

**ESCOLA INCLUSIVA:
entre o ideal (necessário) e o real (possível).**

Martha Couto Neves¹

Resumo: O texto apresenta algumas reflexões sobre as intenções e as condições para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual em turmas do chamado ensino regular brasileiro no segundo segmento do Ensino Fundamental. Partindo de análises e pesquisas relacionadas ao tema, identifica as questões que emergem dos debates acadêmicos e das práticas docentes e que se colocam como desafios a serem enfrentados pelos agentes envolvidos com a Educação no país.

Palavras-chave: educação; inclusão; deficiência intelectual; professores; escolas.

Abstract: This text presents some reflexions about the intentions and the conditions for school inclusion of students with intellectual disabilities in regular classrooms of the final grades of elementary brazilian schools. Considering analysis and researches about the theme, identifies the questions that emerge from academics debates and teachers practices and that figure as challenges to be faced by educational agents of the country.

Keywords: education; inclusion; intellectual disabilities; teachers; schools.

A ideia da Inclusão, que substituiu a proposta da Integração como norteadora das ações educacionais no país, vem suscitando inúmeros e calorosos debates há quase duas décadas. Os defensores da Educação Inclusiva acusam o modelo anterior de segregacionista, por manter boa parte dos alunos com deficiência em espaços separados, na intenção de prepará-los para o convívio (muitas vezes jamais alcançado) nas turmas comuns do sistema regular de ensino. Também entendem que ele é

¹ Professora de História do Colégio Pedro II, Campus Niterói, e mestre em História pela UFF. Este artigo corresponde ao segundo capítulo da monografia intitulada *O Olhar Docente Sobre a Inclusão de um Aluno com Deficiência Intelectual no Segundo Segmento do Ensino Fundamental*, apresentada no Curso de Especialização da Faculdade de Educação da UERJ - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em dezembro de 2012, sob a orientação da professora Patrícia Braun.

unilateral, visto que concentra nos alunos a responsabilidade por sua adaptação às condições escolares já postas pela sociedade. Além disso, apontam os defeitos do nosso sistema de ensino que geram a exclusão de milhares de alunos, com e sem deficiência, e enfatizam a necessidade de mudanças estruturais nas nossas escolas para contemplar a diversidade sob todas as suas formas e em todos os níveis.

Para evitar entendimentos equivocados sobre essa questão, Carvalho (2011) chama a atenção, de forma bastante apropriada, sobre os vocábulos e os conceitos de Inclusão e Integração. Lembra que os significados desses termos na nossa língua não correspondem exatamente aos usos que deles fazem os autores, ativistas e educadores envolvidos na polêmica. Nos dicionários, incluir aparece como sinônimo de “inserir, colocar em, fazer figurar entre”. Enquanto integração é um “processo de natureza psicossocial, implicando a reciprocidade das interações humanas” (CARVALHO, 2011, p. 68). Como se vê, este é mais abrangente - visto que implica em assimilação e trocas sociais - do que aquele - que se apresenta limitado a um nível elementar de introdução e convívio.

No entanto, dependendo da forma como as palavras foram apropriadas e se transformaram em conceitos na área da Educação, assumiram significados inversos. Ou seja, o modelo da integração é considerado superficial e incompleto, pois garante apenas a presença dos alunos com deficiências e não sua socialização e sua aprendizagem efetiva. O modelo inclusivo é que proporcionaria um acolhimento real a

esses indivíduos, atendendo às suas necessidades através de mudanças capazes de verdadeiramente oportunizarem seu desenvolvimento sócio-cognitivo. É importante, então, distinguirmos o uso acadêmico e político desses conceitos dos sentidos linguísticos dos termos.

