

Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes

9

Judithe Eva Dupont Ló*

Resumo: O movimento em direção à escola inclusiva é um dos grandes desafios do cenário educacional. Como transitar da cultura da homogeneidade para a diversidade e avançar no processo de mudança dessa cultura é o tema deste artigo. A ideia de uma comunidade de aprendizes é o princípio que instala a ruptura de concepções cristalizadas de uniformidade e remete a um novo olhar inclusivo. Aborda o universo da inclusão e contempla a ressignificação das variáveis do projeto pedagógico presente no contexto da escola, da família e dos profissionais da rede de apoio. Faz um convite à reflexão e propõe aos defensores da mudança uma nova cultura, um novo jeito de ser e de fazer a escola inclusiva.

Abstract: The movement towards an inclusive school is one of the great challenges of the educational scenario. How to move from homogeneity culture to diversity culture and to advance in the process of change this culture is the subject of this article. The idea of a community of learners is the principle that installs the rupture of crystallized concepts of uniformity and refers to a new inclusive look. It approaches the universe of inclusion and contemplates the re-signification of variables in the political pedagogic project in the context of school, family and professionals of support network. It makes an invitation to reflection and proposes to the defenders of the change, a new culture, a new way of being and doing an inclusive school.

Palavras-chave: Inclusão. Diversidade. Homogeneidade. Comunidade de aprendizes.

Keywords: Inclusion. Diversity. Homogeneity. Community of learners.

* Pedagoga. Diretora da Edificare – Escola de Ensino Médio. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). *E-mail:* diretora@edificareescola.com.br.



Introdução

A educação hoje é motivo de atenção em todo o mundo principalmente no que tange à resposta à diversidade das diversas necessidades educacionais. No entanto, poucas são as mudanças na prática educativa e, por certo, a base da perspectiva da formação docente tem se voltado à homogeneidade da ação, e essa ainda se centra na transmissão teórica e fragmentada dos conhecimentos, distanciados da relevância social e do aperfeiçoamento de práticas que atendam às demandas emergentes da questão da diversidade.

Essas questões que se espalham em nossos espaços educacionais nos conduzem a entender o que acontece nesse universo, a repensar a cultura da escola e quem serão os defensores dessa mudança. Instala-se, nesse contexto, um outro ponto intrigante quanto à receita para a mudança dessa cultura: se existe ou não uma fórmula mágica para tal. Essas polemizações são o tema deste artigo, que tenciona abordar o desafio de como fazer face à diversidade em relação à escola inclusiva.

Cenários da inclusão e da diversidade

Historicamente, a escola tem realizado seu trabalho com ênfase na homogeneização atrelada à ideia de expansão de ofertas educacionais para todos. Atender às demandas da Revolução Industrial, preparando mão de obra para a produção e desenvolvendo conhecimentos e habilidades comuns, valida naturalmente a ideia de semelhança e afasta os diferentes.

Os avanços no campo educacional evidenciam a necessidade, por parte dos educadores, de ter mais conhecimento científico (teoria) e mais conhecimento prático (metodologia) aliados ao desenvolvimento de habilidades, aptidões e atitudes para trabalhar com a diversidade. Nesse cenário, encontramos alunos procedentes de vários contextos culturais, sociais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem, incluindo aqueles com necessidades especiais.

As últimas décadas, com diretrizes expressas em declarações e acordos internacionais, bem como na própria LDB/1996, têm provocado mudanças no movimento educacional inclusivo, que pressupõe o desenvolvimento de uma nova cultura na escola.



Dar conta de uma escola que ensine e eduque todas as crianças independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais e com potenciais diferentes contemplando também aqueles que apresentam algum tipo de deficiência é o desafio que já está lançado.

Superar a barreira da homogeneização do ensino que abarca uma abordagem de uniformização do currículo e uma aula com propostas idênticas para todos são alguns dos fatores determinantes para combater o ciclo de rotulação, discriminação e exclusão conferindo legitimidade à inclusão.

