

O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ¹

Mônica Pereira dos Santos²

Introdução

A educação encontra-se perante um desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares e que, dependendo de como sejam vistas pela instituição educacional e seu entorno, podem nos colocar em situações de desvantagem.

Este desafio da escola está conferido no fato de que toda pessoa tem direito à educação porque

“a educação é elemento constitutivo da pessoa e (...) deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal”
(Plano Nacional de Educação, 2000).

Inserida nesta premissa, as instituições educacionais organizam-se para validar estratégias que contemplem a formação global do aluno, tendo como suporte de seu trabalho o processo ensino-aprendizagem humano. A garantia da aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (exercitando diferentes papéis em grupos variados), facilita a inclusão dos mesmos num contexto maior. Para tanto, a escola precisa considerar as práticas da nossa sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral; e, suas relações através de sua ação no mundo.

A Universidade, como grande escola formadora de profissionais e praticante de uma pedagogia que deve ser, segundo nossas leis, democrática, não constitui

¹ Artigo parcialmente baseado no documento “Construindo a Inclusão em Sala de Aula” (não publicado), escrito em co-autoria com Luciane Porto Frazão para a SEESPE/MEC, em agosto de 2002.

² Professora Adjunta e Pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Fereal do Rio de Janeiro; E-mails: monicapes@hotmail.com; monicapes@ig.com.br

exceção ao que se afirmou acima. Ela tem, portanto, em relação ao que aqui estamos introduzindo, dois papéis fundamentais: (a) formar o profissional que terá esta mentalidade, aberta ao trato com a diversidade em qualquer setor de nossa sociedade, e (b) servir de exemplo, ou modelo, no decorrer do próprio processo de formação desses profissionais, de que tal formação cidadã seja possível, através de uma prática pedagógica em que se verifique a colocação em prática do que até aqui foi levantado sobre o papel da escola em geral. Estes papéis ficam implícitos na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 – 20 dezembro 1996), quando diz, em seu Capítulo IV, sobre a Educação Superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Entretanto, é bastante freqüente encontrarmos queixas lastimáveis de alunos (tanto de graduação quanto de pós-graduação) a respeito da prática pedagógica de professores universitários, ou ainda, a respeito da forma excludente, preconceituosa e seletiva do sistema universitário no que diz respeito a vários aspectos: avaliação, cotidiano pedagógico propriamente dito, relação professor-aluno, relação entre profissionais dos Departamentos, Faculdades, Institutos, etc...,

caracterizando práticas bastante desiguais; por vezes, abuso de “autoridade” (esta nem sempre legitimada), e assim por diante.

Diante deste quadro, surgem perguntas que não querem calar: Como formar profissionais democráticos, se seus próprios mestres nem sempre lhes servem de exemplo? Como garantir uma sociedade democrática quando a situação escolar dos futuros cidadãos, situação esta que constitui enorme parte de suas vidas e, portanto, de sua formação como seres humanos, não lhes permite viver, na própria pele, com um mínimo de consistência, essas próprias relações democráticas? Como formar um profissional que contemple e respeite as diferenças e diversidade do mundo se ele mesmo nem sempre teve as suas diferenças e sua diversidade contemplada ou, o que é pior, respeitada? E no caso daqueles cujas diferenças são ainda mais visíveis ou *necessitantes*³ de considerações especiais? Quantos de nossos acadêmicos são, de fato, preparados para essa proposta?

A proposta do presente artigo, direcionado especialmente aos colegas professores universitários, é provocar um repensar e levantar um debate inicial a respeito de nossa própria prática como professores a partir dos princípios de uma educação inclusiva. Para tanto, partiremos de uma breve apresentação sobre o que seja inclusão, entendida não como uma nova metodologia, mas sim em seu sentido político, mais amplo, como um paradigma educacional, um conjunto de princípios que vêm progressivamente sendo defendidos em documentos oficiais nacionais e internacionais e experiências pedagógicas, como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes.

Feitas essas considerações, de cunho mais teórico, levantaremos, em seguida, questões de ordem mais prática e cotidiana sobre as quais poderíamos nos perguntar, nos questionar, em nosso fazer pedagógico cotidiano e, quem sabe, verificarmos até que ponto nos enquadrados neste fazer democrático, se é que nos enquadrados. E, a partir daí, decidirmos: que rumo queremos tomar?

³ Com o perdão do neologismo!