Ressalva feita, partamos para a gênese da concepção inclusiva na Educação que esteve ligada a movimentos sociais mais amplos a nível mundial e tem seus marcos em diversos encontros internacionais realizados a partir da última década do século XX. O primeiro deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos e ocorreu em Jontiem-Tailândia, no ano de 1990. A Declaração e o Plano para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, produzidos por representantes de 155 países, partem do princípio de que “a educação é direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades no mundo inteiro” (*apud* CARVALHO, 2011, p. 77) e, embora não se voltassem especificamente para as pessoas com deficiência, forneceram o argumento básico para trazê-las para a pauta das reuniões seguintes. Na Conferência de Nova Delhi-Índia, realizada em dezembro de 1993, os compromissos firmados em Jomtien foram avaliados e, percebendo-se que os resultados estavam muito aquém dos esperados, definiu-se a estratégia de concentrar as atenções nos dez países que tivessem mais de 10 milhões de analfabetos. Fazendo parte desse grupo, o Brasil deu a partida para o seu Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (BOTEGA, 2005).

A questão da educação de indivíduos com deficiências tornou-se tema na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que elaborou a famosa **Declaração de Salamanca** (1994). Este documento, que alcançou forte repercussão internacional e passou a nortear as políticas educacionais brasileiras, transferiu para a escola a responsabilidade de acolher e promover a aprendizagem de todas as crianças,

[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (p.3).

E proclamou, expressamente, que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas” (p.1).

A primeira década de implementação da proposta de Educação para Todos foi avaliada em Dakar, no ano 2000, e as conclusões não foram muito animadoras. Os avanços foram localizados e seguiram num ritmo lento, o que fez com que novos compromissos fossem firmados no sentido de estender e melhorar a qualidade da educação oferecida, principalmente para aquelas crianças consideradas mais vulneráveis e desfavorecidas, ou em situação difícil e de desvantagem. No ano seguinte, a Declaração de Cochabamba sobre Políticas Educativas (2001), fruto do sétimo encontro regional do Projeto Principal de Educação da UNESCO,

afirma que sem educação não há desenvolvimento humano possível e que são necessárias mudanças urgentes nos sistemas educativos envolvendo maior participação, autonomia, flexibilização e uso de tecnologias de informação e comunicação para acompanhar as transformações em curso na sociedade. Outros documentos internacionais que se dedicaram ao tema do direito de todos à educação como meio para diminuir as desigualdades e formar cidadãos para uma vida em coletividade mais democrática e feliz foram produzidos nos encontros de Guatemala (1999), Santo Domingo (2000) e Chile (2002). (CARVALHO, 2011)

Como é possível perceber que os sujeitos da Educação Inclusiva não se resumem àqueles que tradicionalmente estiveram sob os cuidados da educação especial. A inclusão na educação tem um sentido muito mais amplo, qual seja, o de atender à diversidade em seus múltiplos aspectos: sexo, cor, credo, naturalidade, grupo social, bagagem cultural, situação econômica, condição física e intelectual. Nesse espectro, os alunos com deficiência passaram a merecer uma atenção especial das políticas públicas e o seu atendimento num sistema escolar separado e especializado despertou críticas crescentes.

No Brasil, desde a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a legislação previa a matrícula de alunos com deficiência *preferencialmente* na rede regular de ensino sem, no entanto, apontar critérios para tal. A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, procurou estimular o ingresso desse alunado nas escolas concedendo financiamento a projetos institucionais que

promovessem ações de integração de alunos com deficiência no sistema regular (GLAT & NOGUEIRA, 2003). A Portaria 1.793/94 também se preocupa com a preparação dos professores que fariam esse atendimento, recomendando a introdução de itens no currículo ou mesmo de disciplinas relacionadas à Educação Especial nos cursos de formação do magistério, bem como a realização de estágios com crianças e jovens que apresentassem necessidades educacionais especiais (CARVALHO, 2007).

Cabe aqui uma ressalva. Esta designação, usada durante algum tempo como sinônimo de deficiência, tem um significado bem mais abrangente. Ela se refere às demandas específicas de um sujeito que, para aprender, exige interações, tempos, metodologias, recursos e currículos diferenciados em relação ao seu grupo de referência. E tais demandas não estão necessariamente vinculadas às suas condições orgânicas. Podem ser decorrentes de uma origem cultural diversa, da transferência de uma escola mais rígida ou mais aberta, e ainda de uma condição emocional ou familiar temporária (GLAT & BLANCO, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996 após anos de discussões, manteve a indefinição no tocante às condições para a inclusão e ao público beneficiado, ao utilizar expressões como “alternativa preferencial”, “quando necessário”, “necessidades especiais”. Em seu capítulo V, que é dedicado exclusivamente à Educação Especial e apresenta três artigos, é possível destacar:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar,

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

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

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

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

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

Assim como o Plano Nacional de Educação do ano seguinte, a LDB estabeleceu a formação de nível superior para os docentes que atuariam na inclusão, porém essa exigência seria apenas para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (BUENO, 2001).