A ideia de educação inclusiva vai além da integração de alunos com necessidades educacionais especiais; ela realça o papel da integração da totalidade dos alunos independentemente de suas dificuldades e limitações. Com esse enfoque, a educação inclusiva contribui para que a gama de diferenças não origine desigualdades educacionais e que essas não se transformem em desigualdades sociais.

Para avançar nessa direção, é necessário que a escola crie uma nova cultura que assegure a participação e a aprendizagem para todos e traduza em propostas concretas suas ações no dia a dia. Sem dúvida, a sala de aula e os estudantes constituem-se no palco que expressa a capacidade da escola de potencializar a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos.

A ação docente representa elemento primordial no que tange ao seu estilo e à atitude que caracterizam sua prática. Essa abordagem requer do docente uma atitude aberta, flexível e reflexiva de sua ação. À medida que isso vai acontecendo, os professores passam a enxergar sua forma de atuar com um novo olhar. Esse novo olhar será um dos marcos do abandono de práticas excludentes e padronizadas.

A real inovação mexe com preconceitos, velhas e cristalizadas verdades, paradigmas e valores que provocam dúvidas, incertezas e medos.

Reverter esse quadro de inclusão tem sido, da metade para o fim do século XX, a bandeira de vários movimentos que lutam pela inclusão independentemente de qualquer fator discriminativo. Os diversos grupos sociais, étnicos e culturais dispõem de normas, valores, crenças e comportamentos distintos que, em geral, não fazem parte da vida da escola, segundo Blanco (2002, p. 61).

Da mesma maneira, os alunos com necessidades especiais necessitam de medidas e recursos diferentes daqueles que normalmente a escola oferece. O “Relatório Warnock” (GRÃ BRETANHA, 1979, p. 61) afirma que a finalidade da educação é a mesma para todos, um bem a que todos têm direito.



O mesmo relatório enfatiza que ter um aluno com necessidades especiais é dizer que esse aluno apresenta maiores dificuldades para aprender do que a maioria das crianças de sua idade ou que essa deficiência não lhe permite aproveitar as possibilidades que a escola oferece habitualmente.

O conceito de necessidades especiais, segundo Vidal Y Manjón (1992, p. 61), envolve o abandono da dimensão classificatória levando em consideração o potencial de aprendizagem e o desempenho de cada aluno, sendo o seu próprio parâmetro.

Além disso, entre outros, envolve, também, a dimensão de interatividade e de dinamicidade. Caracteres esses que dependem de dois polos: o aluno com sua individualidade e evolução e a resposta da escola com sua proposta específica para esse fim e o contexto em que a mesma acontece.

Deixar de lado a ideia de homogeneização e dar lugar à diversidade pressupõem abandonar o rótulo que muitos alunos recebem, bem como abandonar, também, o critério de seleção. Esses são alguns dos mecanismos que favorecem a igualdade de oportunidades e condições para todos. Para tanto, garantir não só o acesso de todos à escola, mas também uma educação de qualidade para todos implica promover transformações nos sistemas educacionais, na organização e na dinâmica da escola e no universo da docência que aí acontece.

Quando existem programas adequados a inclusão funciona para todos os alunos com ou sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 86).

Nesse prisma, a diversidade passa a ser um elemento catalisador dos desenvolvimentos pessoal e social. A escola com essa proposta promove valores como a igualdade e a tolerância de forma concreta e visível. E como ainda está registrado em Stainback e Stainback (1999, p. 31), um novo paradigma de pensamento e ação se instala, visto que a diversidade está se tornando mais uma norma do que uma exceção. Todas essas considerações nos remetem a uma nova cultura de escola.

Escola inclusiva: uma nova cultura

Essa nova cultura despreza a uniformidade, os mitos e rituais em situações em que impera um ambiente autocrático, um currículo fragmentado e com ênfase no ensino.

