocas de vivências e aprendizagens entre os alunos. (GADOTTI, 1993; PENIN, VIEIRA, 2002).

Além disso, a entrada no contexto escolar desse novo contingente de pessoas com culturas e demandas diferenciadas das que ocupavam anteriormente esse espaço compeliu o sistema educacional a criar estratégias de adaptações, tanto as que se referiam aos ambientes físicos do prédio onde se localizavam as escolas quanto na construção dos currículos propostos a elas.

Nessa perspectiva, Charlot (2013) reitera que o movimento de globalização, ampliado pós década de noventa, integrou os países capitalistas em uma interdependência comercial, econômica e política. Fator imprescindível para se criar, na visão de Penin e Vieira (2002), a dependência na busca por conhecimentos que presenciamos atualmente. Esse fator aliado aos estudos comparativos que avaliavam os resultados dos índices quantitativos no campo educacional, os organismos internacionais e quem os administram entram em cena e deliberam sobre os rumos da educação mundial.

Como resultado dessa movimentação no cenário internacional, o Brasil aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, na qual a Educação Especial passa a ser entendida como modalidade da educação escolar, devendo ser realizado preferencialmente no ensino comum (BRASIL, 2013). Contudo, somente a partir da aprovação da Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) foi passível de se estabelecer os aspectos legais do processo inclusivo no contexto educacional brasileiro. Esse documento orientador delibera sobre:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às suas necessidades educacionais. (BRASIL, 2010, p.20).

Nesse sentido, a partir dessa legislação, a inclusão de alunos da Educação Especial na escola comum mostra-se como direito subjetivo a todo cidadão. Todavia, esse processo sempre foi permeado de dificuldades e desafios, não obstante as vertentes conceituais que o sustentam acabam por produzir empecilhos em sua efetivação, além de que as legislações trazem os passos para que esse processo se realize, mas não dá o sustentáculo para que ele se firme.

Assim, percebemos que, se por um lado a inclusão existe, por outro nem todos os alunos estão incluídos nas turmas regulares. Se por um lado há educadores que defendem a continuidade da segregação dos alunos da Educação Especial, afirmando que eles possuem maiores dificuldades de adaptação, por outro existem os que reiteram que o ambiente educacional das classes especiais apenas reproduz os paradigmas segregativos, não estimulando seus alunos.

Porém, independente das divisões opinativas, é certo que o processo inclusivo logo alcançará todos os alunos matriculados nas instituições educativas, abrangendo também os alunos egressos das classes especiais, causando com isso um choque de realidades. A fim de intermediar essa relação o processo de inclusão exige educadores que trabalhem na diversidade, e que possibilitem a organização dos ambientes escolares para atender as pluralidades dos seus alunos.

De acordo com Carvalho (2012), o ambiente educacional inclusivo não segrega, nem rotula seus alunos, mas trabalha de forma a acolhê-los independente das suas especificidades, enfatizando a importância da diversidade humana. No entanto, participar do ambiente educacional não garante o processo de inclusão. Estar matriculado ou cursando disciplinas inclusas com a classe comum não assegura ao aluno com deficiência aprendizagens de qualidade.

Sobre isso, Padilha (2007) pontua que:

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo, não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento [...] (PADILHA, 2007, p. 96).

Contudo, o processo inclusivo também não deve segregar os alunos aos espaços educacionais destinados apenas aos alunos da Educação Especial. Porquanto isso reproduz uma falsa ideia de concebê-los como alguém que não faz parte do contexto escolar comum. Mantoan (2013, p.114) esclarece que “essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um lugar arbitrariamente escolhido, acentua as desigualdades, justificando o distanciamento e o fracasso escolar, como problema do aluno, exclusivamente”.

Quando os alunos da Educação Especial são colocados em sala de aula sem uma estrutura que possa beneficiá-los, sem atentar para suas especificidades, isso torna a inclusão um embuste.