Embora nenhuma dessas leis determinasse a supressão da Educação Especial, todas já indicavam o caminho de eliminá-la enquanto um sistema paralelo de ensino. Essa tendência ficou mais clara quando o documento da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora

de Deficiência (1999) estabeleceu a matrícula *compulsória* de alunos com deficiência nas chamadas escolas regulares. A partir de então, multiplicam-se documentos oficiais nos três níveis de governo – federal, estadual e municipal – com o intuito de operacionalizar a inclusão desse alunado. Nesse cenário, a Educação Especial se reconfigura num “sistema de suporte permanente e efetivo”, num “conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos” (GLAT & FERNANDES, op. cit., p. 39).

O novo milênio chega trazendo o desafio de sair da intenção e passar para a ação. O Plano Nacional de Educação de 2001 define metas para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade (CNE/CBE, n. 2, 2001). Secretarias de Educação dos estados e municípios publicam resoluções e portarias, instituem setores e núcleos voltados para a inclusão dos alunos com deficiências. Lamentavelmente, os professores, na maioria das vezes, ficaram a reboque das discussões e permaneceram à margem das decisões.

Esqueceram-se, os legisladores, que determinações legais precisam encontrar respaldo nas diversas instâncias sociais para produzirem resultados efetivos, caso contrário viram letra morta, como as “leis que não pegam” ou “leis para inglês ver”, que fazem parte da cultura brasileira desde os primórdios da história da nação. Em se tratando da inclusão de

peessoas com deficiência, faz-se mister considerar as concepções historicamente construídas, geralmente carregadas de conteúdos negativos, conforme visto no capítulo anterior, e as barreiras atitudinais delas decorrentes. Se a escola é um espaço crucial para impulsionar a inclusão, não é o único e nem está isento dos preconceitos que circulam pela sociedade na qual se insere.

Garantir o acesso à educação e a apropriação do conhecimento às pessoas com deficiência é necessário, porém não suficiente para o exercício de sua cidadania. Quer dizer, para além da organização de uma escola inclusiva, é preciso lutar para a construção de uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, torna-se imprescindível a articulação das políticas públicas voltadas para a educação com aquelas direcionadas a outros campos sociais, notadamente as áreas de saúde, trabalho e emprego, assistência e promoção social (CARVALHO, *op.cit.*). Antes e durante seu processo de escolarização, o sujeito demanda serviços de diagnóstico, tratamento e acompanhamento a ser oferecido pelas redes de saúde. Após seu percurso escolar, ele buscará um lugar no mercado de trabalho e continuará a lidar com as enormes desigualdades existentes em nossa sociedade. Sendo assim, ações integradas devem substituir ações isoladas, de maneira que o indivíduo receba os atendimentos que necessita para se inserir na sociedade enquanto protagonista de sua história e não como um mero figurante, eternamente tutelado e levado ao sabor dos acontecimentos.

As representações sociais baseadas no que falta a essas pessoas para se encaixarem nos padrões de “normalidade” fixados pelo grupo, ou seja, no que seria seu “defeito” sensorial, motor, mental, físico ou comportamental, as desvalorizam e as colocam sempre em posição de desvantagem em relação aos demais. Se a exclusão física é mais fácil de ser identificada e combatida, a exclusão simbólica vivida pelas pessoas com deficiências é mais sutil e seu enfrentamento passa por mecanismos psicossociais bem mais complicados (GLAT, 2004). Ao desconsiderá-los, corre-se o risco de apenas mascarar a exclusão, visto que

[...] a rede de significações é muito mais complexa do que se pode imaginar para ser desmontada por providências includentes, baseadas em bulas legais, no forte e louvável desejo de alguns, ou em decretos das instâncias que detêm poder e autoridade (CARVALHO, op. cit., p. 56).