Educação inclusiva e diversidade são pontos inseparáveis um do outro e nos fazem voltar o olhar para o aluno com suas diferenças individuais, aptidões, motivações, interesses e experiências de vida (parece óbvio, mas não é...) que têm grande influência no processo de aprendizagem, que é único para cada pessoa.

Pozo, em seu livro *Aprendizes e mestres*, registra que

a aprendizagem é um processo interno do organismo e, por mais que esteja motivada pela interação social as representações enfim têm sua “sede” na mente individual (Rodrigo, 1994b) e mudam por processos cognitivos próprios dessa mente. O sistema cognitivo humano tem uma dinâmica própria, baseada em alguns processos de atenção, motivação, memória e esquecimento, que não podem ser reduzidos ou ampliados à sua dimensão social. (2002, p. 86).

A aprendizagem, segundo Vygotski, como processo de interação social, acontece primeiro no plano interpsicológico para depois passar ao plano intrapsicológico. Essa concepção contradiz, em seus elementos, o homogêneo, o uniforme e atribui uma nova abordagem ao contexto conceitual do fazer da escola.

Reconhecer e avançar no sentido de mudar a cultura da escola inclui ressignificar o caráter, a natureza e a dimensão da aprendizagem. Isso será real à medida que se traduzir em mudanças concretas presentes no ato de ensinar. A atitude e o estilo de ensino aberto, flexível e reflexivo com uma metodologia ativa e interativa, envolvendo todos os alunos, possibilitarão ao mesmo tempo atender à diversidade de necessidades, aos interesses e ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos.

Cabe, aqui, uma menção ao currículo desenvolvido com caráter abrangente e adequado ao perfil do aluno e ao seu contexto sociocultural, promovendo a compreensão e a valorização de suas diferenças.

Um currículo rígido, padronizado, está longe de atender às premissas básicas de um projeto curricular inclusivo. Baseado em



Stainback e Stainback (1999, p. 237), destacamos algumas dessas premissas:

1. ênfase na construção dos alunos a partir de suas potencialidades;
2. à medida que os alunos se envolvem com a aprendizagem, que haja tratamento das deficiências e dos déficits;
3. um currículo voltado ao aluno com projetos e atividades significativas à vida real;
4. o professor como mediador dos alunos e da aprendizagem;
5. ambiente cooperativo encorajando a participação de todos, independentemente da origem, dos interesses, das experiências e características de aprendizagem.

Em suma, é adotar um currículo a partir da vida e do mundo que cerca os alunos priorizando o aprender a aprender e o saber para viver uma vida feliz e produtiva.


Com esse propósito, uma proposta curricular tem, no fazer da sala de aula, o seu eixo central voltado ao aluno, e o foco é na sua aprendizagem.

O ensino, como ato intencional, acontece numa articulação ora harmoniosa, ora instigante entre os elementos presentes nesse contexto. É arte e é ciência.

Dar vida a esse ambiente, criando uma comunidade de aprendizes,¹ é uma proposta apresentada por Stainback e Stainback (1999, p. 142-143). Comunidade de aprendizes, como o próprio nome diz, é o espaço-tempo favorável à aprendizagem em um ambiente seguro, permeado de confiança e respeito mútuo. É no continente da sala de aula que existem relações recíprocas e interativas entre o professor e os alunos e desses entre si e com os “conteúdos” de aprendizagem de cada um.

