

# INCLUSÃO ESCOLAR: O DESAFIO DE UM NOVO PARADIGMA DE ESCOLA

**JEANE RODELLA ASSUNÇÃO**

Doutoranda em Ciências da Educação – UC. Servidora Pública da Prefeitura Municipal de Salvador/BA – SMED. Professora de Metodologia da Pesquisa Científica e Projetos dos cursos de Pós-graduação da Atualiza Cursos. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital – LTI - Universidade Federal de Sergipe – UFS. [janerodella@hotmail.com](mailto:janerodella@hotmail.com)

## **RESUMO**

O estudo aborda o processo de transição paradigmática da ciência moderna para a ciência pós-moderna. Buscou-se analisar a ressignificação da Educação Inclusiva na escola, caracterizar o paradigma dominante e emergente, identificar os paradigmas da institucionalização, descrever as tipologias de escola tradicional, integrativa e inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica onde se se constituiu a análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e eletrônicas. O estudo incluiu 17 referenciais indexados na base de dados: Scielo e Google acadêmico. A crise do paradigma aponta os contornos do paradigma emergente na perspectiva da efetiva inclusão escolar. Refere-se à Educação Inclusiva como um novo processo de produção e de apropriação do conhecimento e como uma nova forma de estar na relação.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Paradigma da Ciência.



## **Include School: the challenge of a new school paradigm**

### **ABSTRACT**

The study addresses the paradigmatic transition process from modern science to postmodern science. We sought to analyze the re-signification of Inclusive Education in the school, to characterize the dominant and emerging paradigm, to identify the paradigms of the institutionalization, to describe the typologies of traditional, integrative and inclusive school. It is a bibliographical research where the analysis of literature published in books, articles of printed and electronic magazines was constituted. The study included 17 references indexed in the database: Scielo and Google academic. The crisis of the paradigm points the contours of the emerging paradigm in the perspective of effective school inclusion. Refers to Inclusive Education as a new process of production and appropriation of knowledge and as a new way of being in the relationship.

**Keywords:** Inclusive Education: School inclusion: Paradigm of Science.

## **INCLUSÃO ESCOLAR: O DESAFIO DE UM NOVO PARADIGMA DE ESCOLA**

A Constituição da República (1988), quando adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, compreendido como efetivação do objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino.

O processo de inclusão, seja no sentido escolar ou noutro qualquer, é um movimento que não se refere exclusivamente às pessoas com deficiência. É um movimento social amplo, que tem ocorrido em diferentes lugares e em vários segmentos da sociedade. São movimentos que retomaram a luta pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Em nosso país, por exemplo, temos visto de diferentes maneiras a retomada desse movimento; o dos Sem Terra, o dos Negros, o dos Homossexuais, o dos Índios, o da Mulher, etc... Isto é, movimentos de diferentes grupos que se sentem prejudicados e excluídos dos benefícios da sociedade relacionados aos preceitos básicos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Não é por mero acaso que temos hoje uma Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Do ponto de vista escolar, ele significa educação de qualidade para todos, embora tenha sido assumido na Declaração de Salamanca, em 1994, como um ideal a ser perseguido para com as pessoas



com deficiência. Em nosso sistema educacional, ele pretende abranger muitas outras crianças que, embora não apresentem déficits orgânicos, são, muitas vezes, excluídas do processo de aprendizagem.

Este estudo se desenvolveu a partir da hipótese de que uma mudança paradigmática da ciência está em desenvolvimento. Nesse processo de mudança a Educação, no conjunto das ciências sociais, realiza um movimento de mudança do paradigma da segregação para o paradigma da inclusão.

O propósito era encontrar subsídios para a problematização do estudo: A Educação Inclusiva concretiza a manifestação de um novo processo de produção e apropriação do conhecimento e uma nova maneira de estar na relação?

O estudo refere à Educação a partir de um duplo eixo temático: o paradigma da Ciência e o paradigma da Educação Inclusiva. A compreensão do processo de mudança paradigmática, tendo presente sua importância para a produção e aquisição do conhecimento, poderá ser uma contribuição útil para a Educação Inclusiva. Útil na medida em que produzir subsídios que possam ser incorporados às práticas escolares e programas de formação de professores. A formação de professores é o lócus da nossa atenção posto que o professor seja a figura central na Educação Inclusiva e, uma vez “ciente e clarificado sobre as questões presentes na escola e, principalmente, na sala de aula, com suas rotinas, facilidades e dificuldades, encaminha necessidades de respostas e soluções para as situações com as quais se defronta” (BAUMEL, 2003, p.32). A formação de professores poderá repercutir na gestão educacional, no entendimento sobre a dinâmica social da sala de aula na Educação Inclusiva.