Essas reflexões levaram as autoras a realizar uma observação participativa em sala

de classe especial, com cinco alunos matriculados de uma escola municipal no interior do Paraná, os quais cursavam as disciplinas de Artes, Educação Física e Ciências juntamente com a turma do quarto ano do ensino comum, porém, as aulas eram desenvolvidas da mesma forma para todos os alunos.

Elas ocorriam sem adaptações de nenhuma ordem, as limitações dos alunos não eram consideradas, isso parecia fazer com que as suas aprendizagens se tornassem deficitárias, pois apenas dois alunos que compunham a pesquisa eram alfabetizados. As atividades pedagógicas, bem como todo o conteúdo escolar, eram repassados a eles levando em conta a sua faixa etária e não a sua fase de aprendizagem. De acordo ainda com Mantoan (2013), o ensino na perspectiva inclusiva deve partir de:

[...] uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que conecta os conhecimentos e suas áreas e que se contrapõe a toda e qualquer visão transmissiva, unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2013, p.106).

Ou seja, por mais árdua que possa representar a tarefa de ensinar, é necessário aos educadores estabelecer relações de aprendizagem com seus alunos, conhecer as suas especificidades, a fim de contribuir em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para Libâneo (2002, p. 08), esse processo “consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno”.

Ao conceber o aluno como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, o educador proporciona-lhe a identificação de sujeito ativo da sua aprendizagem.

Sobre isso, Mantoan (2013, p.106) assevera que “a maneira de ensinar, na perspectiva da inclusão, destaca-se pelo rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares e a formação de redes de conhecimento e de significações”.

Carvalho (2010) sintetiza essa discussão ao defender que os professores e alunos devem realizar um esforço mútuo para que o ensino-aprendizagem ocorra em meio à diversidade.

Libâneo (2002) nos dá uma definição dos papéis que aluno e professor devem assumir no processo educativo, ele defende que:

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (LIBÂNEO, 2002, p.08).

Quando esses papéis não são assimilados, a relação de troca de aprendizagens não ocorre, causando uma interrupção no processo educativo. Contudo, não podemos

conceber que os reveses existentes no processo educacional reverberem no processo inclusivo. Enfatizamos que o aluno não deve ser o receptáculo das consequências dessa instabilidade, pois ao não sentir-se parte do processo do ensino-aprendizagem acaba por afastar-se dele, dando origem a um círculo vicioso.

Ou seja, o aluno pseudoincluso na sala comum, excluído do processo da aprendizagem, prefere o ambiente das classes especiais, pois lá ele sente-se como único e não como diferente. Por outro lado, os educadores, sem conseguirem incluir esses alunos, não os excluem totalmente do processo educativo, criando subterfúgios para cair novamente no mesmo ciclo. Em contrapartida, os pais, temendo as relações e as consequências que possam surgir desse sistema, ficam divididos entre apoiar ou não a inclusão total dos seus filhos.

Apesar dos alunos integrantes da pesquisa construírem relações de interação com a turma, sendo que esta sempre ocorria de forma espontânea de ambos os lados, ao realizarem as atividades pedagógicas, ou ainda quando eram efetivados trabalhos em grupo, os cinco alunos observados se uniam em um grupo único, fato que na maioria das vezes não era questionado pela docente das disciplinas inclusas, já que todos teriam mais confiança em seus colegas de sala do que nos outros colegas de turma.

Carvalho (2012) reitera que as piores barreiras para a efetivação da inclusão são as chamadas barreiras invisíveis, as que são criadas pelos educadores, ocasionando a reprodução de estereótipos e falsas deduções, reafirmando o preconceito e a exclusão.

Ainda em Padilha (2007), a inclusão vai aquém de possuir alunos com deficiência em sala de aula, ela ratifica que:

Incluir é dar condições, pensar estas condições planejá-las e replanejá-las; [...]. Incluir não é só colocar crianças na sala de aula- que crianças? Que sala? Que aula?- É planejar com base nas necessidades locais; [...]. Incluir é também excluir- incluir crianças na escola é excluir formas incompatíveis de tê-las na escola [...]. (PADILHA, 2007, p.117).