Inclusão

Desde o seu aparecimento, em meados da década de 90, este termo tem sido bastante polêmico. Ora tratam-no como se fosse continuidade do processo de integração vivido por deficientes especialmente a partir da década de 70, ora percebem-no como um conceito à parte, em si mesmo imbuído de status teórico suficiente para diferenciá-lo de qualquer outro arranjo historicamente proposto para um certo segmento da população apenas.

É neste segundo sentido que o tratamos neste artigo. Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Em educação, a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de *todos*. Este princípio foi oficialmente formalizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem, na Conferência de Jomtiem, Tailândia, em 1990. Desde então, ele tem sido estudado e monitorado por Comissões Internacionais, sempre com o intuito de promover estudos que forneçam informações sobre o estado de arte da educação nos países em geral, especialmente no que diz respeito à garantia de participação e permanência de seus cidadãos nos sistemas educacionais.

Em outras palavras, o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a submissão de pessoas excluídas: tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que alguém em risco de ser

excluído de dado contexto, por qualquer motivo que seja, acabe de fato sendo excluído.

No campo educacional, a inclusão vem sendo refletida em vários documentos nacionais, especialmente a partir de 1994, quando a Declaração de Salamanca passou a utilizar o termo aplicando-o *também* à luta contra a discriminação e exclusão dos deficientes. *Também* em destaque, pois este não é, nem de longe, o único segmento de alunos servidos pelas nossas instituições educacionais e que são sujeitos a discriminações e exclusões. Toda essa movimentação teórica e prática a favor da inclusão tem provocado um repensar do papel da educação, não apenas em nosso contexto, como em muitos países do mundo. Em consequência, toda prática que segregue indivíduos (seja em hospitais, asilos ou escolas especiais), ainda que com boas intenções, tem sido repensada e evitada. O seguinte trecho do Plano Nacional de Educação ilustra esse argumento aplicado à educação em nosso contexto:

“Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial” (Plano Nacional de Educação, 2000).

Neste artigo, contemplamos, para efeitos de discussão e sugestões para as práticas pedagógicas e de gestão educacional, todo e qualquer aluno que esteja em processo ou em risco de exclusão. Partimos do princípio de que *todos* os alunos se beneficiam quando os educadores adaptam seus currículos e estilos de ensino para atender à gama de diversidades encontradas entre os alunos de qualquer turma.

Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de *todo* e *qualquer* aluno, as atitudes de uma instituição educacional inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a *todas* as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em *qualquer* instituição de ensino, de *qualquer* nível educacional.

Deste modo, assumindo funções sociais, culturais e políticas, a educação, na perspectiva da inclusão, não necessita modificar seus objetivos fundamentais, mas reorientar-se a partir dos mesmos; na busca da garantia das necessidades básicas essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem e da construção do conhecimento de forma significativa, por meio das relações que estabelece com o meio. Promover a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, exercitando suas funções de forma aberta, flexível e acolhedora.

Diversidade, do latim *diversitas*⁴ significa contradição, diferença, variedade. Como seres humanos que somos, organizados social, política, econômica, psicológica e culturalmente, vivemos numa dinâmica de vida que nos impõe uma série de contradições, internas e externas, que por sua vez nos tornam essencialmente diferentes uns dos outros.

O trato com a diversidade está, portanto, presente em toda relação humana, e verifica-se também na vida educacional. Deste modo, é necessário o reconhecimento inegável das diferenças do nosso cotidiano. Mas, acima de tudo, atenção às dificuldades que as pessoas possam encontrar, seja em função de suas próprias diferenças, seja em função das dificuldades causadas pelo preconceito que a sociedade lhes impõe, quando os “diferentes” tentam apropriar-se dos instrumentos de compreensão, ou tentam exercitar seus papéis sociais e efetivar sua ação no mundo.

No contexto educacional, há alunos que necessitam de procedimentos, recursos ou momentos mais específicos para estarem participando mais ativamente das atividades propostas.

Para proporcionar ao educando atenção à diversidade é preciso que o educador compreenda que todos os alunos têm capacidade de aprender, mas se não forem bem instrumentalizados, suas chances são menores. Além disso, torna-se útil considerar que muitos alunos encontram problemas em algum momento de suas

⁴ CRETELLA JR., José e CINTRA, Geraldo Uchoa de. Dicionário Latino-Português. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 7ª ed. (1956)

vidas. Alguns problemas logo passam, mas outros requerem ajuda contínua. No plano pedagógico, esta ajuda só cabe ao educador e à instituição educacional.

