



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA NECESSÁRIA

Celma Regina Borghi Rodriguero/UEM
Dorcely Isabel Bellanda Garcia/UNESPAR/FAFIPA
Nerli Nonato Ribeiro Mori/UEM

Resumo: O estudo tem como tema a reflexão acerca do papel da escola no formato em que está organizada na atualidade e a escola necessária no contexto da educação inclusiva. Busca-se, portanto, por meio de um estudo bibliográfico, destacar concepções atuais de escola oriundas do estado capitalista e o esforço de estudiosos e pesquisadores, no sentido de analisar a realidade educacional atual cujo rumo tem sido delineado por um modo de produção ainda não superado e, a escola necessária no contexto inclusivo. Discute-se ainda, como uma política voltada para o atendimento de necessidades do mercado de trabalho no que se refere à qualificação profissional e à formação de atitudes e valores, tais como respeito às diferenças sociais e culturais, importantes para a manutenção do estado capitalista e os documentos internacionais oficiais tem subsidiado e influenciado as políticas educacionais brasileiras que, principalmente no decorrer da década de 1990, tem se caracterizado por uma tendência inclusiva, voltada com maior ênfase ao respeito às diferenças, à boa convivência e desenvolvimento de competências para aqueles em condições de atuar no mercado de trabalho do que ao desenvolvimento do sujeito e acesso ao saber.

Palavras-chaves: Escola; Conhecimento Escolar; Políticas Inclusivas.

Introdução

Discutir a educação num contexto capitalista exige considerar características desse modo de produção e os conseqüentes reflexos deste, nas políticas educacionais e na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Discutir o papel da escola na educação inclusiva, num contexto com as mesmas características, constitui-se também tarefa de grande complexidade.

Conforme afirma Saviani (1998), o foco central da sociedade capitalista é a produção caracterizada pelo trabalho alienado, aquele em que não há sentido pessoal e, os meios de produção estão nas mãos de uma minoria. E, para o autor tratando-se do processo educacional, também ocorre uma apropriação privada do conhecimento produzido pela coletividade. Nesse sistema, portanto, a produção e o capital são usados como a medida de tudo, o que diverge do proposto por Marx (2006, p. 212),

No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o que opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de

subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da intenção durante todo o curso do trabalho.

Essa idéia é corroborada por Leontiev (2004), quando destaca que no decurso da atividade do homem as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber fazer, de certa forma cristalizam-se nos seus produtos materiais, intelectuais e nas idéias. Assim, o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, oportuniza um novo grau de desenvolvimento histórico nas aptidões do homem.

Nesta perspectiva, para Frigotto (2002) a educação constitui-se num processo emancipatório de produção do ser humano, sendo necessário para isso, que esse ser humano seja tomado como a medida, ou seja, o referencial para a organização das políticas públicas na área da educação. No entanto, o que se assiste é justamente o oposto, a organização destas políticas ocorre no entorno do capital, embora se apresentem como sociais.

Para Saviani (2007) a crise da sociedade capitalista na década de 1970, conduz a uma reestruturação dos processos produtivos e à substituição do fordismo, pelo toyotismo. Sendo o sistema fordista, caracterizado pela instalação de grandes fábricas que operavam com tecnologia pesada de base fixa, incorporando a racionalização do trabalho - característica dos métodos tayloristas - estabilidade no emprego, produção em série e em larga escala, estoque e, consumo de massa, enquanto no toyotismo as características se expressam na tecnologia leve, microeletrônica flexível, trabalhadores polivalentes, crescente capacidade de manufaturas, variedades de bens, preços acessíveis e, nichos específicos.

Como destacam Galuch e Palangana (2008), no fordismo, as habilidades requeridas referem-se àquelas necessárias a um sujeito disciplinado enquanto que, no toyotismo, as habilidades requeridas referem-se àquelas necessárias a um sujeito empreendedor e, em constante processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a organização do mundo do trabalho, coloca-se como demanda de uma formação específica.