Assim, vemos que incluir o aluno no sistema educativo não é tarefa simples e nem fácil, aliás, a complexidade do processo inclusivo, muitas vezes, assombra os educadores e a coordenação pedagógica. Nos diálogos que realizamos no ambiente escolar essa preocupação era notória entre os professores. As educadoras manifestavam insegurança em proporcionar um ambiente inclusivo aos seus alunos.

No entanto, cremos que a inclusão não é impossível de ser realizada, porém, demanda esforços, ações e mudanças de todos os envolvidos. Acreditamos que quando o educador e a coordenação pedagógica se unem nesse propósito, é possível que a inclusão se efetive.

Fórmulas ou métodos infalíveis são inexistentes até porque cada ambiente escolar possui sua cultura, suas especificidades, seu modelo organizacional. Mas é possível que ações que deram certo em situações semelhantes possam ser adaptadas ao contexto em que a escola está inserida. Pequenas mudanças podem ser realizadas na forma de conceber os materiais pedagógicos ou a didática da aula em si, abarcando assim todos os alunos.



Ao invés de adaptar atividades e materiais somente para os alunos inclusos, o educador pode transformar a aula em um momento prazeroso para todos, concebendo todos os sujeitos da turma como agentes do seu conhecimento, ensinando o mesmo conteúdo curricular a todos sem precisar focalizar a limitação de algum.

Carvalho (2012) assevera que:

[...] Flexibilizar ou adaptar o quê (conteúdo), o quando (temporalidade, sequenciação de assuntos), o como (metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação, é da maior importância para que os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem de igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver. Com essas afirmativas estou me referindo a equidade. (CARVALHO, 2012, p.108).

Concebida dessa forma, a inclusão passa de um objeto inalcançável, tornando-se uma prática possível. É óbvio que essa concepção não desvincula a responsabilidade dos órgãos competentes em proporcionar aos sistemas educacionais condições para que esse processo se efetive, nem retira da coordenação pedagógica a incumbência de orquestrar essa ação.

Para Mantoan (2013, p.108) as escolas inclusas são aquelas que “exigem uma reorganização completa dos processos de ensino e uma concepção diferente de aprendizagem”.

Nossa visão não se resume a dicotomizar o sistema educativo entre culpados ou inocentes, ou educadores em heróis ou vítimas ao não conseguir efetivar o processo inclusivo, mas optamos por problematizar algumas das causas da inoperância da inclusão.

Charlot (2013) destaca que normalmente quando nos deparamos com situações envolvendo os atores da educação somos acostumados a classificá-los em grupos específicos e não focamos no problema ou na solução deste, apenas em estabelecer responsáveis.

Além disso, o processo de inclusão está se efetivando aos poucos. Essa lentidão, no entanto, está possibilitando que possamos desenraizar alguns conceitos consolidados no ambiente educacional, proporcionando novas questionalizações a esse respeito, está “[...] desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e os especialistas, o poder das avaliações e da visão clínica do ensino e da aprendizagem”. (MANTOAN, 2003, p. 29).

Dessa forma, concebemos que estudar e desenvolver pesquisas nessa área contribui para uma melhor compreensão das etapas do processo inclusivo, pois ao referendar os desafios, dificuldades, avanços e retrocessos que os atores do ambiente educacional desempenham nesse meio, nosso objetivo é o de auxiliar na construção de novos saberes, os quais farão com que a escola se desprenda do reprodutivismo tradicionalista do ensino e da manutenção do *status quo* em seu quadro pedagógico, que tanto prejudicam a prática reflexiva do educador e a assimilação dos saberes do educando.