Os educadores têm uma responsabilidade particular: garantir que todos os alunos participem plenamente na sociedade e que tenham igualdade de oportunidades em educação. Lidar com a diversidade é⁵:

- *Ser capaz de reconhecer os talentos e as limitações dos alunos e planejar suas aulas de acordo;*
- *Ser capaz de reconhecer e respeitar as diferentes origens sócio-culturais de nosso alunado; e valorizá-las durante o processo ensino-aprendizagem;*
- *Saber como o aprendizado dos alunos pode ser afetado por deficiências e usar estratégias de ensino para superar as dificuldades;*
- *Confiar em sua própria habilidade como educador para planejar aulas individualizadas e adaptar o currículo para atender às necessidades de todos os alunos;*
- *Receber ajuda e apoio dos colegas, pais e outros profissionais;*
- *Acreditar que todas as pessoas têm direito à educação e que todas podem aprender.*

Neste sentido, toda educação que prime pela democracia já traz a inclusão em seu bojo legal. No nível operacional, ela também não precisará se remeter a novos objetivos, mas sim se reorientar a partir dos mesmos. A qualidade da educação estará na adequação curricular proposta para subsidiar a prática docente ajustando alterações no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo o processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho pedagógico, no intuito de *favorecer* a aprendizagem do aluno.

Inclusão em Educação

Já discutimos que no contexto geral a inclusão se refere à luta contra toda e qualquer forma de exclusão. No contexto brasileiro, no nível do senso comum, a inclusão ainda costuma ser, a despeito de esforços governamentais e não governamentais, e de pesquisadores no assunto (Santos, 1995), associada, apenas, a deficiências, ou, ainda, confundida com o movimento pela integração de deficientes.

⁵ Trecho extraído e adaptado de UNESCO, 2001, Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms – a guide for teachers.

No entanto, é preciso frisar que quando falamos em inclusão em educação, estamos querendo dizer que, potencialmente, qualquer aluno, de qualquer nível de ensino, que esteja sem se beneficiar, seja por que motivo for, do processo educacional, fica em situação de exclusão. Em outras palavras: todos os esforços educacionais precisam ser feitos, tanto para evitar que alunos em risco de serem excluídos o sejam, quanto para promover a inclusão daqueles que já foram excluídos alguma vez.

É neste sentido que falar em inclusão em educação implica também em avaliar os aspectos que constituem barreiras para que o processo ensino-aprendizagem transcorra sem riscos de exclusões, em todos os níveis de ensino.

Barreiras

Dada a amplitude do tema e nossos interesses neste artigo – focalizar os aspectos educacionais –, discutiremos as barreiras à aprendizagem através de quatro eixos temáticos: cultura institucional, currículo, prática pedagógica e avaliação. Cabe lembrar que todos estão profundamente intrincados, ficando quase impossível separá-los quando se trata de uma análise contextual. No entanto, tal esforço didático faz-se necessário por ora, para que possamos vislumbrar com mais clareza como as barreiras tendem a ser formadas no contexto educacional.

Cultura Institucional

Entendemos por “cultura institucional” o conjunto de regras, normas e valores defendidos como missão de/por uma instituição. Sua cultura representa, neste sentido, tudo aquilo que expressa (palavras, documentos, práticas...) o seu pensar acerca da prática social à qual se propõe (Booth & Ainscow, 1998). Se falamos de uma escola, referimo-nos, em outras palavras, à visão de educação e educando que esta mesma propõe, à visão de mundo, enfim, com a qual tal instituição pensa estar contribuindo.

Assim sendo, é inevitável que o movimento de transformação da cultura de uma instituição educacional numa cultura orientada pela e para a inclusão envolva todos os segmentos da comunidade escolar na responsabilidade e solução de problemas,

tais como pais, funcionários, alunos, técnicos, docentes, administradores e a comunidade como um todo.

Uma cultura institucional inclusiva parte do princípio de que todos são responsáveis pela vida da respectiva instituição e quaisquer problemas ali ocorridos são da responsabilidade de todos, e não apenas de uma pessoa ou de um ou outro segmento da comunidade escolar. Desta maneira, um aluno que, por exemplo, apresente dificuldades em seu processo de aprendizagem, não deveria depender dos esforços apenas de seu professor imediato, mas de todos os participantes da escola, inclusive ele próprio, no sentido de sanar estas dificuldades. O que, por sua vez, nos remete à questão da gestão da instituição.