No entanto, continuam as autoras, as mudanças não visam o desenvolvimento do sujeito, mas atender às exigências do processo produtivo. Os objetivos da formação não diferem no sistema fordista e toyotista, uma vez que, ambos buscam uma formação que torne os sujeitos adaptáveis às necessidades da sociedade capitalista, basicamente, não havendo preocupação com o desenvolvimento na totalidade.

Conforme Galuch e Palangana (2008), para manter-se o formato da sociedade atual, busca-se uma formação voltada para o desenvolvimento de capacidades que atendam à

necessidade do mercado em termos de ação profissional, mas além disso, voltada para a solidariedade e convívio social, cidadania crítica em termos de atitudes e valores. Nesse sentido, as capacidades exigidas atualmente são outras, porém não se pode dizer que sejam qualitativamente superiores às anteriores.

Assim, a década de 1990 é, marcadamente, um período no qual são sancionados e/ou publicados documentos oficiais que determinam o rumo das políticas educacionais – mundiais e nacionais – do novo século. E, as políticas educacionais mundiais têm implicações diretas no modo como se conduz a educação brasileira. Os documentos oficiais emergem de uma sociedade estabelecida sobre bases capitalistas, portanto, se organizam a partir dos pressupostos do capital e no sentido de manter esses pressupostos, fundamentais para que se mantenha a sociedade nos moldes estabelecidos.

No entanto, para Libâneo (2010) a visão de escola para a integração social, não está restrita às postulações dos organismos internacionais, mas pode ser visualizada em posições de setores progressistas no âmbito da educação. Conforme salienta, são concepções originadas na Declaração de Educação para Todos, de 1990, documento cujo teor caracteriza-se por intenções humanistas e democratizantes. E, “[...] o conceito de aprendizagem como necessidade natural, como incorporação de competências mínimas para sobrevivência social, torna-se pré-requisito para o desenvolvimento humano e social” (LIBÂNEO, 2010, p.7).

Partindo do exposto, esse estudo de caráter introdutório e bibliográfico tem como objetivo, refletir sobre a escola disponível atualmente e, a escola necessária em se tratando das políticas de educação inclusiva e do público alvo dessas políticas, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E, considerando os pressupostos teóricos abordados, a problemática pode ser colocada da seguinte forma: a escola, direito de todos, é responsável pela transmissão do conhecimento, mas qual conhecimento? O direito de todos é à aprendizagem ou à escola? Que escola temos e que escola se faz necessária ao contexto da educação inclusiva, se almejamos o conhecimento científico?

Educação e Políticas de Educação Inclusiva

Dentre os documentos e propostas referentes à educação na perspectiva inclusiva que incluem as ações para a implementação, os desafios e as possibilidades inerentes ao processo de inclusão, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que apresenta uma orientação para os sistemas educacionais

visando a organização dos serviços e dos recursos da Educação Especial, de modo complementar ou suplementar ao ensino regular. Dessa forma, a política resgata o sentido da Educação Especial contido na Constituição Federal de 1988, que define esta modalidade não como substitutiva da escolarização comum, mas como a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em todas as etapas, em todos os níveis e em todas as modalidades educacionais, sendo realizado preferencialmente, na rede pública de ensino (BRASIL, 2008a).

O Decreto Presidencial n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) por sua vez, destaca o compromisso da união quanto ao apoio técnico e financeiro visando a implementação do AEE, no que diz respeito aos alunos público alvo do AEE, que estejam matriculados na rede pública de ensino regular, tanto no âmbito Federal, quanto Estadual e Municipal. O Decreto define AEE como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, § 1º, Art. 1º).

Importante destacar ainda, a Resolução n. 04, de 02/10/2009 (BRASIL, 2009), que institui diretrizes operacionais para a implementação do AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conforme descreve o documento, o AEE tem como função, complementar a formação do aluno disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras e, oportunizem a plena participação em sociedade, além do desenvolvimento da aprendizagem. Traz ainda, orientações quanto à disponibilização de serviços e esclarece que os recursos de acessibilidade na educação, são aqueles que,

[...] asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, Parágrafo único do Art. 2º).