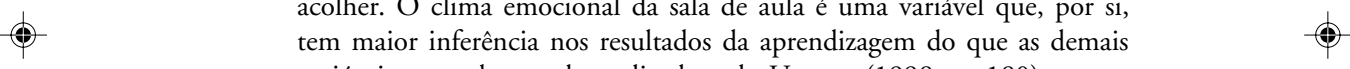
O aluno, como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, rompe com as abordagens teóricas em que todos aprendem do mesmo jeito e da mesma forma. Enfatiza-se o “personalizado”. Ressalta-se, entre outros pontos, a necessidade de partir do conhecimento

¹ Comunidade de aprendizes como uma tentativa de resgate dos aprendizes na troca, na sintonia de objetivos, na busca da construção da identidade. Para uma discussão mais aprofundada, veja-se HABERMAS, Jurgen. *Teoria da ação comunicativa*, onde o autor demonstra a iniciativa de uma teoria universal sobre comunidades que têm como base de suas interações a comunicação.



prévio para promover aprendizagens significativas. Ao estabelecer relações vigorosas entre aquilo que sabe (esquemas prévios) e o conteúdo, cria-se uma nova representação, uma nova conceituação. Essa nova organização e não acumulação de conhecimentos envolve esquemas conceituais, procedimentais e atitudinais e, ao se apropriar, o aluno será capaz de aplicar a aprendizagem em situações novas e aprender a aprender.

Atentar para o personalizado é dar respostas à diversidade, adotando muitas vezes uma série diferenciada de adaptações e apoios curriculares para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de êxito. Fator essencial para que isso seja real é respeitar as características dos alunos quanto ao seu ritmo, estilo e “jeito” peculiar de aprender. Compreender o que fazer, por que e para que ajudará o aluno a conferir um significado pessoal à aprendizagem e se reconhecer como aprendiz. A autoestima e o desenvolvimento emocional são fatores essenciais na aprendizagem.



Um outro ponto a ser destacado e que merece uma atenção especial é o ambiente social que, ao respeitar as diferenças, valoriza o incluir e o acolher. O clima emocional da sala de aula é uma variável que, por si, tem maior inferência nos resultados da aprendizagem do que as demais variáveis segundo estudo realizado pela Unesco (1998, p. 180).

Para fortalecer esse clima favorável às interações, é fundamental criar um espaço em que cada aluno se reconheça como aprendiz, mas também reconheça o potencial dos outros e aprenda a valorizá-los como pessoas únicas.

Cabe ao professor envolver os alunos na elaboração de um contrato social (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 142), e isso só será possível a partir do momento em que os alunos se conhecerem entre si e forem gradativamente criando vínculos de afetividade e confiança mútua. A descentração, o aprender a se colocar no lugar do outro, é um quadro que precisa ser cultivado no grupo como elemento facilitador das relações, como um movimento de possibilidades para fortalecer os vínculos de amizade e desenvolver a sensibilidade e o verdadeiro sentido de comunidade.

Essa atmosfera de envolvimento e apoio torna as pessoas mais confiantes, sua autoestima cresce, percebem-se como parte integrante do grupo e se sentem encorajadas a trabalhar cooperativamente. Cria-se

² Ambiente cooperativo é toda rede de relações que acontece no cotidiano da escola, caracterizado pelo respeito mútuo, pela atmosfera de cooperação e descentração. Para maior aprofundamento do



uma comunidade de aprendizes num ambiente cooperativo.² Ambiente cooperativo é um espaço organizado com diretrizes, combinações e regras construídas em conjunto e, ao se estabelecer esse contrato social, criam-se rotinas como formas de trabalho que refletem um tratamento justo e igualitário e contribuem para as aprendizagens de todos e de cada um. No universo cooperativo da sala de aula, a comunicação e o diálogo sempre serão delineadores importantes no sentido de gerar e manter esse espírito e possibilitar o crescimento de todos no desenvolvimento da autonomia.

Ao nos referirmos à autonomia, estamos enfatizando a necessidade de oferecer ao aluno propostas que permitam a opção de escolha respeitando o espaço do outro e as potencialidades suas e de cada um, construindo aprendizagens significativas.