O percurso do estudo teve como objetivos analisar a ressignificação da Educação Inclusiva na escola, caracterizar o paradigma dominante e emergente, identificar os paradigmas da institucionalização e descrever as tipologias de escola tradicional, integrativa e inclusiva.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual constituiu a análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal da pesquisadora. O estudo incluiu 17 referenciais indexados na base de dados: Scielo e Google acadêmico. Entre os critérios de inclusão, constam artigos em português indexados como educação especial, escola, inclusão e paradigma. Dentre os critérios de exclusão estão as dissertações, teses, artigos em forma de apostilas, cartas e editoriais não disponíveis na íntegra.



## 3 DISCUSSÃO

### 3.1. Educação, escola e sujeito

Assume-se como pressuposto o paradigma da “escola para todos”. Todos deverão estar incluídos nas escolas regulares como sujeitos do processo educacional e não apenas colocados na “corrente principal” (MANTOAN, 1998). As aprendizagens necessárias à vida social devem ser apropriadas, por cada um e por todos os membros de uma sociedade que coexistam no mesmo momento histórico, em uma educação única, para todos. A deficiência que na concepção tradicional é um atributo da pessoa, numa visão social e histórica ela é construída a partir das relações que o ser humano, com suas irregularidades, estabelece com a sua cultura. “Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas”. São, então, diferentes de direito. “É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 37).

Esta nova visão sobre igualdades e diferenças requer uma nova abordagem de educação, de escola e de sujeito. Hoje é necessário: Debater sobre diferenças, que se complementam em vez de se excluírem mutuamente é pensar a existência de “outro”. Outro que se apresenta como uma realidade que impõe, gradativamente, no dia-a-dia; outro concreto, com identidade, com história, com uma constituição afetivo-emocional própria (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 41).

Na abordagem da Educação Inclusiva abordam-se concepções de autores brasileiros e estrangeiros. Santos (2001, p. 25) acredita que as diferentes épocas históricas foram dominadas por uma maneira particular de pensar, de fazer, de estar no mundo. Acredita-se que em outras épocas há divergência entre esses consensos. Épocas em que a confiança epistemológica dá lugar à dúvida: épocas de transição, e diz “penso que estamos em uma destas épocas”. E acrescenta que “esta transição reflete-se sempre nas formas de poder e nas formas de conhecimento”.

A forma mais ou menos hegemônica de pensar e fazer ciência, os valores e o conjunto de normas que filtram a realidade, caracteriza uma forma representacional da verdade, um paradigma.

#### 3.1.1 O paradigma dominante

A ciência moderna firma sua base na revolução científica do Séc. XVI. O domínio do conhecimento era das ciências naturais. As ciências sociais passaram a compor um “modelo global de racionalidade científica” (SANTOS, 2003a, p. 21) a partir do Séc. XIX. Esse modelo de racionalidade científica reconhece como racional o conhecimento pautado rigorosamente em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Isso vai constituir-lo um modelo totalitário.



O desvendamento da natureza se dá modo ativo, não contemplativo, com vistas a conhecer para dominar e controlar seus movimentos. O método científico quantifica, reduz a complexidade da variável. Conhecer significa dividir e classificar. Para o conhecimento científico os elementos da natureza podem ser demonstrados e relacionados em forma de lei a luz das regularidades aferidas. Com base nas leis a natureza a ciência pode determinar seu funcionamento, como uma máquina. Assim como foi possível descobrir leis da natureza, também seria possível descobrir leis da sociedade. Daí, o caráter empírico mecanicista assumido pelas ciências sociais.

### 3.1.2 A crise do paradigma dominante

A quebra na confiança epistemológica do paradigma dominante é produzida por uma pluralidade de fatores. O grande avanço que o conhecimento científico possibilitou é, paradoxalmente, um fator significativo nessa ruptura. A identificação das limitações, a insuficiência estrutural do paradigma científico construído pela modernidade iluminista foi possível graças ao grande avanço no conhecimento que ele próprio proporcionou.