Como preconizam essas normas legais, compete aos sistemas de ensino, organizar a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, provendo e orientando as escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial quanto a oferta do AEE que deve ser realizado “[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (BRASIL, 2009, Art. 5º, Res. n. 4).

Conforme definição do MEC/SEESP, a implantação das SRM nas escolas da rede pública deve acontecer, preservando-se as parcerias existentes entre as Secretarias de Educação Municipal e Estadual e as demais secretarias responsáveis pelos serviços de saúde, assistência social, trabalho e outras que dispõem dos atendimentos clínicos e terapêuticos, entre outros. Dessa forma, as instituições de ensino público devem assegurar aos alunos atendidos no AEE medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações, que possam impedir ou dificultar, a participação nas atividades escolares de forma plena e, em igualdade de condições com os demais alunos. Neste sentido, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial elaborou um documento denominado “Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais” - Norma Técnica – n. 11 (BRASIL, 2010).

As recomendações contidas nos documentos oficiais, portanto, referem-se a políticas educacionais suficientemente diversificadas e concebidas de modo que a educação não seja fator suplementar de exclusão, mas de inclusão e participação social. Essas características das políticas de educação inclusiva estão em consonância com o contido nos documentos oficiais internacionais, entre os quais, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI “Educação: um tesouro a descobrir” que, destaca em seu texto, que “[...] cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais, para comunicar” (DELORS, 2001, p. 91).

Portanto, no Relatório Jacques Delors, assim como na Declaração Mundial da Conferência de Jomteim, documento que se originou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que se realizou em Jomtien na Tailândia, em 1990, convocada, organizada e patrocinada, pelo Banco Mundial, encontram-se as bases para as políticas educacionais a partir da década de 1990, políticas essas que incorporam as concepções contidas tanto no relatório quanto na Declaração.

Na Declaração de Jomteim, como destaca Libâneo (2010, p. 6), “[...] o conceito de aprendizagem refere-se à aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida, nas quais ‘incluem leitura, escrita, cálculo, técnicas, valores e atitudes que necessitam os seres humanos para sobreviver’”. Dessa declaração, além de outros documentos, resultou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) entre outros documentos oficiais, que vem norteando as políticas e diretrizes da educação no Brasil.

Nesta perspectiva, é fundamental que se compreenda, que embora seja indispensável o professor especializado, uma metodologia especial e um currículo flexível na Educação Especial, esta constitui-se Educação, visto que a finalidade a que se propõe é a mesma, ou seja, promover o desenvolvimento por meio de uma aprendizagem intencional. E há que se considerar, conforme destaca Libâneo (2007, p.7-8), a idéia do protagonismo da aprendizagem e desvalorização do ensino que se apresenta caracterizando as concepções de escola que, a partir dos organismos internacionais, tem suas características de “[...] atendimento de necessidades ‘mínimas’ de aprendizagem [...] convivência e acolhimento social”, portanto, uma escola com papel socializador mediante a equidade social e o respeito às diferenças.

Educação e Inclusão: da escola que temos à escola necessária

Feita essa contextualização, podem ser colocadas as seguintes questões: que conhecimento/capacidades são necessárias para viver dignamente, como orienta o Relatório Delors? Como isso se efetivaria num mundo em que ocorrem alterações no modo produtivo e se abordam questões relativas à globalização, às transformações científicas e tecnológicas, mas não se objetivam mudanças nas relações sociais? Como isso se materializaria no contexto da educação inclusiva?

Para início da reflexão a respeito dessas questões é importante destacar os dois significados da Educação Inclusiva apresentados por Libâneo (2010, p. 12)

Num, destaca-se o reconhecimento da diferença, do ritmo de desenvolvimento de cada aluno, independentemente de suas condições mentais, físicas, psicomotoras e a vivência de experiências socioculturais e afetivas em função da pluralidade cultural. Os conhecimentos sistematizados estariam subordinados às necessidades de compreender melhor ou vivenciar melhor as experiências de socialização. Em outro, acentua-se o provimento, em condições iguais para todos, dos meios intelectuais e organizacionais pelos quais os alunos aprendem a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo, e para isso, considerando as características pessoais e culturais dos alunos, sua motivação, e os contextos sócio-culturais da aprendizagem.