Estudos internacionais (Fullan, 1992) mostram que quanto mais centralizada for a gestão de uma instituição, quanto menos participativa, e quanto menos flexível em relação aos imprevistos, mais riscos de provocar exclusões ela tende a sofrer. Isto porque, ao se falar em inclusão, um dos componentes essenciais ao seu sucesso, como tem sido marcado ao longo deste artigo, é a participação de todos.

Neste sentido, uma instituição educacional rígida em regras e direcionamento tende a não delegar tarefas nem compartilhar responsabilidades com sua comunidade, o que por sua vez torna seus membros alheios ao processo educacional. Pais tendem a não se interessar nem participar como aliados na educação de seus filhos, professores tendem a ficar acomodados e desmotivados a criar novas alternativas para solucionar problemas, funcionários acostumam-se apenas a cumprir e receber ordens, e assim por diante. Essa relação de distanciamento e pouco diálogo tende a ser reproduzida em sala de aula, fazendo com que os alunos reflitam exatamente as mesmas reações: tornam-se alheios e desmotivados para com suas próprias aprendizagens, acostumando-se a receber e cumprir ordens.

Aqueles (poucos) alunos que reclamam ou, de alguma maneira, manifestam sua insatisfação, passam a ser considerados rebeldes e tornam-se presa fácil de rótulos como “indisciplinados”, “problemáticos”, “impossíveis”, “lentos”, “desmotivados” e assim por diante. Neste processo de rotulação – que é uma forma de exclusão –

“naturaliza-se” o problema ao se jogar as causas para o próprio aluno e/ou suas famílias. Com isso, a instituição educacional deixa de olhar para si mesma como possível geradora desta situação de alheamento geral de sua comunidade. É possível afirmarmos, sem muito receio, de que nossas Universidades são, em conjunto com outras instituições educacionais, de outros níveis de ensino, “mestras” nestes tipos de práticas.

Caberia, neste sentido, também, à Universidade e seus docentes, perguntarem-se: Como acontece a gestão em nossa Instituição? Ela contempla a participação de todos? Que estratégias podem, ou precisam, ser criadas para que a gestão de nossa Instituição seja o mais participativa possível?

Currículo

Entendemos por currículo, para fins do presente artigo, “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” (Silva, 1995, p. 184). Desta maneira, currículo diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização: desde a escolha sobre o que priorizar a ser ensinado na escola, até a decisão sobre quem determina esses – e outros – aspectos que compõem o processo ensino-aprendizagem como um todo. É Silva (1995) mais uma vez quem nos inspira ao dizer que

“o currículo (...) está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato (...) funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação” (p.184)

A organização do currículo torna-se, portanto, de crucial importância na medida em que ainda vivemos uma cultura escolar que em geral assume como ponto de referência para sua boa qualidade a quantidade de matérias e conteúdos aplicados aos alunos e exigidos nas avaliações. Em parte, isto fica alimentado por ainda possuímos um sistema cada vez mais seletivo à medida que os níveis de educação avançam (por exemplo, o vestibular). De outra parte, uma fraca formação continuada dos educadores, e, por vezes, uma frágil e a-crítica formação básica

dos mesmos faz com que este tipo de referência seja simplesmente aceito como “natural”.

Como se dá a exclusão através do currículo? Tendo em vista a concepção acima colocada, a exclusão pode se dar de várias maneiras. Uma delas é selecionando conteúdos desvinculados das realidades dos alunos. Prática essa, aliás, cada vez mais denunciada em textos de sociologia da educação (ver, por exemplo, Giroux e McLaren, 1987). Os alunos chegam à escola (em nosso caso, à Universidade) para depararem-se com ensinamentos que em nada ou pouco conseguem ser associados à sua vida “lá fora”, e a aprendizagem, conseqüentemente, torna-se sem significado. Isto, por sua vez, desmotiva o aluno para o processo de aprender, o que por sua vez desmotiva o professor, que, não entendendo o que “saiu errado apesar de seus esforços”, abre mão de um esforço maior em prol da educação desses alunos e prossegue ensinando aos que já sabem, ou aos que se conformam com mais facilidade com esse distanciamento entre conteúdos acadêmicos e a vida real.