A descoberta e a formulação de um conjunto de leis da natureza, um dos pilares que se assenta o modelo científico moderno, se deram “reconhece-se hoje, obriga a separações grosseiras entre os fenômenos, separações que, aliás, são sempre provisórias e precárias uma vez que a verificação da não interferência de certos fatores é sempre produto de um conhecimento imperfeito, por mais perfeito que seja”. (SANTOS, 2003a, p. 51). A lei tem caráter probabilístico, aproximativo, e, acima de tudo, realizam uma simplificação mutiladora da realidade que afastam a possibilidade de consideração de outros conhecimentos da realidade tão ou mais úteis para o ser humano, do que aqueles que ela enuncia. Dessa maneira sendo um conhecimento que não compartilha com muitos outros saberes acerca da realidade, o conhecimento científico da modernidade “é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido” (SANTOS, 2003a p. 53).

O modelo científico instrumentalista do paradigma dominante fundado no rigor matemático “é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza” (SANTOS, 2003a, p. 17).

O conhecimento na perspectiva do paradigma científico dominante ganha em rigor, mas perde a possibilidade de compreensão do mundo e do valor humano nele contido. Essa crise, no entanto não joga a ciência no abismo nem as pessoas na desesperança de seu cotidiano. Ao contrário, prenuncia a chegada de um conhecimento como “uma aventura encantada” (SANTOS, 2003a, p. 58).



### 3.1.3 O paradigma emergente

Os contornos de um paradigma que se aproxima, só pode ser traçado por um exercício de especulação. Boaventura Santos (2003a) fala do “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Nessa concepção paradigmática o autor refere que:

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2003a, p. 60).

Um conjunto de quatro teses explicita o paradigma proposto por Santos (2003a).

#### A. Todo conhecimento científico-natural é científico-social

Defende que a distinção entre ciência natural e ciência social não tem mais razão de existir. Os avanços da biologia e da física ao possibilitarem um melhor conhecimento das características da auto-organização, metabolismo e auto-reprodução hoje também encontrados nos sistemas pré-celulares das moléculas, questionam a distinção entre o orgânico e o inorgânico, entre o humano e o não humano. Conceitos de historicidade e de processo de liberdade, de autodeterminação e até de consciência antes reservados aos seres humanos, são empregados em teorias típicas da ciência natural. Afirma Santos (2003a, p. 62-3) que se começa hoje a “reconhecer uma dimensão psíquica na natureza, a ‘mente mais ampla’ de que fala Bateson, da qual a mente humana é apenas uma parte, uma mente imanente ao sistema social global e à ecologia planetária que alguns chamam Deus”.

No paradigma emergente o conhecimento tende a ser não dualista fundado na superação das dicotomias<sup>1</sup> tão presentes e fortes na ciência moderna. Essa relativa superação dicotômica poderá refletir-se também entre ciência natural e social. Essa relativa superação dicotômica poderá refletir-se também entre ciência natural e social.

#### B. Todo o conhecimento é local e total

Uma característica forte da ciência moderna é a especialização. O conhecimento é rigoroso quando restringe mais o objeto estudado. O rigor aumenta na medida que aumenta a divisão do

---

<sup>1</sup> No paradigma do conhecimento científico iluminista o cartesianismo é uma tônica: natureza/cultura; mente/corpo; certo/errado; falso/verdadeiro; bom/mau; normal/anormal.



objeto. Isso leva a uma excessiva divisão do conhecimento cujo efeito pode ser visto no domínio das ciências aplicadas: na medicina, a doença por partes; na educação, o aluno de diferentes modalidades de ensino; etc.

A ciência do paradigma emergente “incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem” e também a pluralidade metodológica como forma de garantir o “conhecimento sobre as condições de possibilidade” (SANTOS, 2003a, SANTOS, 2003a p. 77).

Santos (2001, p. 18) lembra nessa tese seu compatriota poeta Miguel Torga para quem “o universal é o local sem paredes”. Substitui universal por global para dizer que o “global é o local sem paredes” e, portanto, o local deixou de ser apenas local.

### **C. Todo o conhecimento é autoconhecimento**

A modernidade científica ao valorizar a objetividade, o rigor metodológico e não considerar os valores humanos consagrou o homem como sujeito epistêmico e o expulsou enquanto sujeito empírico. Essa distinção dicotômica entre sujeito/objeto, antes pacífica, já não o é. “O objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2003a, SANTOS, 2003a p. 83).

A ciência moderna recebeu tal consagração que naturalizou a explicação da realidade pelas grandezas de espaço, tempo, número, matéria, a ponto de não mais podermos pensá-las como categorias convencionais, metafóricas. Hoje, afirma Santos (2003a), se fortalece a ideia de que nossas trajetórias de vida, nossos valores e crenças provam a existência de um conhecimento sem o qual seria impossível a compreensão da ciência científica. Este saber, no entanto, é clandestino, mal visto pela ciência moderna, mas reconhecível nos não ditos da nossa produção acadêmica.