Nesta perspectiva Libâneo (2010, p. 4), afirma que ao invés de uma escola assentada no conhecimento vislumbra-se a escola para o acolhimento social, ou seja,

[...] não se trata mais de manter aquela ‘velha’ escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos e na formação das

capacidades cognitivas, mas uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas, nas quais prevalecem a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre pessoas.

O que se observa como salienta o autor são os conhecimentos colocados no mesmo plano que os saberes e, a cultura mais elaborada apresentada como a cultura de um grupo social e não como patrimônio da humanidade. E esclarece,

[...] a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, em que é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes tempos, não oferecendo um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. (LIBÂNEO, 2010, p. 3-4).

Continuando sua análise a respeito de uma escola para a integração social, o autor destaca alguns aspectos presentes na Declaração sobre Educação para Todos, de 1990: “[...] 1) centrar a educação nas necessidades básicas de aprendizagem, 2) prover instrumentos essenciais e conteúdos da aprendizagem necessários à sobrevivência, 3) educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes”. E complementa, “[...] Tão claras intenções parecem estar compatíveis com a desejada visão democrática da escola para todos”, que de acordo com a colocação do autor, “[...] Trata-se, na expressão usada na própria Declaração, de uma visão ampliada da educação básica e até de uma visão renovada das políticas educativas” (LIBÂNEO, 2010, p. 5).

Essas características da escola e da prática educativa aparecem explicitadas em Moreira e Candau (2007) quando apresentam a proposição de que os conhecimentos escolares sejam reescritos, assim como, a escola e o currículo sejam transformados em espaço de crítica cultural, de diálogo e desenvolvimento de pesquisas e que, os princípios multiculturalmente orientados, possam nortear a escolha de novos conteúdos e a adoção de procedimentos novos, além do estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula. Os autores sugerem “[...] que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 32).

Portanto, o que se observa em documentos como o referido acima, é uma representação da pós-modernidade que coloca sob suspeita a tradição filosófica e científica, questiona a idéia de ciência e conseqüentemente a razão de ser da escola e de suas finalidades,

quando nos aproximamos do significado de escola, como um espaço cuja finalidade maior é, justamente, transformar os conceitos espontâneos em conceitos científicos, que se caracterizam por fazer parte de um sistema, por constituírem-se atividade mental que propicia a tomada de consciência e por envolver uma relação especial com o objeto, relação essa baseada na internalização do conceito, como se depreende da perspectiva vygotskyana de escola.

Como assevera Libâneo (2010, p. 13), diferentemente da concepção de escola e aprendizagem preconizada nas políticas oficiais pós-Jomteim,

[...] a teoria histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky e seguidores, postula que o papel da escola é o de prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental e de torná-los aptos à reorganização crítica dessa escola [...] A escola deve estar, em primeiro lugar, comprometida com a aprendizagem dos saberes produzidos historicamente e com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Pois, como destaca Vygotsky (2000), a apropriação acontece em atividades estruturadas nas quais se atribui ao estudante conceitos mais elaborados. Além disso, para o autor os processos deliberados de ensino se revelam como uma das principais fontes e força orientadora no desenvolvimento dos conceitos da criança e, a aprendizagem escolar é um fator decisivo para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Portanto, para o autor a apropriação do conceito científico origina-se nos processos de ensino por meio de atividades estruturadas, com a participação dos professores atribuindo aos estudantes abstrações mais formais e conceitos mais definidos.

Como aponta Vygotsky (2000) cabe à escola a responsabilidade pela sistematização do saber, ou seja, o possibilitar ao indivíduo a apropriação/elaboração dos conceitos científicos, que promovem novas formas de conceituar o mundo e a própria vida. Assim, os alcances do desenvolvimento estão na cultura e na inserção do indivíduo nesta, e neste contexto, o ser humano vai paulatinamente deixando o biológico e se transformando no ser social.