Em se tratando de deficiência intelectual no ambiente escolar, o estigma da incapacidade se manifesta de forma poderosa e precisa ser encarado pelo aluno e seus colegas, professores, funcionários e familiares. Pesquisas vêm demonstrando como a superação dessa representação é difícil para todos os envolvidos. Nessa linha, podemos citar o trabalho de Batista e Enumo (2004) de análise da interação social entre três alunos dos primeiros anos do ensino fundamental com deficiência intelectual e seus companheiros, que apontou o isolamento e a rejeição que eles experimentavam.

Também o estudo de Duarte e Munhóz (2008), acerca das expectativas das famílias em relação à formação escolar de quatro alunos com essa deficiência nos anos finais do ensino fundamental, que

identificou as incertezas de suas mães em relação ao futuro acadêmico e laboral deles. Além da pesquisa de Tunes, Souza e Rangel (1996) com professores de educação especial a respeito de suas percepções quanto às possibilidades de aprendizagem dos seus alunos com deficiência intelectual.

Para mudar as concepções deterministas dos docentes e capacitá-los para o trabalho com a inclusão, torna-se primordial reestruturar sua formação. Analisando o assunto nos documentos relacionados à política educacional no Brasil, pesquisadores denunciam as ambiguidades presentes nas determinações legais no que se refere ao nível de ensino exigido, médio ou superior, aos cursos de graduação necessários e aos currículos das licenciaturas, às diversidades regionais do país e aos prazos estabelecidos para o cumprimento das metas (BUENO, 2001; CARVALHO, 2007; MAZZOTTA, 2008). Também sinalizam para a falta de precisão terminológica e o uso de expressões vagas, o que, aliado à falta de vontade política, vêm adiando as mudanças necessárias no quesito da formação docente.

Uma condição básica para a inclusão é a superação da dicotomia entre professores especialistas - com formação em Educação Especial para atender à clientela específica dos alunos com deficiências - e os professores generalistas - graduados nas diversas disciplinas do currículo escolar para lecionar nas escolas regulares (BUENO, 2001; GLAT & NOGUEIRA, *op. cit.*; OMOTE, 2003). Para o atendimento ser prestado com chances de sucesso, é preciso que os professores estejam

envolvidos e, para tal, que a formação de todos sofra alterações substanciais. Pelo lado da Educação Especial, a tradição de formação e atuação de professores especializados em áreas de deficiência, tem levado ao uso de categorias que homogeneizam seus membros, contribuindo para criar rótulos e padronizar condutas, metodologias e tratamentos (OMOTE, *op.cit.*).

Torna-se importante, na perspectiva inclusiva, que tais especialistas adquiram conhecimentos pertinentes aos processos regulares de escolarização, para atuarem em parceria com os regentes de turma. Do ponto de vista dos professores do ensino regular, o desconhecimento acerca das deficiências e dos processos de ensino-aprendizagem diferenciados tem gerado receios e fracassos. Para eles, a introdução de disciplinas dedicadas às necessidades educacionais especiais nos cursos de licenciatura e a oferta de cursos de extensão e capacitação facilitariam o trabalho integrado com os demais profissionais que prestam atendimento a esses alunos.

Mas, se o despreparo dos professores é uma barreira à construção de uma escola inclusiva, existem inúmeras outras que interagem com ela e são partes constitutivas dos nossos sistemas de ensino. Em se tratando especificamente do segundo segmento do Ensino Fundamental, as escolas possuem turmas com um número de alunos que geralmente varia de 30 a 40, quantidade bastante alta se considerarmos o objetivo de contemplar a diversidade de suas necessidades. Soma-se a isto o número de disciplinas do currículo, algo entre 8 e 13, e o tempo reduzido que os

docentes permanecem em sala de aula com cada turma durante a semana. Esse contato exíguo dificulta sobremaneira o conhecimento individualizado dos seus alunos e o estabelecimento de vínculos mais estreitos com eles. Em razão dos baixos salários, faz parte da rotina desses professores a divisão de sua jornada de trabalho por dois ou mais estabelecimentos de ensino, multiplicando os estudantes sob sua responsabilidade e reduzindo seu tempo de planejamento de atividades e de aprimoramento profissional. Além disso, pouco se investe na contratação de especialistas para trabalharem como intérpretes, como professores de salas de recursos ou de ensino colaborativo.