O universo da comunicação inclusiva

Atribuir à escola o sentido de constituir-se uma comunidade de aprendizes significa tratar o que acontece no seu cotidiano com caráter próprio de um ambiente que respira cooperação e que deixa transparecer as características de uma verdadeira comunidade. “Uma verdadeira comunidade é um grupo de indivíduos que aprenderam a comunicar-se honestamente um com o outro.” (FLYNN, 1989).³

A comunicação apresenta-se como elemento importante e delineador das interações sociais. Um fator essencial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas é a linguagem. Essa é um marco importante para o desenvolvimento humano, segundo Vygostki, e tem um papel fundamental na constituição do sujeito que se constitui em relação aos significados atribuídos às suas palavras e ações.

Para autores como Bakhtin e Vygostki, a linguagem é considerada uma função mental tipicamente humana. Assinalam que, por meio de uma atividade sígnica, isto é, pela mediação semiótica, acontecem os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Esses processos acontecem

tema, conferir VRIES, Retha de. *A ética na Educação Infantil*. Esse livro aborda o ambiente cooperativo como fator relevante no desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da aprendizagem significativa.

³ Apud Stainback; Stainback (1999, p. 225).

na interação dos alunos com seus colegas e professores através da comunicação verbal e não verbal, com situações linguísticas que demandam situações comunicativas.

O discurso na sala de aula inclusiva foge da ideia tradicional de transmissão de informação como reguladora e como garantia de aprendizagem. Adquire um caráter de dialogia e, portanto, vai além do discurso instrutivo que caracteriza uma sala de alunos ouvintes para uma sala de interlocutores ativos.

É papel do professor estar atento ao sistema de comunicação, colocando-se como parceiro e não apenas como responsável pela informação. Cabe a ele criar ambientes comunicativos favoráveis, no sentido de facilitar a todos a oportunidade de expressar e compreender as mensagens que transitam no universo da sala de aula.

Ao circular observando as cenas do dia a dia dos alunos, o professor terá em suas mãos situações comunicativas cujo teor será um rico material a ser refletido e analisado, possibilitando emergir e ampliar o repertório de estratégias para refinar as competências de comunicação do seu grupo de alunos.

Um espaço com esse caráter e natureza será propício à expressão de ideias e potencialidades de cada um e de todos, ao fortalecimento dos laços de convívio e, até mesmo, para assumir os riscos de se colocar como sujeito. Ao estabelecer a dimensão do possível, da possibilidade de uma interlocução pelo reconhecimento da diferença, do enunciado de todos, da heterogeneidade que se apresenta e se configura, o ambiente inclusivo será como “um espaço de segurança, em que o risco seja possível, o erro tolerado, as tentativas aceitas, sem gracejos, sem humilhações nem julgamentos definitivos”. (MEIRIEU, 2002, p. 198).

Avaliação: um olhar inclusivo

Atribuir valores e realçar o potencial de cada um e não suas fragilidades são pontos cruciais que marcam, de forma distinta, a avaliação como um processo que respeita as diferenças.

A avaliação é e tem sido o último refúgio das escolas tradicional e tecnicista e confere legitimidade a toda prática social das escolas como assinala Matui (1995, p. 218).

Numa escola inclusiva, não se tolera uma avaliação arbitrária, discriminativa e comparativa. O propósito da avaliação deve fugir da

rotulação e classificação dos alunos, bem como do comparativo entre um e outro. O parâmetro da avaliação deve ser o próprio aluno, isto é, não comparar o seu processo com os demais alunos, mas intervir no sentido de elevar o patamar desse aluno no seu processo próprio de conquista, tanto na natureza do saber ser quanto do fazer e do conhecer.

A cultura da avaliação sofre, também, uma guinada ao mudar seu foco, voltada até então para o produto e os resultados da aprendizagem.