Durante o ano letivo de 2015, acompanhamos por um período as dificuldades e conquistas cognitivas de cinco alunos inseridos em classe especial, os quais cursavam dis-



ciplinas inclusas com o quarto ano do ensino fundamental comum em uma escola pública municipal.

A princípio, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico a fim de sanar os questionamentos que surgiram nas discussões da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, ministrada em 2014 no curso de Pedagogia, modalidade a Distância.

Nesse sentido, desenvolvemos um estudo sobre as deficiências e suas fases históricas e conceituais, além de refazermos a trajetória histórica-política do processo inclusivo, elegendo como ponto principal os acordos internacionais realizados pós década de noventa e a redemocratização política nacional.

Concomitante a ela, efetuamos uma pesquisa de campo, observando os alunos no contexto da sala de aula de classe especial. E, por conseguinte, durante as aulas das disciplinas inclusas, a fim de entender como ocorria a interação dos alunos com a turma do ensino comum e como era a sua relação com a educadora responsável por essas disciplinas.

Durante a pesquisa de campo, utilizando para coleta de dados a observação participativa, registramos em diário de campo os momentos dos alunos, suas conquistas, frustrações, seus momentos de descoberta, suas expectativas, entre outros. E por fim, analisamos, qualitativamente, os dados coletados, a partir de autores que estudam a trajetória histórica das pessoas com deficiência e a sua relação com a Educação Especial e o processo inclusivo nesse contexto, nos quais nos fundamentamos para desenvolver esse artigo.

Ao longo do texto pontuamos as inúmeras dificuldades encontradas na efetivação do processo inclusivo de alunos da Educação Especial nas turmas do ensino comum. Trouxemos algumas reflexões acerca desse tema a partir da investigação realizada com os alunos da classe especial, inclusos em disciplinas curriculares com uma turma do quarto ano de uma escola municipal pública. Apesar dos desafios que os alunos enfrentaram durante aquele ano letivo, essa pesquisa nos possibilitou algumas reflexões.

A priori, constatamos que o processo inclusivo mostra-se como algo amplo e complexo. Assim, apesar do contexto escolar ser a última instância de todo esse aparato, as dificuldades e desafios da sua efetivação são consequência das incongruências da sua estrutura, das correntes teóricas que o fundamentam e das relações de poder que permearam o contexto político-econômico e social em que ele foi propalado.

Por outro lado, a escola, como ambiente profícuo das relações de troca de aprendizagens por seus agentes, e como campo de encontro de diversidade cultural e social, não deve abster-se da responsabilidade de preparar seus alunos, para uma formação crítica e politizada, aliando assim os saberes sistematizados ao longo do tempo às demandas trazidas por esse novo contingente de alunos que outrora eram excluídos do processo do ensino-aprendizagem.

Subsequente, percebemos que, apesar dos desafios que o processo inclusivo traz consigo, ele exige dos educadores que estes proporcionem aos seus alunos um ambiente acolhedor e inclusivo. Nesse sentido, eles são compelidos a valer-se de ferramentas e aparatos pedagógicos diferenciados para desenvolver da melhor forma possível as relações de ensino e aprendizagem em sua sala de aula.

Não que as metodologias adotadas por eles devam ser idênticas ou os recursos utilizados sejam iguais, pelo contrário, não cremos em fórmulas ou métodos perfeitos, nem em recursos pedagógicos mágicos, mas enfatizamos a importância de que o seu fazer pedagógico priorize as necessidades educativas dos alunos, ou seja, que as suas aulas possam despertar no aluno a curiosidade pelo aprender, e pelo socializar do apreendido.

Percebemos, também, que os embates que ocorrem no meio educacional sobre o processo inclusivo não são prejudiciais, igualmente, mostram-se proveitosos para incitar ao debate e incentivar que novos estudos se realizem, os quais demonstram que o ambiente escolar está galgando novos patamares conceituais. As velhas dicotomias enraizadas na cultura escolar vem sendo questionadas ao longo desse processo, oportunizando aos educadores repensarem o seu fazer pedagógico de acordo com essas novas concepções.