Acrescente-se à questão do pessoal o problema do suporte material à prática docente. As salas de recursos multifuncionais (SRM), definidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos para proporcionar o atendimento educacional especializado (AEE), aparecem no Decreto n. 6571/2008 e na Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRAUN e MARIN, 2011). Porém, elas não existem em boa parte das unidades de ensino, embora todas estejam obrigadas a receber os alunos que delas precisariam fazer uso. A lei é aplicada no que tange ao acesso dos alunos com deficiências, mas é ignorada quando se trata de garantir melhores condições para sua aprendizagem. Mantendo-se tal estrutura, é difícil imaginar uma inclusão bem sucedida. As ações ainda estão muito distantes das intenções.

Diante dos problemas apresentados, não é preciso abrir mão da proposta inclusiva, apenas é fundamental colocar os pés no chão para

reconhecer as suas possibilidades no momento atual. Antes de qualquer iniciativa mais radical de extinguir serviços de atendimento educacional especializados, “é imperativo reconhecer que há alunos com necessidades educacionais especiais que não têm a possibilidade de beneficiar-se de oportunidades existentes no contexto de ensino comum” (OMOTE, op. cit., p. 162). Eles terão sua aprendizagem facilitada em ambientes separados, o que não significa que essa modalidade de ensino seja segregativa, uma vez que seu objetivo não é mantê-los afastados da sociedade e sim atendê-los em suas necessidades, que podem ser temporárias ou não. A *full inclusion*, também chamada de “inclusão selvagem” (MAZZOTTA, 2008, p. 166), ao desconsiderar tais situações, comete uma violência contra esses indivíduos e acaba contribuindo para sua marginalização e exclusão social.

Além disso, corre o risco de transformar a escola inclusiva numa utopia a ser abandonada, dada a realidade vivida na grande maioria das escolas brasileiras. Metas mais definidas e plausíveis, ampliação dos recursos materiais e pessoais, acompanhadas de uma maior integração das políticas públicas, parecem ser etapas de um longo caminho a ser percorrido. Afinal, é preciso lembrar que

[...] muitas vezes, seja por incompreensão ou por irresponsabilidade, a adoção de um princípio é proclamada sem que se dê conta de que sua efetivação exige condições favoráveis, que precisam ser identificadas e, em grande parte, ser criadas. Não raro, as circunstâncias que ampliam as desigualdades ocorrem em resultado do exercício arbitrário do poder econômico e político (Id. Ibid., p. 166).

Pesquisadores na área da Educação Inclusiva já vêm identificando quais seriam algumas dessas condições favoráveis, no entanto, ainda falta vontade política para criá-las.

Considerando que a aprendizagem é uma capacidade inerente ao ser humano e que a escola é a instituição social onde ela ocorre de maneira sistematizada, uma escola inclusiva precisa fazer adaptações curriculares para cumprir sua função primordial de ensinar a esse público com deficiências. Tais adequações devem se dar tanto no campo da acessibilidade, com a remoção de barreiras no ambiente físico e no mobiliário, e a aquisição de equipamentos e recursos materiais adaptados à locomoção e à comunicação dos alunos (FERNANDES, ANTUNES & GLAT, 2009), como na esfera pedagógica propriamente dita, envolvendo objetivos e conteúdos das matérias, estratégias e métodos didáticos, critérios e formas de avaliação e promoção, e ainda ajustes no tempo, no espaço e no número de alunos por turma. Implicam, portanto, em modificações na estrutura organizativa da escola, no seu planejamento e na sua própria filosofia (OLIVEIRA & MACHADO, 2009).