A avaliação está intimamente ligada à aprendizagem como processo interativo e adquire caráter mediador e emancipador, uma vez que a avaliação tem a finalidade de conhecer, fazer a leitura do potencial do aluno e mediar, fazer um movimento, através de situações de aprendizagem para avançar, dar um passo a mais. Aí o caráter emancipador acontece a cada conquista, a cada construção.⁴ Para realizar uma intervenção no processo de cada aluno, os professores devem ter um amplo e específico conhecimento desse aluno e da turma. A avaliação (entendida como a leitura do processo) reúne informações de várias tarefas e de muitas fontes para tomadas de decisão criteriosas e sensíveis no planejamento das propostas de ação. Esses dados avaliativos, os indicadores e critérios são elementos cujas respostas permitem analisar e valorar os avanços e/ou insucessos em relação aos objetivos estabelecidos. Esse procedimento favorece identificar fatores que limitam ou facilitam a prática pedagógica inclusiva. É oportuno ressaltar que as experiências educacionais, pessoais e familiares também interferem na aprendizagem do aluno, bem como a resposta educacional que lhe é oferecida. Tais pontos multiplicam a dimensão da avaliação e de estratégias que sirvam à diversidade.

Esse contexto não isenta a reflexão da prática como um momento essencial e enriquecedor com diálogos de teoria e prática de ação-reflexão-ação. O fato de pensar, repensar, significar e ressignificar a dinâmica de intervenção promove uma nova cultura à avaliação.

⁴ Mello nos ajuda a atingir o cerne do processo de mediação, conseqüentemente da avaliação mediadora, quando se refere à existência do movimento de passagem de um nível para outro: “Mediar refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço [...]. O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade.” (MELLO, 1985 apud MATUI, 1998, p. 233).

Escola inclusiva: quem serão os defensores da mudança?

Perceber e aceitar o aluno com suas diferenças é fundamental para a construção de uma nova identidade de escola, a inclusiva, segundo Stainback e Stainback (1999).

Compreender e transformar essa identidade de escola pressupõe uma nova identidade de professor. Isso mexe e remexe nas crenças, convicções e posturas de cada um e no sentido que atribuem às situações e atuam com base nisso.

Ser um professor inclusivo é um processo, muitas vezes até dolorido, pois as pessoas estão acostumadas à discriminação e se sentem inseguras para dar conta dessa realidade. Requer olhar para essa realidade, mobilizar-se num movimento em direção à inclusão. Sabemos que atitudes não se modificam por decretos, e que um professor que tenciona avançar no caminho da inclusão precisa, além do apoio da escola, querer investir significativamente nessa atitude.

O compromisso e o envolvimento em sua verdadeira dimensão com a diversidade conseguirá assegurar o princípio da inclusão. Todavia, é complexo o processo de eliminação de barreiras cristalizadas no contexto escolar e isso só irá acontecer com coragem e ousadia não só dos professores, mas de toda a escola. Parece-nos que o segredo do gigante é agraciar a diversidade como uma oportunidade de crescimento, como fonte de enriquecimento para todos na escola. Esse pressuposto afetará de forma positiva a dinâmica e o funcionamento da escola e terá inferência direta em sua cultura. Entende-se por cultura o universo de crenças, convicções e atitudes no manejo das normas, dos processos de aprendizagem, nos relacionamentos; em síntese, em tudo que acontece no dia a dia da escola.

O projeto educacional constitui-se em elemento delineador da filosofia de princípios de ordem política e técnica, que imprimem um caráter inclusivo ou não. É a diretriz que alicerça a ação educacional, mas que só se efetiva realmente quando sai do papel e se torna real, visível, como expressão da cultura da escola. É essencial que esse projeto seja de reflexão, seja claro, viável e responda de forma relevante às inquietações e problemáticas da realidade de cada escola em todas as suas instâncias, tanto pedagógicas quanto administrativas.

A escola começa, então, a adotar características próprias de uma comunidade de aprendizes e institui uma atmosfera constante de avanços no sentido de transitar para a prática inclusiva.



Não existe uma fórmula mágica, mas uma multiplicidade de fatores que transformam a cultura escolar em uma cultura cooperativa que acredita no potencial do outro e valoriza cada passo de cada aprendiz.