O paradigma emergente alarga infinitamente a concepção de ciência. Admite um conhecimento compreensivo e íntimo. A dúvida, a incerteza, vista como limitação pela ciência moderna, é admitida por fundamental para conhecê-la o mundo “que mais do que controlado tem de ser contemplado” (SANTOS, 2003a p. 87). A produção do conhecimento no paradigma emergente é mais contemplativo, próximo da criação literária e artística.



#### 4. Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum

O paradigma da ciência emergente, pós-moderna, reabilita o sendo comum expulso pela modernidade científica, por reconhecer nessa modalidade de conhecimento virtudes que podem enriquecer a nossa relação com o mundo. Diz Santos (2003a, p. 89) que,

O conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico.

Na ciência emergente o conhecimento científico precisará ser convertido em conhecimento do sendo comum traduzido em sabedoria de vida. Esta é a prudência da nossa aventura científica. “A prudência é a nossa insegurança” diz Santos (2003a, p. 91), “Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer” (SANTOS, 2003a, p. 91).

#### 3.2 A Educação Inclusiva

A sociedade nesta “Era Planetária” (MORIN, 2002), promove uma profunda revisão conceitual sobre, entre outras produções culturais, o conhecimento, a escola, o indivíduo e suas relações.

A escola é historicamente referida como a instituição social promotora da inclusão. De fato, o saber aprendido na escola foi um fator de inclusão social. A diferença com o momento atual é que a sociedade adquiriu uma nova configuração. Essa nova configuração, no dizer de Boneti (2000, p. 213), começa

“pela organização produtiva, [...] fazendo com que o conhecimento tecnológico tenha uma durabilidade limitada, determinando, como conseqüência, uma inevitável desqualificação dos sujeitos sociais de participação na esfera produtiva e de estabelecer relações socioculturais”.

Acompanhando as modificações ocorridas na organização produtiva, o Estado ajusta suas políticas, tendo como referencial a política econômica, com profunda repercussão sobre a vida do cidadão, como as garantias de emprego a assistência social, o acesso ao trabalho, a educação. Atribuiu-se à escola a responsabilidade desocializar os conhecimentos produzidos com todos os segmentos sociais. Para realizar sua função, duas questões se impõem à escola: uma delas



está relacionada com o atual momento político, econômico, social; a outra refere à concepção paradigmática utilizada na sua dinâmica de produção e transmissão do conhecimento (BONETI, 2000).

A nova ordem social mundial requer que a instituição escolar se reveja. A partir da ressignificação de seus paradigmas emerge a Educação Inclusiva.

A sociedade e, por extensão a escola, sempre tiveram dificuldades para distinguir diversidade e igualdade. Hoje, perante a evidência das diferenças individuais, grupais, sociais e culturais. Necessita-se admitir que existam as diferentes. Isto é, o nosso desenvolvimento como seres humanos, sociais e culturais, parte de pontos diferentes, realiza percursos diferentes e chega a diferentes pontos. Não será possível assegurar a igualdade se não tratar as pessoas de acordo com a sua diversidade. Não se pode atribuir à diferença qualquer justificativa para intervir sobre os direitos da pessoa. As chamadas “ações de discriminação positiva” (Santos, 2001), pautadas no pensamento liberal, se justificam apenas pela circunstancialidade.

Mencionado por Oliveira e Sgarbi (2002), Santos distingue os conceitos de exclusão sociocultural e de desigualdade. Para ele, na desigualdade o pertencer se dá pela integração subordinada, na exclusão o pertencer se dá pela exclusão pura e simples. A exclusão, ainda segundo o mesmo autor, é um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um processo de verdade, estabelece limites de aceitação. A exclusão, desta forma, não é derivada da diferença, mas é uma construção social. O meio social cria os instrumentos para classificar os indivíduos como normais ou anormais. O conceito de normalidade e anormalidade se modifica circunstanciado pelo momento histórico.

Os paradigmas se modificam no decorrer da história das relações das sociedades com as pessoas deficientes. O paradigma da institucionalização fundamentava-se na ideia de que a pessoa deficiente estaria mais bem protegida e cuidada em ambiente segregado. Prática decorrente deste paradigma caracterizou-se pela criação e manutenção de Instituições Totais. O segundo paradigma, denominado de Serviços, assumiu concepções e ideias diferentes. Passou-se a considerar que a pessoa deficiente tem o direito à convivência social com as demais pessoas. Para isto tem que ser ajudada a se modificar, a se ajustar, vir a parecer e a se comportar de modo semelhante aos demais membros da sociedade.