Hoje, as transformações ainda vêm se dando lentamente e muito mais no meio físico do que no processo de ensino-aprendizagem. Construção de rampas, instalação de elevadores com voz e botões em braille, colocação de pisos especiais, adaptação de banheiros e carteiras ocorrem com mais facilidade do que a formação e a contratação de profissionais para atuarem como tradutores, mediadores ou bi-docentes. Embora a legislação indique a possibilidade da presença deles, não a

torna obrigatória, deixando o atendimento dessa necessidade à mercê da disponibilidade das escolas e do interesse dos gestores. Estudos como os de Obelar (2011) e Capellini e Mendes (2007) apontam os efeitos positivos da atuação de outro profissional em parceria com o professor regente, adaptando atividades, materiais e linguagem, tanto para favorecer a aprendizagem dos alunos como para promover a reflexão e aperfeiçoar a prática docente. Em se tratando de alunos com deficiência intelectual incluídos no segundo segmento, essa prática parece um tanto mais relevante, tendo em vista a necessidade do estabelecimento de vínculos afetivos e a pouca convivência que o professor de cada disciplina tem com seus alunos.

A aquisição de materiais didáticos e de tecnologia assistiva também não tem se revelado prioritária nas instituições. Por isso, os professores têm buscado soluções mais simples e baratas para promover a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, como cartões e pranchas de comunicação, engrossadores de lápis, plano inclinado e visor/régua para leitura, tabela de dupla entrada para multiplicação, alfabetários e quadros de palavras personalizados, numerários e fita métrica para cálculos (BRAUN & VIANA, 2011). Na segunda etapa do Ensino Fundamental, a confecção e o uso desses recursos ainda requerem mais prática dos docentes e a aceitação dos colegas de turma.

No âmbito pedagógico, a elaboração de objetivos e instrumentos de avaliação diferenciados, bem como o estímulo às atividades em grupo e a concessão de mais tempo para a execução das tarefas, não apresentam

maiores problemas para a rotina escolar no atendimento ao aluno com deficiência intelectual. Porém, torna-se imperativo fundamentar tais ações sobre

[...] o conhecimento mais aprofundado das condições de funcionamento da inteligência dessas pessoas, sem o que não se pode promover um processo interativo entre o sujeito e o meio escolar o menos deficitário possível em trocas intelectuais e interpessoais (MANTOAN, 1998, p. 100).

Contudo, os obstáculos mais difíceis de serem removidos parecem ser aqueles referentes à estrutura do nosso sistema de ensino: centralização das decisões, com pouca participação da comunidade escolar, turmas muito numerosas, aulas num só turno, fragmentação das disciplinas, desvalorização das atividades curriculares de caráter físico e artístico, sobrecarga do trabalho docente. E, sendo o professor o agente fundamental para a promoção da inclusão, é importante que ele encontre tempo e espaço para estudar, opinar, planejar e se dedicar a essa proposta.

Referências Bibliográficas

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), p. 101-111, 2004.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano de Ensino Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). *Educação especial e inclusão escolar*. RJ: Ed. UFFRJ, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Revista de Educação Educere et Educare*, vol. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DUARTE, J. de S.; MUNHÓZ, M. A. A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental: um estudo das expectativas das famílias. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 225-236, 2008.

FERNANDES, E. M. [et al.] Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 53-61.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 15-35.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno CEDES*, vol. 19, n. 46, Campinas, p. 93-107, set. 1998.

MAZZOTTA, M. J. da S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, vol. 1, n. 2, p.165-168, ago./dez. 2008.

OBELAR, F. A importância da mediação no contexto de uma escola inclusiva. In: NUNES, L. et al. (prgs). *Comunicar é preciso*. Marília: ABPEE, 2011, p. 71-79.

OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 36-52.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 153-169.

TUNES, E. et al. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol. 2, n. 4, p. 7-18, 1996.

Em meio eletrônico:

BOTEGA, L. da R. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos. *Revista Educação On-line*, set.-2005. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-

no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: 30/08/2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialista? *Revista Educação On-line*, jan.-2001. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=67:criancas-com-necessidades-educativas-especiais-politica-educacional-e-a-formacao-de-professores-generalistas-ou-especialistas&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 03/09/2012.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. Artigo publicado em 2003. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/64055689/1-paragrafo-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 19/07/2012.

* * *