Enfrentar os contratempos, os períodos de turbulência e as tensões que certamente ocorrem é um momento importante para, ao lidar com as divergências, traçar novas alternativas, tornando-as permeáveis aos indicadores de êxito sem se desviar do objetivo final. Isso significa que, quando se quer melhorar a prática docente, se deve ter presente que também se está aprendendo, visto que as novas concepções não mudam num piscar de olhos, pois elas vão aos poucos tomando forma e criando raízes didáticas presentes nos atos de docência de cada professor. É um processo que acontece no processo, como processo de cada um. Nesse jogo de mudanças, entra em questão o quanto eu quero *correr riscos*. Muitas vezes, é preferível deixar como está a se aventurar em uma nova situação.




A mudança é um processo que envolve atitude mental. Investir e dedicar tempo à reflexão, à análise e à troca de opiniões e de experiências são aspectos que não devem ser desprezados.

A compreensão do propósito de inclusão aliado ao esforço pessoal, é um articulador de avanços em direção ao fortalecimento da escola inclusiva.

Uma escola inclusiva não se faz sozinha. A família tem um papel significativo já que o ideal é que o processo de inclusão inicie na própria família. Muitas vezes, as famílias vivem situações desconfortáveis e até situações de estresse quando surge qualquer tipo de dificuldade com os filhos. Investigar e envolver os pais é um propósito significativo da escola inclusiva. Fazer movimentos com o objetivo de inclusão dos pais é vital para que as crianças tenham um êxito maior na aprendizagem. As famílias têm conhecimento detalhado do desenvolvimento dos filhos e essas informações são preciosas para o planejamento do trabalho com o(s) aluno(s). As expectativas, os sonhos, as possibilidades entre escola e família são fatores determinantes do avanço do(s) aluno(s).

Muitas vezes, a escola precisa atuar como mediadora, principalmente quando o interesse da criança não é o mesmo da família. Aí, então, a escola atua como mediadora.

A família pode ser considerada como um dos defensores da mudança. Tornar os pais aliados é uma tarefa que envolve construir passo a passo uma relação de confiança mútua entre escola e família e também uma tarefa complexa para estabelecer limites de equilíbrio e harmonia



na parceria colaborativa. É preciso deixar claro o lugar de cada um e também abrir espaço para o trabalho com a equipe multidisciplinar, profissionais que virão somar, formando a rede de apoio. Rede de apoio consiste no envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando cooperativamente com um único objetivo, ou seja, o da comunidade inclusiva.

Seremos todos defensores da mudança?

Crê-se que seremos e, se já não somos defensores da mudança, a responsabilidade de cada um depende do seu compromisso com o outro.

Criar escolas inclusivas que tenham um caráter mais personalizado e sensível ao diferente é um desafio que nos remete a um olhar vigilante à diversidade.

Expressar as diferenças de forma honesta, dando oportunidade aos alunos de experimentar e compreender a diversidade faz pensar inclusivamente sobre o ensino inclusivo, que é assinalado por Mara Sapan-Schevin (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 289): a identidade de cada aluno é construída por sua participação em diferentes grupos e contextos. Ao fazermos o “retrato” de uma sala de aula, rapidamente vemos alunos de diferentes origens étnicas, de diversas religiões, de diferentes contextos de vida familiar, etc. Normalmente, essa realidade salta aos nossos olhos, mas quantas outras diferenças e vários preconceitos são aparentemente invisíveis e não recebem um olhar mais atento, como a questão do problema de gênero, os *bullying*, os alunos mais lentos, os mais quietinhos, aqueles que não incomodam, aqueles que nunca ou pouco aprendem, etc.

Esse quadro crescente de diversidade no contexto educacional ordena uma ressignificação dos currículos escolares, contemplando uma atenção à multiculturalidade presente.