Baseadas neste paradigma, um grande número de instituições, programas de intervenção que visam aprontar a pessoa diferente para o processo de integração social. O paradigma denominado Paradigma de Suportes. Fundamenta-se “no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento



peçoal e social provenientes da convivência na diversidade, e sócio politicamente, no princípio da igualdade” (ARANHA, 2000, p. 4). Este paradigma aponta para a inclusão. Inclusão caracterizada como processo de garantia do acesso, imediato e contínuo, da pessoa deficiente ao espaço comum da vida em sociedade, independente do tipo e grau da deficiência.

Fonseca (2003) identifica três tipologias de escola: a Escola Tradicional, a Escola Integrativa e a Escola Inclusiva. A Escola Tradicional foi criada como escola universal, com o objetivo de reduzir as desigualdades, proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças econômicas e sociais. Progressivamente, foi se verificando que a escola não era uma redenção das desigualdades sociais, ela própria se tornou uma estrutura causadora de desigualdade. Parte do não reconhecimento da diferença como base hipotética para proporcionar um tratamento de igualdade, ela não foi estruturada para atender a diversidade.

A Escola Integrativa desenvolve-se no mesmo contexto da Escola Tradicional. Seguindo um modelo médico-psicológico, identificam-se alguns alunos que passam a ter um apoio específico que inclui adaptações curriculares, estratégias e tratamentos diferentes. Assim, tem dois tipos de alunos: aqueles que seguem o currículo principal e aqueles que, tendo deficiências ou necessidades educacionais especiais e estando integrados, têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos. A Escola Integrativa ressalva da sua população alguns alunos que, por deficiência ou necessidade educacional especial, usufruem uma pedagogia diferenciada. A Escola Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da Escola Integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução (RODRIGUES, 1997), é uma ruptura com os valores da escola tradicional.

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora da cultura, da capacidade e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. Reconhece as diferenças e trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido. É um novo paradigma organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos. Foi referendada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990), na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994), no Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar, 2000).

Sendo a opção emergente, a Educação Inclusiva implica na formulação de políticas e na reorganização da Educação. A inclusão (MANTOAN, 1998) redireciona, em função da sua abrangência, a perspectiva educacional, pois ela ajuda, além do aluno com necessidades educacionais especiais, os demais alunos, os professores e o pessoal de apoio. A Educação Inclusiva tendo como pressuposto a “Escola para todos”, assegura igualdade de oportunidades,



aceita a diversidade, trabalha na heterogeneidade. É capaz de garantir vivências cotidianas para que os alunos se apropriem dos mediadores sociais para o relacionamento com a cultura. A Educação Inclusiva constituiu uma oportunidade para que uma parte da população escolar não seja afastada do convívio e da riqueza que a diferença proporciona.

A inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade. O principal valor que permeia a ideia da inclusão está no Princípio da Igualdade. Para que a igualdade seja real, ela há que ser relativa, isto é, tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais. Igualdade de oportunidades não quer dizer mesmas escolhas. A igualdade necessária é a que dá possibilidades de escolhas, de viver dignamente com seus valores, aptidões e desejo. A igualdade pressupõe o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais e culturais que nos permitem e nos levam a encontrar formas particulares de viver. Diferença e desigualdade são conceitos que se opõem, visto que igualdade inclui o direito a diferença (OLIVEIRA e SGARBI, 2002 p. 53). O não reconhecimento do direito à diferença é uma forma de tratamento desigual que a sociedade exerce para com alguns membros. Desse modo, ao não reconhecer as diferenças, igualando-se todos, ao não reconhecer a igualdade de direitos, “estamos nos afastando das possibilidades de construção de uma sociedade democrática e multicultural”.

A Educação Inclusiva é uma utopia (GLAT, 1998); e como utopia está dotada de afetividade que a torna atraente e deve ser perseguida. A autora alerta para que os gestores da educação tenham o cuidado suficiente para não produzirem mudanças estruturais radicais no sistema educacionais baseados em experiências mínimas, modelos de outras realidades e em arroubos ideológicos. Indica a necessidade de um rigoroso acompanhamento e avaliação permanente dos projetos de educação inclusiva a fim de reproduzir os projetos bem sucedidos e readequar os que não atingiram os objetivos.