Portanto, desenvolvimento implica apropriação dos bens culturais, forças físicas e intelectuais dos homens objetivada na cultura material e intelectual (LEONTIEV, 2004). E, a questão que se coloca é: no caso da educação inclusiva isso seria possível, considerando-se, que a produção de conhecimento não significa apenas apropriação, mas, a possibilidade de apresentar uma nova leitura, ir além das leituras já feitas? Teria o público alvo do AEE, acesso a essas aquisições? A escola estaria comprometida com a aprendizagem do saber

produzido historicamente e com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do público alvo do AEE?

Como afirma Leontiev (2004) a educação tem sido usada como instrumento ideológico, promovendo a concentração e a estratificação da cultura e a desigualdade de desenvolvimento cultural dos homens. E, o falseamento e, esvaziamento desta transmissão, se expressa na forma, no encaminhamento pedagógico e metodológico adotado no ensino.

Para Leontiev, assim como para Vygotsky (1999, 2000), o desenvolvimento é regido por leis histórico-culturais e destacam a educação, como a grande responsável por transmitir de geração a geração a cultura produzida e acumulada pela humanidade no decorrer da história. Neste sentido, Leontiev (2004, p. 291) afirma que “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa”.

No contexto das políticas de inclusão, como paradigma educacional atual, torna-se indispensável considerar: que conhecimentos podem interessar à escola inclusiva? Que conhecimento escolar interessa ao público alvo das políticas inclusivas? Os conceitos transmitidos pela escola na maneira como está posta, favorecem ao estudante a reorganização de seus processos psíquicos em se tratando do processo de inclusão?

Como assevera Mészáros (2008, p. 11),

[...] o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.

Neste caso para o autor, a questão não é apenas considerar a modificação das políticas, mas, “[...] a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2008, p.12).

Ainda para refletir sobre essa questão, recorremos a Moreira e Candau (2007, p. 41), que em seu texto, oferecem subsídios para a elaboração das políticas da educação na perspectiva inclusiva. Como escrevem os autores,

[...] O que desejamos destacar é que o modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos outros. Portanto, é importante promovermos processos educacionais nos quais identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos outros.

Pensar nesse processo implica reconhecer que o ser humano produz de forma universal. E também que o conhecimento faz com que o pensamento seja transformado, mais que isso, quando o indivíduo se apropria de um conhecimento da sociedade não o faz passivamente, significando que pode continuar a partir do conhecimento/cultura apropriados, como que se colocando aos ombros da geração anterior, como sugere Leontiev (2004). Assim, o conhecimento não apenas deve ser possível, como é necessário ao desenvolvimento do pensamento, pois a aquisição de conteúdos desenvolve novas formas de pensamento.

Essa nova forma de pensamento, como destaca Luria (1990), envolve tomada de consciência, expansão das formas resultantes da atividade cognitiva, ou seja, refletem o mundo externo de modo mais profundo e completo, tomando por base esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formaram em estágios mais avançados da atividade cognitiva.

Ou ainda, como destaca Libâneo (2010), tendo o currículo e as práticas educativas sua ênfase nas mediações cognitivas, visando o desenvolvimento do pensamento, naturalmente, a preocupação pedagógica volta-se para a internalização dos conceitos. Assim, as

[...] Escolas existem para que os alunos aprendam solidamente os conceitos, desenvolvam o seu pensamento, seus processos de raciocínio e qualidade de ensino, neste caso, é qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares (LIBANÊO, 2010, p.12).

Considerações Finais

No decorrer deste artigo, buscamos refletir sobre a escola presente na sociedade atual, estabelecida sobre as bases de uma sociedade capitalista e no contexto delineado pelas políticas educacionais nacionais, fundamentadas e influenciadas por documentos oficiais e organismos internacionais, focando principalmente, os documentos e propostas referentes à educação na perspectiva da inclusão.

Destacamos embasados, principalmente, em pesquisadores como Saviani (2007 e 1998), Libâneo (2010), Galuch e Palangana (2008), o esvaziamento de conteúdos escolares, a equiparação entre conhecimentos e saberes, com a descaracterização da escola do conhecimento e a implementação da escola do acolhimento, uma escola para a integração social.