Ramsey (1987) apud Stainback; Stainback (1999, p. 289), descreveu oito objetivos para o ensino a partir de uma perspectiva multicultural, e todos são aplicáveis ao conceito de inclusão. O autor relacionou os objetivos da seguinte maneira:

1. Ajudar as crianças a desenvolverem identidades positivas de gênero, de raça, de cultura, de classe e individuais, e reconhecer e aceitar sua participação como membro de muitos grupos diferentes.
2. Capacitar as crianças a enxergarem-se como parte de uma sociedade mais ampla; identificarem-se, empatizarem e se relacionarem com indivíduos de outros grupos.
3. Estimular o respeito e a apreciação pelos diversos modos de viver das pessoas.
4. Encorajar, nos primeiros relacionamentos sociais das crianças pequenas, uma abertura e um interesse pelos outros, uma disposição para incluí-los e um desejo de cooperar.
5. Promover o desenvolvimento de uma consciência realista da sociedade contemporânea, um sentido de responsabilidade social e um interesse ativo que se estenda para além da família ou do grupo da própria pessoa.
6. Capacitar as crianças para se tornarem analistas e ativistas autônomas e críticas em seu ambiente social.
7. Apoiar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para as crianças se tornarem participantes plenas da sociedade, de maneira mais adequada aos estilos, às orientações culturais e à origem linguística individual.
8. Promover relacionamentos eficazes e recíprocos entre escolas e famílias.

A educação multicultural envolve não apenas respeitar as diferentes faces da diversidade, significa transformar em atitudes os referenciais aprendidos para não reproduzir, perpetuar as desigualdades presentes hoje em nossa sociedade. Esse deve ser o grande objetivo do projeto de inclusão.

As salas de aula são um espaço de excelência para que se inicie com os alunos essa mudança, combatendo essa realidade discriminatória. É importante que as crianças se sintam agentes dessa mudança e

construam como turma uma identidade de inclusão. O espírito de uma comunidade de aprendizes envolve os alunos num clima de sensibilidade, de comprometimento uns com os outros, aprendendo a valorizar as diferenças, a reagir à desigualdade e a serem mais solidários. Fazer e ser uma escola inclusiva passa pela mudança de cultura pelos que fazem a escola. Não existe uma fórmula mágica!

Existe um querer, uma decisão de assumir esse desafio. Esse sonho demanda tempo, vontade e sensibilidade, pois, como coloca Stainback e Stainback (1988 apud FOREST, 1999, p. 29): “Se realmente queremos que alguém seja parte das nossas vidas, faremos o que for preciso para receber bem esta pessoa e prover as suas necessidades.”

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1997.

BLANCO, R. La educación inclusiva en America Latina: realidad y perspectivas. In: II Congresso Internacional de Integração Educacional, Temuro/Chiele, 2002.

DAMASCENO, Benito P. et al. *Cadernos cedex: pensamento e linguagem*. São Paulo: Papyrus, 1991.

DEURISC, R. A. A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola. trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOTTI, Corina Michielon. *Diversidade e inclusão: reconfiguração da prática pedagógica*. 11. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.

FLYNN, G. Toward community, 1988. In: STAIENBACK, S. S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda R. Lopes. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

FOREST, M. Full inclusion is possible. 1988. In: STAIENBACK, S. S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda R. Lopes. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa completos y studios previos*. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

KAMII, Constance et al. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Trad. de Elenice Curt et al. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 1993.

MATUI, J. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MEC. *Lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, Gioma Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 1985. In: MATUI, J. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Trad. de Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. *Primer Studio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados em tercero y cuarto grado*. Oficina Regional de Educación de la Unesco: Chiel, 1998.

UNESCO/MEC. *Material de formação docente: educar na diversidade*. 2005.

VIDAL, J. G.; MANJÓN, D. G. *Evolución psicopedagógica: una perspectiva curricular*. EDS: Madrid, 1992.

WARDOP REPORT. *Special Education Needs: report of the committee of inquiry of handicapped children and young people*. HMSO: Londres, 1979.

Recebido em setembro de 2009 e aprovado em novembro de 2009.