A formação dos professores é uma questão que se torna especialmente relevante no momento que a ação docente passa a fazer parte de uma educação regida pelo paradigma da inclusão. Formar indica movimento, continuidade, se realiza numa cultura. O formar-se professor é, ao mesmo tempo, formar-se pessoa. Não se forma professor separado do processo de construção de uma identidade. A formação transcende a apropriação de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades instrumentais para chegar a formação de atitudes. As atitudes começam a se formar muito cedo, quando crianças.

Então, sendo a formação de professores um processo também de formação de atitudes, a formação de professores começa muito cedo, quando crianças. As vivências no coletivo da escola, marcada pela interatividade que caracteriza a educação, levam professor e aluno a construir



vínculos onde o aluno passa a internalizar as características do professor que lhe influenciarão a vida pessoal e profissional.

A imagem do professor que a criança incorporou quando foi solicitada a aprender algo, representa-se no momento de tornar-se professor em suas figuras concretas e em suas teorizações comuns e primeiras para reconstruir-se em uma dinâmica (BILLANQUÈS, 2001, p. 41).

O conhecimento construído, as habilidades desenvolvidas, mais os afetos, os sentimentos, as atitudes que as relações escolares marcaram, serão transportados no EU de cada um para outro lugar na história. Neste outro lugar o ex-aluno, agora professor, começará um novo ciclo. Ele leva consigo as suas vivências, satisfações e frustrações, sucessos e fracassos, ousadias e medos, que se prolongam na vida das comunidades escolares e interferem na sociedade. A formação de professores não se limita a um período de estudos, compreende várias etapas de formação que se sucedem ao longo da vida profissional, caracterizando uma formação continuada. O professor nunca estará pronto uma vez que os conteúdos de sua formação estão na processualidade social.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva é uma nova maneira de produzir e apropriar conhecimento e uma nova maneira de estar na relação. O percurso do estudo buscou salientar que a ciência moderna tem por finalidade instaurar a homogeneidade dos fenômenos.

Ao longo das últimas décadas, temos a temática da educação inclusiva inscrita em diferentes contextos e circunstâncias e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e, para tanto, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza.

Aqui surge a questão de como esse novo paradigma pode começar a ser criado. O início é o professor. A formação e o exercício de professor tendem a reunir-se em um mesmo processo produtivo que remetem para a consolidação de educação permanente (SANTOS 2003b). A escola é a escola inclusiva formadora da cidadania e não a doutrinadora, trabalha a criação não só o ensino, com uma atitude de acolhimento, respeito e valorização das diferenças, não da exclusão.

O processo de inclusão caminha por uma nova ordem de pensamento e ação, longe de obter respostas imediatas para a problemática da inclusão no contexto educacional, apenas visualizando uma variedade de perspectivas e desafios para a efetiva implementação dessa nova forma de ensino.

Os espaços de educação devem promover relações recíprocas e dialéticas, eliminando estigmas, rótulos e etiquetas que classificam comportamentos. Assim, serão trabalhadas as reais necessidades de sua clientela e realizadas mediações no processo de aprendizagem com atividades desafiadoras, que estabeleçam conflitos interiores e promovam a verdadeira inclusão social.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In MANZINI, Eduardo J. (Org.) **Educação especial**: temas atuais. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000.BRASIL.

**Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.  
Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>.  
Acesso em: 9 jan. 2017.

BAUMEL, R. Formação de Professores: algumas reflexões. In RIBEIRO, M.; BAUMEL, R. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

BILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In PERRENOUD, P. (Org.) **Formando professores profissionais**: Quais as estratégias? Quais as experiências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BONETI, L.W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In FERREIRA, (Org.). *Gestão da Educação, Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, M.C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio: DP&A, 2003.FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. In STOBÄUS, C. D. MOSQUERA, J. J. M. (Org.) **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, n. 20, p.26-8, 1998.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, n. 20, p.29-32, 1998.MORIN, E.

**Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Org.) **Redes culturais**: diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva**: reflexões sobre uma agenda possível. In VII Encontro Nacional de Educação Especial (Conferência). Lisboa, 1997.

SANTOS, Boaventura S. O fim das descobertas imperiais. In OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Org.) **Redes culturais**: diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dilemas do nosso tempo**: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Porto Alegre: UFRGS, Revista Educação & Realidade, V. 26, n. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo: Cortez, 2003 a.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003b.