Pouco se questiona a validade de tantos conteúdos a uma formação cívica e cidadã verdadeiramente crítica. Menos ainda questionamos a utilidade dos mesmos à nossa vida cotidiana.

Vivemos como se ainda estivéssemos no período iluminista, em que uma formação enciclopédica, que supostamente fortaleceria nossas faculdades mentais através do uso exagerado da memorização e outras habilidades cognitivas, daria conta de uma formação integral e politizada do ser humano. Triste ilusão. Esquecemos, com muita facilidade, o que pesquisadores renomados em educação e psicologia nos têm mostrado desde o início do século passado: que a inteligência é relativa, que a estimulação em todas as áreas do desenvolvimento humano (e não apenas a cognitiva) é fundamental para a formação de uma sociedade crítica e criativa, e que nosso cérebro é dotado de uma plasticidade tal que fica absolutamente impossível prever com exatidão o quanto cada um de nós é capaz de aprender, a despeito de características individuais marcadamente acima ou abaixo da média que possamos apresentar.

Uma instituição educacional ressignificada dentro do paradigma inclusivo necessita compreender, portanto, que não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais... Esta instituição ressignificada admite a necessidade de se promover uma ruptura com o “conteudismo”, ou seja, com a postura que prioriza a quantidade em detrimento do trabalho de qualidade. E uma vez promovida esta ruptura, esta instituição admite que é preciso contemplar, em sua proposta educacional, uma flexibilidade que abarque diferentes ritmos e habilidades em sala de aula, como também na cultura da instituição educacional como um todo.

Prática Pedagógica

A atuação efetiva de uma educação de qualidade para *todos*, como já foi citado, depende de gestos e atitudes na prática relacionada às crenças (culturas) e posturas políticas do educador.

Para compreender a ação do educador é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar os seguintes aspectos:

- Qual a concepção que o educador tem e que se expressa em seus atos?
- Que conteúdo ele espera que o aluno aprenda?
- Que concepção tem o educador a respeito do processo ensino-aprendizagem?
- Qual a concepção do educador sobre como deve ser o ensino?

No reconhecimento da postura do educador, a prática pedagógica estará em consonância com paradigmas que tornarão a sala de aula/escola mais inclusiva ou não.

Assim, é no sentido da adoção de uma proposta curricular flexível que o preparo profissional torna-se essencial. O/a professor/a da instituição educacional inclusiva é dotado/a de características como:

- Criatividade – ele/a é capaz de planejar várias atividades para escolha por diferentes alunos de sua turma, caso uma mesma atividade não se adeque ao

interesse ou estilo de aprendizagem de certos alunos. Afinal, ele/a reconhece que nenhuma turma é homogênea.

- Competência – ela/a está sempre atualizado/a, mantendo a postura de um eterno estudante, e incentivando seus alunos a fazerem o mesmo.
- Experiência – este/a profissional oferece várias oportunidades de aplicação/realização do material aprendido por seus alunos, pois reconhece que a elaboração da aprendizagem não faz uso apenas da memória, mas também da experiência.
- Investigação – o/a professor/a está sempre preocupado/a em instigar em seus alunos a curiosidade e o prazer de descobrir.
- Crítica – o/a professor/a entende que é essencial que o conteúdo ensinado seja dotado de significação para a vida do aluno; de outra maneira, dificilmente a aprendizagem será passível de transferência para situações futuras e, conseqüentemente, dificilmente será considerada como efetivamente bem sucedida.
- Humildade – este/a professor/a reconhece que o saber não tem dono. Neste sentido, ele/a se dispõe, com muito mais facilidade, a entrar numa relação de troca, por oposição ao que Paulo Freire chamaria de uma educação bancária, em que ao aluno caiba apenas receber os conteúdos, e ao/a professor/a caiba apenas “depositá-los” em suas cabeças. O poder é revisto, ressignificado também, e a relação de poder passa a ser mútua, porque construída, democratizada, sobre outra base: a da troca.