Além disso, as discussões sobre o processo inclusivo contribuem para que a sociedade e seus líderes reconsiderem as políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência, as quais longe de se apresentar como exemplos ou padrões a ser seguido, avançam no sentido de auxiliá-los apenas em algumas das suas especificidades, aumentando assim as lacunas existentes em sua estrutura.

E, por fim, concluímos que o processo de inclusão é passível de ser efetivado no contexto educacional, mas não de forma utópica e sim com atitudes reais, considerando principalmente que, como processo, não é linear e nem é neutro em seus objetivos conceituais. É notório que o processo de inclusão não se estrutura, como outrora já mencionado, em pedaços fragmentados de um conjunto, mas que todos fazem parte de um mesmo sistema, o qual conflui em objetivos semelhantes, resultando na inclusão dos alunos no contexto educativo.

Todavia, sabemos que os seus integrantes desempenham funções distintas e diferentes. Nesse sentido, culpar as políticas públicas ou quem as coordena não ajudaria a efetivar a inclusão, nem tampouco adiantaria sentenciar os agentes da organização escolar como culpados. Ainda que as políticas públicas não deem o suporte necessário para que o processo inclusivo se firme no contexto escolar, não poderemos usá-lo como subterfúgio, nem ainda utilizar as dificuldades encontradas pelos educadores como justificativa pela sua não concretização.

Mas, ao analisarmos esse processo em seu âmago, entendemos que todos os seus participantes têm uma parcela de responsabilidade em sua efetivação. Não podemos talvez interferir o quanto gostaríamos no contexto macro desse processo, nas construções das suas bases, justificativas e objetivos, mas no contexto micro, podemos ser eficazes ao priorizar as especificidades dos alunos, contemplá-los na organização do planejamento curricular atentando para as suas reais demandas e limitações.

Assim, cremos que, ao demonstrar interesse em construir um ambiente incluso, a escola oportuniza aos seus alunos formas de aprender significativas que farão com que os sujeitos envolvidos nesse processo se tornem cidadãos conscientes e críticos, capazes de intervir na sociedade em que estão inseridos.

Porém, não retiramos a incumbência que as instâncias governamentais possuem de administrar as políticas educacionais voltadas à inclusão, nem a sua responsabilidade em proporcionar o suporte necessário ao sistema educativo nesse processo, mas com isso

queremos enfatizar que com atitudes simples, no contexto micro, podemos colaborar para que o processo inclusivo ocorra, fazendo com que ele transforme-se numa realidade cada vez mais próxima.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: COORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: jul/2016
- \_\_\_\_\_, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 8 ed. Brasília, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: ab/2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. SEESP. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jul/2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: Com os pingos nos "is". 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- FERNANDES, Sueli. **Fundamentos da educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: [https://www.passeidireto.com/arquivo/18110523/fundamentos-para-educacao-especial---ibpex\\_digital](https://www.passeidireto.com/arquivo/18110523/fundamentos-para-educacao-especial---ibpex_digital). Acesso em: maio/2016.
- GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista** [online], Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: maio/2016.
- LIBÃNEO, José Carlos. **Didática**: Velhos e novos temas. Edição do autor, 2002. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>. Acesso em: ag/2016.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Editora Moderna, 2003. <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/livro-organizado-por-maria-teresa-egler-mantoan-esta-a-disposicao-para-livre-download/>. Acesso em: maio/2016.
- \_\_\_\_\_. **Para uma escola do século XXI**. São Paulo: Unicamp, 2013. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/maria-teresa-mantoan-lanca-novo-livro-inclusao-escolar-o-que-e-por-que-como-fazer/>. Acesso em: maio/2016.
- PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda e Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org's). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In. VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora (Biblioteca ANPAE), 2002.

SILVA, Aline Máira da. **Educação Especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