Ao abordamos as políticas de inclusão, observamos que as mesmas trazem em seu bojo, as orientações para a implementação da inclusão das pessoas que constituem o público alvo do AEE na escola comum, ou seja, a escola que caminha no sentido de acolher a diferença, o diferente, com um currículo que deve se organizar, conforme orientam Moreira e Candau (2007, p. 32), a partir de princípios éticos, que se expressam no respeito, na valorização, na igualdade e ainda, se coloca como “[...] espaço em que se reescreve o conhecimento escolar [...] tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção”.

O que se depreende, portanto, é que essas definições e pressupostos subsidiam a elaboração das políticas da educação na perspectiva da inclusão e se expressam na prática educativa delineada a partir dessas políticas. Pois, como se destaca no documento elaborado por Moreira e Candau, “[...] cabe à escola, por meio de suas atividades pedagógicas, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis e que tudo que passa por natural precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser modificado” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 42). Isso implica uma proposta de reescrita dos conhecimentos escolares na qual se evidencia a ancoragem social desses conhecimentos. Pois, para esses autores, o processo de construção do conhecimento escolar, sofre a influência das relações de poder e, assim, legitimam-se os saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se, os saberes populares.

O que observamos é, justamente, a escola comum, que deve receber e escolarizar os alunos público alvo do AEE, estabelecida e organizada nessas bases. E, nestas condições, como a escola, responsável por oportunizar a formação da consciência ou a formação das funções psicológicas superiores descritas por Vygotski (1997), funções especificamente humanas que possibilitam ao indivíduo dominar os procedimentos e modos culturais da conduta, poderia atender a essa meta? Como afirma o autor, essas funções cuja origem é social, só passam a existir no indivíduo ante as relações mediadas com o mundo externo, ou seja, dependem não apenas do meio, mas também das condições objetivas das mediações.

Ainda conforme o autor, a formação da consciência passa, necessariamente, pela organização da escola, responsável por trabalhar as diferenças entre o conceito espontâneo e o conceito científico “[...] La colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones, em particular, em el niño mentalmente retrasado” (Vygotski, 1997, p.140). Sendo o papel da educação exatamente oportunizar ao aluno o que existe de mais específico no ser humano humanizado, que é a atividade psicológica, que envolve consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e pensamento elaborado, cuja origem está justamente nos contextos de aprendizagem e mais especificamente falando, na escola.

Como afirma Vygotsky (1999), cabe ao professor, no contexto escolar, explicitar o que não está visível aos olhos, isto é, explicitar o científico, o sistematizado, o estruturado; cabe a ele também, reconhecer no homem/aluno, o criador e a criatura capaz de produzir de forma universal; cabe a ele, trabalhar com as contradições e permitir que o aluno se aproprie das máximas elaborações humanas.

Como apontado no decorrer do texto esses pressupostos ainda não são visíveis na escola que temos, portanto, não estariam disponíveis também, até o momento, à escola no contexto da inclusão, pois como afirma Mészáros (2008, p.11), já mencionado anteriormente, “[...] o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. Além disso, “[...] o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal”.

Referências

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em 16 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial –Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 31 de maio de 2010.

BRASIL. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16.jun. 2010.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em <http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>. Acesso em 26.06.2011.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GALUCH, M. T. B.; PALANGANA, I. C. Experiência, Cultura e Formação no Contexto das Relações capitalistas. **InterMeio** (UFMS), v.14, n. 28, p. 71-87, jul./dez., 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Escola Brasileira em Face de um Dualismo Perverso**: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento para os pobres. Goiânia. PUC, 2010. Disponível em: <http://rprofessor.ucg.br/sitedocente/adm/arquivosupload/5146/materialemanadeplanejamento> Acesso em 20 de janeiro de 2011.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo, Ícone, 1990.

MARX, K. O Capital. Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações, 10ª Ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor Fotocomposición S. A., 1997.