Avaliação

Por fim, como não poderia deixar de ser, a avaliação, em conseqüência do que foi acima discutido, também é revista. Sua própria concepção deverá ser alterada. Ao invés de permanecermos na tradicional forma de vê-la como um produto a ser fornecido pelo aluno, fruto de uma suposta aprendizagem ao longo de cujo processo ele é comparado aos seus colegas e considerado acima ou abaixo do “normal”, ou “na média”, ele passa a ser co-agente da construção de seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, co-participante nos processos avaliativos – não só de si mesmo, como também do/a professor/a e do próprio processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a avaliação inclusiva é diversificada: são oferecidas várias oportunidades e formas diferentes do aluno mostrar como está se saindo ao longo do processo educacional. Se o aluno apresenta dificuldade em sua expressão escrita, por exemplo, a instituição educacional provê formas alternativas através das quais ele possa complementar sua expressão e mostrar o resultado de seu processo educacional (por exemplo, oralizando). Esta forma de avaliar possibilita que um processo de negociação entre aluno e professor se instaure na relação pedagógica, o que por sua vez apenas enriquece a experiência educacional de ambas as partes.

Em resumo, avaliação deveria ter como ênfase o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, em que a mesma seja entendida como processo *permanente* de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades dos alunos e condições da instituição educacional para atender tais aspectos.

Considerações Finais: O Papel do Educador de *Todos* os Níveis de Ensino

Ao tratar, neste artigo, da responsabilidade fundamental dos educadores, referendamo-nos na questão profissional que emerge do contexto atual. À medida que os educadores tornaram-se profissionais da educação, e a construção de uma sociedade democrática e acessível a *todos* fez a escola reestruturar seu paradigma funcional, os educadores tiveram seu posicionamento voltado para uma orientação inclusiva.

Que tipo de educador uma orientação inclusiva prevê? O educador especializado em todos os alunos, inclusive nos que apresentam deficiências?

Estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos das/os crianças/jovens que encontram barreiras em sua aprendizagem. Significa, sim, direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades.

Um educador que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. Que domina os conhecimentos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e de aprendizagem, estimula as interações sociais de seus alunos e administra com tranquilidade as situações de sala de aula. Que reconhece, aceita e valoriza as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeita suas diversidades culturais e sabe lidar bem com elas, comprometendo-se com o sucesso deles e com o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua. Que valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenhando-se no próprio aperfeiçoamento e tendo consciência de sua dignidade como ser humano e profissional. Que compreende os fundamentos da cidadania, consegue utilizar formas contemporâneas de linguagem e domina os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida atual. É um ser humano, enfim, capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas mazelas.

Desempenhar papel de tamanha responsabilidade confere uma tarefa que, por vezes, não é muito fácil. No entanto, é preciso que nós, educadores, nos desafieemos cotidianamente a repensar o que estamos fazendo para ajudar a superar barreiras à aprendizagem que qualquer aluno possa experimentar. Uma coisa devemos admitir: os educadores não podem realizar tudo sozinhos. Eles precisam de apoio e orientação de outros agentes. Uma solução é o trabalho em equipe. Outra reside na tentativa de colocar as idéias em prática. De qualquer forma, quando obtemos sucesso descobrimos abordagens de ensino que poderemos reutilizar. E, se não funcionarem, é preciso que não desistamos na primeira, e sim que nos empenhemos em descobrir a razão do fracasso para poder mudar a abordagem e ver se fazemos a diferença. De outra forma, como nós, formadores de profissionais e futuros professores, estaremos garantindo essa democracia e cidadania por nós tão sonhadas e defendidas?

Bibliografia

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. (1998). **From them to US**. London, Routledge.

Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003
– pp. 78-91

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n° 9394/1996. Brasília:MEC

BRASIL. Ministério da Educação (2000) **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC

BRASIL. Ministério da Educação (2001) **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília:MEC/SEESP

FULLAN, Michael G. (1992) **Successful School Improvement: the Implementation Perspective and Beyond**. Buckingham, Open University Press.

GIROUX, H. A. & McLAREN, P. (1987) Teacher Education as a Counter Public Sphere: Notes Towards a Redefinition. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.) **Critical Studies in Teacher Education; Its Folklore, Theory and Practice**. Lewes, Falmer Press.

SANTOS, Mônica Pereira dos (1995) **Integration Policies in a Brazilian Southeastern Capital: Formulation, Implementation and Some Comparisons with Four Other European Countries**. Tese de Doutorado, Institute of Education, University of London.

SILVA, Tomás Tadeu. (1995) Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (eds) **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Vozes, cap. 8.

UNESCO (1990) **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – necessidades básicas de aprendizagem**. Paris, Unesco.

UNESCO (2001) **Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms – a guide for teachers**. Paris, Unesco.